

Université de Montréal

Effets d'un dispositif de formation exploitant des vidéos d'exemples de pratiques sur le développement d'une compétence professionnelle chez des enseignants du primaire

par  
Florian Meyer

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor  
en sciences de l'éducation

Mai 2010

© Florian Meyer, 2010

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Effets d'un dispositif de formation exploitant des vidéos d'exemples de pratiques  
sur le développement d'une compétence professionnelle  
chez des enseignants du primaire

Présentée par :

Florian Meyer

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jrène Rahm  
Président-rapporteur

Robert David.  
Directeur de recherche

Michel Aubé  
Codirecteur

Manon Hébert  
Membre du jury

Serge Desgagné  
Examineur externe

François Bowen  
Représentant du Doyen de la Faculté

## Résumé

Cette recherche avait pour objectif d'évaluer l'effet du dispositif de formation « Zoom sur l'expertise pédagogique », ou, plus précisément, d'évaluer l'effet d'un parcours de formation créé grâce à ce dispositif et intégrant des exemples de pratiques sur vidéo sur les apprentissages et les intentions de changement de pratique d'un groupe d'enseignants du primaire relativement à la compétence professionnelle « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage ».

La réforme des programmes scolaires, qui s'installe progressivement depuis 2001, modifie considérablement les orientations en matière d'apprentissage et d'enseignement. Sa réussite repose notamment sur l'appropriation de nouvelles compétences professionnelles souvent difficiles à développer pour le personnel enseignant. À ces besoins de formation, les modalités de formation continue proposées ne semblaient répondre que partiellement. Le dispositif a été développé dans le but de soutenir le personnel enseignant dans l'appropriation de ce nouveau pédagogique et propose de nouvelles stratégies de formation basées principalement sur l'observation et l'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo et enrichis de divers outils stimulant la réflexion sur la pratique. Sa conception s'inscrit dans un contexte d'émergence d'initiatives similaires. Néanmoins, beaucoup de questions restaient en suspens quant aux effets réels de ces dispositifs sur le développement professionnel des enseignants.

Afin de réaliser une évaluation de ce dispositif, nous avons créé un parcours de formation que six enseignants ont réalisé. Ces personnes ont ensuite participé à deux entrevues semi-dirigées et ont partagé les notes prises durant la formation.

Un cadre théorique a été développé, permettant de dégager trois questions de recherche : « Quels ont été les effets du dispositif de formation sur les savoirs relatifs aux composantes de la compétence ciblée ? » ; « Quels ont été les effets du dispositif de formation sur les intentions de changement de pratique des enseignants ? » ; « Comment améliorer le dispositif pour mieux soutenir le développement professionnel des enseignants ? ». Ce cadre a par la suite guidé l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

Une quantité substantielle d'informations a été obtenue permettant de mieux comprendre et documenter le rôle d'un tel dispositif de formation en ligne et des vidéos qui le composent. Nous avons pu confirmer leur effet positif sur le développement professionnel. Nous retenons notamment que les enseignants sont en mesure de mieux définir les composantes de la compétence ciblée par la formation, ils ont confirmé leur sentiment d'avoir appris, ils ont tous exprimé l'intention d'apporter des changements dans leur pratique. Tous ont grandement apprécié le parcours et ses vidéos, notamment la possibilité qu'elles leur offraient de s'identifier à des pairs et d'envisager des pistes de mise en application plus concrètes de leurs nouvelles connaissances. Par ailleurs, les commentaires et les suggestions des participants ont permis de dégager des pistes d'amélioration telles que la diminution de la quantité de vidéos, du nombre d'éléments de compétence présentés, ou l'augmentation de compléments pédagogiques accompagnant les vidéos. Ces pistes devraient toutefois être précisées et étudiées ce qui génère de nouvelles questions de recherches.

## Mots Clés

Formation continue ; Développement professionnel ; Multimédia ; Technologies de l'information et de la communication ; Apprentissage ; Enseignement ; Modélisation ; Vidéos ; Changement de pratique ; Compétences professionnelles

## Summary

The objective of this study was to evaluate the effect of a web-based professional teacher development application called “Zooming in on Teaching Expertise”. More precisely, our aim was to evaluate the effect of a training course entailing examples of practice on video and created within the application. In particular, the study focused on participating elementary school teachers’ learning and their intentions to modify their practice with respect to the professional competency: “To pilot teaching/learning situations”.

The education reform that has been progressively introduced since 2001 has been changing the direction of teacher training considerably. Its success relies particularly on the acquisition of new professional competencies that are often difficult to develop for in-service teachers. However, the training methods in place at the start of the reform did not seem to be meeting this need as well as expected. The web-based application used in this research project was developed to support teachers embrace this pedagogical renewal by proposing new training strategies based primarily on the observation and analysis of filmed practices, along with a variety of tools aimed at stimulating reflection on the teaching practice itself. The application emerged along others with a similar nature. Yet, still today, little is known about their effectiveness on the professional development of teachers.

To examine these questions, we developed a training course that was then undertaken by six teachers. These teachers also participated in two semi-structured interviews and shared notes taken during training. Grounded in an evaluation based theoretical framework, the following three research questions emerged and were pursued: First, in what ways did the model have an effect on the development of the teacher competency it was intended for? Second, what was its effect on teachers’ intentions to change their practice? And third, in what ways could the professional teacher development application be improved in better supporting teachers’ professional development? This framework was later used to guide the analysis and interpretation of the data collected.

A substantial amount of data was collected, enabling us to document and increase our understanding of the role of this web-based video mediated application. This allowed us to confirm the positive effect of online video based professional teacher development applications. In particular, we observed that the teachers were able to define the components of the targeted competency more clearly. The participants confirmed having learned from the video examples and training and expressed the intention to bring change in their own practice. All teachers greatly appreciated the training course and its videos, particularly the opportunity to observe peers who struggled like them, and to explore ways of putting the knowledge into practice in their own classrooms. In addition, the participants’ comments and suggestions helped identify areas for improvement of the application, such as reducing the number of videos and competency elements presented, or increasing the complementary educational content accompanying the videos. These suggestions for improvement should however still be further explored and discussed, and may lead to new research questions and further follow-up studies.

## Keywords

In-service Teacher Education; Professional Development; Multimedia ; Information and Communication Technologies; Learning; Teaching; Modeling; Video Cases; Change of Practice; Professional Competency

# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>2</b>
<b>1 Problématique de la recherche</b>	<b>5</b>
1.1 Un contexte de réforme	5
1.1.1 La réforme de l'éducation au Québec	5
1.1.2 Objectifs dans le cadre de la réforme	8
1.2 De quoi a-t-on besoin pour soutenir le renouveau pédagogique?	10
1.3 Exploitation de vidéos d'exemples de pratiques	13
1.3.1 La vidéo pour faciliter les liens entre la théorie et la pratique	13
1.3.2 La vidéo pour modéliser des pratiques	16
1.3.3 La vidéo offre de nouvelles possibilités	18
1.4 Délimitation du problème	21
<b>2 Cadre théorique</b>	<b>23</b>
2.1 Mise en évidence des besoins de formation	23
2.1.1 Le développement professionnel	24
2.1.2 La compétence professionnelle en question	29
2.2 Qu'est-ce qu'un dispositif de formation en ligne intégrant des vidéos?	32
2.2.1 Les dispositifs de formation en ligne	32
2.2.2 Recension des dispositifs de formation intégrant la vidéo	36
2.2.3 Le dispositif de formation « Zoom sur l'expertise pédagogique »	44
2.3 Cadre conceptuel	47
2.3.1 Les facteurs intervenant dans une situation de formation continue	47
2.3.2 Le concept d'apprentissage enseignant	51
2.3.3 Le concept de changement de pratique enseignante	60
2.3.4 Le concept de sentiment d'auto-efficacité	66
2.4 Questions de recherche	71
<b>3 Méthodologie</b>	<b>74</b>
3.1 Des dispositifs d'évaluation de programmes de formation continue	74
3.1.1 Niveaux d'évaluation	74
3.1.2 Différentes méthodologies	77
3.2 Démarche générale de la recherche	83
3.2.1 Le paradigme méthodologique	84
3.2.2 Planification de la recherche	86
3.3 Le parcours de formation en question	88
3.4 Collecte et analyse des données relatives aux objectifs	95
3.4.1 Des entrevues semi-dirigées	95

3.4.2 Validité et fiabilité des instruments	98
3.4.3 Démarche de recherche	101
3.4.4 Dimension éthique	106
3.5 Organisation et présentation des résultats	107
<b>4 Résultats</b>	<b>109</b>
4-1 Description du profil de la participante : Sylvie	109
4-1-1 Profil général de la participante	109
4-1-2 Profil de Sylvie selon la Dimension 1a : compréhension spécifique	111
4-1-3 Profil de Sylvie selon la Dimension 1b : capacité à exemplifier	115
4-1-4 Profil de Sylvie selon la Dimension 2a : degré de confiance	117
4-1-5 Profil de Sylvie selon la Dimension 2b : validation de la pratique	120
4-1-6 Profil de Sylvie selon la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours	121
4-1-7 Profil de Sylvie selon la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris	122
4-1-8 Profil de Sylvie selon son carnet de bord	123
4.2 Description du profil du participant : Hervé	125
4.2.1 Profil général du participant	125
4.2.2 Profil d'Hervé selon la Dimension 1a : compréhension spécifique	126
4.2.3 Profil d'Hervé selon la Dimension 1b : capacité à exemplifier	131
4.2.4 Profil d'Hervé selon la Dimension 2a : degré de confiance	133
4.2.5 Profil d'Hervé selon la Dimension 2b : validation de la pratique	136
4.2.6 Profil d'Hervé selon la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours	137
4.2.7 Profil d'Hervé selon la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris	139
4.2.8 Profil d'Hervé selon son carnet de bord	139
4.3 Description du profil de la participante : France	140
4.3.1 Profil général de la participante	140
4.3.2 Profil de France selon la Dimension 1a : compréhension spécifique	141
4.3.3 Profil de France selon la Dimension 1b : capacité à exemplifier	146
4.3.4 Profil de France selon la Dimension 2a : degré de confiance	149
4.3.5 Profil de France selon la Dimension 2b : validation de la pratique	152
4.3.6 Profil de France selon la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours	153
4.3.7 Profil de France selon la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris	156
4.3.8 Profil de France selon son carnet de bord	156
4.4 Description du profil de la participante : Mireille	158
4.4.1 Profil général de la participante	158
4.4.2 Profil de Mireille selon la Dimension 1a : compréhension spécifique	159
4.4.3 Profil de Mireille selon la Dimension 1b : capacité à exemplifier	164
4.4.4 Profil de Mireille selon la Dimension 2a : degré de confiance	166
4.4.5 Profil de Mireille selon la Dimension 2b : validation de la pratique	168

4.4.6 Profil de Mireille selon la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours	169
4.4.7 Profil de Mireille selon la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris	170
4.4.8 Profil de Mireille selon le carnet de bord	170
4.5 Description du profil de la participante : Martine	173
4.5.1 Profil général de la participante	173
4.5.2 Profil de Martine selon la Dimension 1a : compréhension spécifique	174
4.5.3 Profil de Martine selon la Dimension 1b : capacité à exemplifier	178
4.5.4 Profil de Martine selon la Dimension 2a : degré de confiance	181
4.4.5 Profil de Martine selon la Dimension 2b : validation de la pratique	184
4.5.6 Profil de Martine selon la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours	185
4.5.7 Profil de Martine selon la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris	186
4.5.8 Profil de Martine selon son carnet de bord	186
4.6 Description du profil de la participante Chantal	188
4.6.1 Profil général de la participante	188
4.6.2 Profil de Chantal selon la Dimension 1a : compréhension spécifique	190
4.6.3 Profil de Chantal selon la Dimension 1b : capacité à exemplifier	193
4.6.4 Profil de Chantal selon la Dimension 2a : degré de confiance	197
4.6.5 Profil de Chantal selon la Dimension 2b : validation de la pratique	200
4.6.6 Profil de Chantal selon la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours	201
4.6.7 Profil de Chantal selon la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris	205
4.6.8 Profil de Chantal selon son carnet de bord	205
4.7 Synthèse des résultats	205
4.7.1 Synthèse de la Dimension 1a : compréhension spécifique	205
4.7.2 Synthèse de la Dimension 1b : capacité à exemplifier	206
4.7.3 Synthèse de la Dimension 2a : degré de confiance	207
4.7.4 Synthèse de la Dimension 2b : validation de la pratique	209
4.7.5 Synthèse de la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours	209
4.7.6 Synthèse de la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris	211
4.7.7 Synthèse	212

## **5 Interprétations** **213**

5.1 Les apprentissages	213
5.1.1 Apprentissages liés à la composante 1	213
5.1.2 Apprentissages liés à la composante 2	215
5.1.3 Apprentissages liés à la composante 3	217
5.1.4 Apprentissages liés à la composante 4	219
5.1.5 Apprentissages liés à la compétence	221
5.1.6 Synthèse	221
5.2 Les intentions de changement de pratique	225

5.2.1 Intentions de changement de pratique de Sylvie	225
5.2.2 Intentions de changement de pratique de Hervé	228
5.2.3 Intentions de changement de pratique de France	229
5.2.4 Intentions de changement de pratique de Mireille	233
5.2.5 Intentions de changement de pratique de Martine	234
5.2.6 Intentions de changement de pratique de Chantal	235
5.2.7 Synthèse	237
5.3 Appréciation du parcours de formation	239
5.3.1 Ce qui doit être maintenu	240
5.3.2 Ce qui doit être modifié	244
5.4 Synthèse des interprétations	248
<b>Conclusion</b>	<b>253</b>
Principaux résultats	256
Mise en contexte des résultats de la recherche	258
Mise en contexte de la recherche du point de vue méthodologique	260
Limites de la recherche	264
Perspectives	268
<b>Bibliographie</b>	<b>272</b>
<b>Annexes</b>	<b>i</b>
Annexe 1 : Verbatim de la rencontre du 7 mai 2002 à la commission scolaire (CS) de Laval	i
Annexe 2 : Réponses au questionnaire distribué en vue d'obtenir l'avis d'expert sur l'état des besoins de formation chez les enseignants en exercice	ix
Annexe 3 : Réponses au questionnaire distribué en vue d'obtenir l'avis d'expert sur l'état des besoins de formation chez les enseignants en exercice	xi
Annexe 4 : Copie d'écran de deux étapes du parcours de formation	xiii
Annexe 5 : Grille d'indexation des vidéos dans le dispositif	xvii
Annexe 6 : Carnet de bord de l'enseignant(e) en voie de devenir expert(e) en « pilotage » de situation d'enseignement-apprentissage	xix
Annexe 7 : Canevas des entrevues menées avant et après la formation	xxxiii
Annexe 7.1 Canevas d'entrevue avant la formation	xxxiii
Annexe 7.2 Canevas d'entrevue après la formation	xxxiv
Annexe 8 : Document d'information distribués aux participants	xxxv
Annexe 9 : Lettre explicative fournie préalablement à la collecte	xxxvi
Annexe 10 : Description des vidéos présentes dans le parcours	xl
Annexe 11 : Verbatim : première entrevue, participante Martine	xlix
Annexe 12 : Verbatim avec annotations : première entrevue, participante Martine	lvi
Annexe 13 : Regroupements selon la dimension 1b : première entrevue, participante Martine	lxvi



## Liste des figures

<i>Figure 1 : Les compétences</i>	25
<i>Figure 2 : Page d'accueil du dispositif « Zoom sur l'expertise pédagogique »</i>	45
<i>Figure 3 : Modèle d'analyse</i>	51
<i>Figure 4 : L'apprentissage dans le paradigme constructiviste</i>	53
<i>Figure 5 : Modèle multidimensionnel de l'auto-efficacité enseignante</i>	69
<i>Figure 6 : Modèle d'analyse : rappel</i>	70
<i>Figure 7 : Évaluation des programmes de formation</i>	75
<i>Figure 8 : Variables ayant un effet positif sur les intentions de France</i>	232
<i>Figure 9 : Modèle d'analyse : rappel</i>	249

## Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : Comparatif entre différents dispositifs de formation en ligne intégrant la vidéo</i>	43
<i>Tableau 2 : Conditions influant sur le changement de pratiques professionnelles à l'issue du stage</i>	65
<i>Tableau 3 : Éléments définissant la composante 1</i>	89
<i>Tableau 4 : Éléments définissant la composante 2</i>	90
<i>Tableau 5 : Éléments définissant la composante 3</i>	90
<i>Tableau 6 : Éléments définissant la composante 4</i>	90
<i>Tableau 7 : Éléments définissant la compétence</i>	91
<i>Tableau 8 : Sylvie, dimension 1a, composante 1</i>	111
<i>Tableau 9 : Sylvie, dimension 1a, composante 2</i>	112
<i>Tableau 10 : Sylvie, dimension 1a, composante 3</i>	113
<i>Tableau 11 : Sylvie, dimension 1a, composante 4</i>	114
<i>Tableau 12 : Sylvie, dimension 1a, compétence</i>	115
<i>Tableau 13 : Sylvie, dimension 1b, composante 1</i>	116
<i>Tableau 14 : Sylvie, dimension 1b, composante 3</i>	117
<i>Tableau 15 : Sylvie, dimension 2a, synthèse</i>	119
<i>Tableau 16 : Sylvie, carnet de bord, synthèse</i>	124
<i>Tableau 17 : Hervé, dimension 1a, composante 1</i>	127
<i>Tableau 18 : Hervé, dimension 1a, composante 2</i>	128
<i>Tableau 19 : Hervé, dimension 1a, composante 3</i>	128
<i>Tableau 20 : Hervé, dimension 1a, composante 4</i>	129
<i>Tableau 21 : Hervé, dimension 1a, compétence</i>	130
<i>Tableau 22 : Hervé, dimension 1b, composante 2</i>	132
<i>Tableau 23 : Hervé, dimension 1b, composante 3</i>	132

<i>Tableau 24 : Hervé, dimension 2a, synthèse</i>	136
<i>Tableau 25 : Hervé, carnet de bord, synthèse</i>	140
<i>Tableau 26 : France, dimension 1a, composante 1</i>	142
<i>Tableau 27 : France, dimension 1a, composante 2</i>	143
<i>Tableau 28 : France, dimension 1a, composante 3</i>	144
<i>Tableau 29 : France, dimension 1a, composante 4</i>	145
<i>Tableau 30 : France, dimension 1a, compétence</i>	146
<i>Tableau 31 : France, dimension 1b, composante 1</i>	147
<i>Tableau 32 : France, dimension 1b, composante 2</i>	148
<i>Tableau 33 : France, dimension 1b, composante 3</i>	149
<i>Tableau 34 : France, dimension 2a, synthèse</i>	152
<i>Tableau 35 : France, carnet de bord, synthèse</i>	157
<i>Tableau 36 : Mireille, dimension 1a, composante 1</i>	160
<i>Tableau 37 : Mireille, dimension 1a, composante 2</i>	161
<i>Tableau 38 : Mireille, dimension 1a, composante 3</i>	162
<i>Tableau 39 : Mireille, dimension 1a, composante 4</i>	163
<i>Tableau 40 : Mireille, dimension 1a, compétence</i>	163
<i>Tableau 41 : Mireille, dimension 1b, composante 2</i>	164
<i>Tableau 42 : Mireille, dimension 1b, composante 4</i>	165
<i>Tableau 43 : Mireille, dimension 2a, synthèse</i>	168
<i>Tableau 44 : Mireille, carnet de bord, synthèse</i>	172
<i>Tableau 45 : Martine, dimension 1a, composante 1</i>	174
<i>Tableau 46 : Martine, dimension 1a, composante 2</i>	175
<i>Tableau 47 : Martine, dimension 1a, composante 3</i>	176
<i>Tableau 48 : Martine, dimension 1a, composante 4</i>	177
<i>Tableau 49 : Martine, dimension 1a, compétence</i>	178
<i>Tableau 50 : Martine, dimension 1b, composante 1</i>	179
<i>Tableau 51 : Martine, dimension 1b, composante 2</i>	180
<i>Tableau 52 : Martine, dimension 1b, composante 3</i>	180
<i>Tableau 53 : Martine, dimension 1b, composante 4</i>	181
<i>Tableau 54 : Martine, dimension 2a, synthèse</i>	183
<i>Tableau 55 : Martine, carnet de bord, synthèse</i>	188
<i>Tableau 56 : Chantal, dimension 1a, composante 1</i>	190
<i>Tableau 57 : Chantal, dimension 1a, composante 2</i>	191
<i>Tableau 58 : Chantal, dimension 1a, composante 3</i>	192
<i>Tableau 59 : Chantal, dimension 1a, composante 4</i>	193
<i>Tableau 60 : Chantal, dimension 1b, composante 1</i>	194
<i>Tableau 61 : Chantal, dimension 1b, composante 2</i>	195

<i>Tableau 62 : Chantal, dimension 1b, composante 3</i>	<i>196</i>
<i>Tableau 63 : Chantal, dimension 1b, composante 4</i>	<i>197</i>
<i>Tableau 64 : Chantal, dimension 2a, synthèse</i>	<i>200</i>
<i>Tableau 65 : Synthèse de la dimension 1a</i>	<i>206</i>
<i>Tableau 66 : Synthèse de la dimension 1b</i>	<i>207</i>
<i>Tableau 67 : Synthèse de la dimension 2a</i>	<i>208</i>
<i>Tableau 68 : Appréciation des vidéos</i>	<i>210</i>
<i>Tableau 69 : Appréciation des contenus et de la formation</i>	<i>211</i>
<i>Tableau 70 : Synthèse de la dimension 3b</i>	<i>212</i>

## **Liste des abréviations**

Les principales abréviations utilisées dans ce texte sont :

- MEQ : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec
- TIC : Technologies de l'information et de la communication

À Alain et Françoise, sans qui rien ne serait possible...

## Remerciements

Cette thèse représente la fin d'une étape, mais elle ne représente que les balbutiements d'une nouvelle phase dont l'apprentissage sera le moteur principal. On apprend énormément durant un processus doctoral, mais on apprend surtout que l'on ne fait que commencer à apprendre. La route peut-être longue et ardue parfois, mais chaque nouveau tournant ouvre des horizons inattendus et tellement motivants.

Votre présence fidèle aura été un soutien incommensurable.

Alors merci à tous, et merci en particulier à :

- Alain, Françoise, Lison, Eva, et toute la famille pour votre amour si réconfortant;
- Robert pour ta confiance, ta présence, tes questions, tes idées extrêmement porteuses et surtout ta patience ;
- Michel pour ta générosité, ta rigueur, tes multiples et judicieux conseils, ainsi que pour ton écoute apaisante ;
- Marie-Françoise pour m'avoir généreusement soutenu, lu et conseillé durant tout le processus ;
- mes collègues et amis, pour vos encouragements et vos suggestions : Charles-Robert, Claude, Elisabeth, Élyse, Isabelle, Jalbert, Jeanne, Judith, Marie-France, Marilou, Michel, Mylène, Nicole, Sophie, Stéphane, Sylvie ;
- mes chers amis, précieux et conciliants, pour avoir eu à supporter ce doctorat, même durant nos moments de détente : Alexandre, Amélie, André, Bénoa, Bernard, Bill, Dan, Fabrice, Francine, François, Gonzague, Julien, Kristina, Marie-Lise, Monica, Sébastien, Stephan, Stéphane, Sven, Pascale, Robert, Tanya, Ysabelle et tous ceux que, de près ou de loin, j'ai eu le plaisir de fréquenter durant toutes ces années ;
- tous les membres du jury ainsi que les différents professeurs rencontrés dans le cadre de ce travail et qui m'ont beaucoup apporté ;
- toutes les participantes et tous les participants qui ont généreusement contribué à ce travail et sans qui il n'y aurait pas eu de recherche ;
- toutes les personnes qui ont eu ou auront le courage de lire ou d'écouter cette thèse...

**Effets d'un dispositif de formation exploitant des vidéos  
d'exemples de pratiques sur le développement d'une  
compétence professionnelle chez des enseignants du primaire**

## INTRODUCTION

L'évolution récente de la société, avec notamment l'arrivée des technologies qui bouleversent les dynamiques professionnelles et sociales, engendre des transformations qui touchent l'éducation et le métier d'enseignant. De nombreuses recherches sont menées sur les besoins des apprenants, sur les compétences du personnel enseignant, sur les relations interpersonnelles au sein d'une même école, sur de nouvelles pédagogies ou sur l'intérêt des communautés de pratique pour la formation continue.

Au Québec, depuis une dizaine d'années, le système éducatif est justement marqué par une importante réforme. Afin d'adapter l'école aux nouvelles réalités sociales, professionnelles et économiques, cette réforme repose sur une approche par compétences, dont le but est de mieux préparer les élèves à devenir des citoyens actifs et bien intégrés. Ainsi, au lieu d'inculquer des connaissances généralement morcelées, l'objectif est maintenant d'amener les élèves à développer des compétences qu'ils pourront exploiter dans des contextes variés et qui leur permettront de mieux comprendre le monde qui les entoure.

Cette réforme engage l'enseignement dans un processus de professionnalisation où le rôle social et la responsabilité du personnel enseignant sont accrus. Les enseignants, qu'ils soient en formation ou en exercice, doivent construire de nouvelles connaissances, s'approprier de nouvelles approches et renouveler leurs pratiques pédagogiques. Cela implique, en particulier pour le personnel en exercice, de réfléchir sur ses pratiques et de les modifier afin de bien répondre aux nouvelles exigences. Ce renouvellement ne va pas sans difficultés ni obstacles de taille. La voie privilégiée à emprunter pour le faciliter est celle du développement professionnel du personnel enseignant. Or, les modalités de formation en place ne permettent pas de répondre à tous les besoins (Gouvernement du Québec, 1999), notamment parce que les ressources fournies ne sont pas suffisantes, parce que les formations offertes ne sont pas adaptées au type de compétences professionnelles attendues, ou encore parce qu'elles ne fournissent pas les exemples de pratiques professionnelles dont les praticiens ont besoin (Savoie-Zajc et Dionne, 2002; Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 1999, 2000).

Un certain nombre de projets de recherche-développement ont été menés autour d'un nouveau type de dispositifs de formation conçus pour répondre à ces nouveaux besoins. En effet, un vif intérêt pour des dispositifs de formation en ligne, basés sur l'observation d'exemples de pratiques sur vidéos, se fait actuellement remarquer, principalement aux États-Unis, mais aussi en Australie, en Allemagne ou en Asie. Cet intérêt est favorisé par des technologies de pointe de plus en plus accessibles. Nous avons donc choisi de nous concentrer sur un dispositif de formation similaire mis au point au Québec. Ce dispositif présente des caractéristiques susceptibles de soutenir efficacement le personnel enseignant québécois dans le renouvellement de ses compétences professionnelles. Il exploite notamment des vidéos d'exemples de pratiques organisées dans un environnement multimédia dynamique en ligne. Les intentions des concepteurs sont d'offrir une combinaison de ressources et d'outils originaux basés sur l'exploitation d'exemples de pratiques, afin de soutenir le renouvellement des pratiques pédagogiques.

L'objectif de notre recherche est d'évaluer les effets de ce dispositif de formation, ou, plus précisément, les effets d'une utilisation particulière de ce dispositif sur les apprentissages et les intentions de changement de pratique d'un groupe d'enseignants. Dans le cadre de cette recherche, nous voulons également contribuer à dégager des caractéristiques particulières du dispositif qui peuvent expliquer les différents effets observés.

Le premier chapitre commence par décrire le contexte de la réforme et les besoins qu'engendre sa mise en œuvre, avant de déboucher sur la formulation de notre problématique de recherche, liée au dispositif de formation utilisé comme outil potentiel pour soutenir cette mise en œuvre.

Le second chapitre présente notre cadre théorique. Tout d'abord, nous exposons les différents travaux qui nous ont aidé à définir les besoins auxquels doit répondre la formation professionnelle actuellement. Dans un second temps, nous abordons les travaux et recherches qui nous ont permis d'élaborer le cadre conceptuel sur lequel repose notre travail d'analyse et d'interprétation. Nous en profitons pour définir ce qu'est le développement professionnel et pour décrire la compétence professionnelle particulière sur laquelle porte notre évaluation. Troisièmement, nous présentons les caractéristiques du modèle de formation retenu en décrivant notamment les différentes innovations et



possibilités d'utilisation proposées par les concepteurs. Nous mettons également en valeur les outils de formation qu'offre le dispositif. Nous terminons ce chapitre par la présentation des questions de recherche qui ont guidé la suite du travail.

Le troisième chapitre traite de la méthodologie de recherche. Comme l'intention était principalement d'évaluer les effets d'une formation dispensée grâce au dispositif qui nous intéresse, nous présentons cette méthodologie selon trois angles : la démarche générale de la recherche, l'utilisation spécifique du dispositif comme environnement de formation et les méthodes employées pour recueillir et analyser les données à exploiter.

Le quatrième chapitre présente les données recueillies et le traitement qui en a été fait. Ces données sont organisées selon chaque participant et selon chaque dimension d'analyse élaborée dans le cadre conceptuel. On trouvera dans ce chapitre les profils des six participants, ainsi qu'une synthèse des résultats obtenus, synthèse qui permettra de mettre en parallèle les diverses données selon chaque dimension.

Le cinquième chapitre est consacré à l'interprétation des résultats et des données obtenues selon le cadre théorique défini. Il expose d'abord nos interprétations relatives aux apprentissages des participants, puis celles qui concernent les intentions de changement de pratique des participants. Le chapitre se termine sur les constats que nous dressons au regard de ce qui doit être maintenu ou modifié dans le parcours.

Nous concluons en esquissant une vue d'ensemble de la démarche de recherche et des principaux concepts qui y sont articulés, puis en formulant quelques pistes pour des recherches ultérieures.

## 1 PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Le Québec s'est engagé, depuis quelques années, dans une réforme de l'éducation visant l'instruction, la socialisation et la qualification de tous les élèves et s'appuie sur des changements au niveau de l'environnement éducatif, les contenus de formation, l'organisation de l'enseignement et les programmes d'études (Gouvernement du Québec, 2000). Cette réforme implique de nouvelles exigences et une restructuration des pratiques enseignantes comme des pratiques de formation. C'est dans ce contexte et pour répondre aux nouveaux besoins émergents que la vidéo est de plus en plus utilisée comme outil de formation. De cette utilisation découle une problématique particulière qui a suscité notre intérêt et motivé notre recherche.

Nous présentons dans la première section de ce chapitre quelques aspects du contexte de la réforme. Nous abordons ensuite les besoins auxquels il faut répondre pour en soutenir la mise en œuvre. Dans une troisième section, nous exposons différentes raisons qui ont motivé certains formateurs ou équipes de formation à recourir à la vidéo pour répondre à ces besoins. Dans la dernière section du chapitre, nous dégagons de ces éléments la problématique particulière sur laquelle porte notre recherche.

### 1.1 Un contexte de réforme

Le contexte de réforme qui transforme depuis 2001 le système d'éducation québécois entraîne des changements de fond en ce qui concerne le rôle et les compétences du personnel enseignant. Le développement professionnel constitue l'une des clefs de la réussite de cette réforme. Pour mieux le démontrer, nous présentons les principes fondateurs de la réforme, les difficultés associées à sa mise en œuvre et les besoins qui en découlent.

#### *1.1.1 La réforme de l'éducation au Québec*

Comme de nombreux pays, le Québec s'est engagé dans une réforme de l'éducation qui se caractérise par une refonte des programmes de formation des jeunes Québécoises et Québécois (Gouvernement du Québec, 2000). Cette réforme est le fruit d'un vaste processus de consultation sur l'état de l'éducation au Québec. Cette consultation,

influencée en partie par « les nouvelles réalités politiques, sociales, démographiques, économiques et culturelles » (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001, p. ix), a incité le gouvernement québécois à redéfinir « les finalités éducatives de l'école » (*ibid.*) ainsi qu'à « recentrer sa mission sur trois axes : l'instruction, la socialisation et la qualification » (*ibid.*).

Bien entendu, l'arrivée de nouveaux programmes de formation dans les écoles apporte son lot d'exigences et de transformations. Par exemple, avec « les domaines généraux de formation », tels qu'énoncés dans les programmes, les enseignants sont maintenant officiellement et conjointement responsables de la formation générale des élèves (Gouvernement du Québec, 2001). Ils doivent former les jeunes à différentes situations complexes de la vie courante et les préparer à la vie adulte :

« le programme de formation s'articule autour de deux types de visées de formation, d'ailleurs interdépendantes, qui traduisent les attentes à l'égard de l'institution scolaire : des visées de formation générale qui sont d'ordre à la fois cognitif, social et affectif et des visées de formation disciplinaire qui traduisent la contribution particulière de divers champs de savoirs à la formation générale de l'élève » (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 13).

De plus, dans le cadre de cette réforme, les enseignants ont également un rôle de passeur culturel (Gauthier, 2001; Zakhartchouk, 1999), lequel se définit comme « un *héritier*, un *critique* et aussi un *interprète* de la culture » (Martinet *et al.*, 2001, p. 38).

Une autre caractéristique majeure de ce programme réside dans le fait qu'il s'agit d'un programme par compétences. En effet, il n'est plus formulé en termes d'objectifs à atteindre, comme le programme précédent, mais en termes de compétences à développer. Ceci modifie considérablement les orientations en matière d'apprentissage et d'enseignement. Il ne s'agit donc plus seulement pour les élèves d'accumuler de nouveaux savoirs, mais plutôt de développer « une capacité à mettre en interaction divers savoirs et ressources » en fonction d'un problème à résoudre dans une situation particulière (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 13). Un tel changement entraîne une transformation de la pédagogie vers « le mariage d'apprentissages variés, tantôt disciplinaires, tantôt stratégiques, tantôt métacognitifs, et le plus souvent contextualisés » (*ibid.*, p. 14), afin de permettre à chaque élève de développer des compétences solides.

La contextualisation des apprentissages est un autre aspect important de ce nouveau programme. Les compétences, qu'elles soient disciplinaires ou transversales, se développent dans des contextes particuliers, où les ressources et les connaissances ont une signification et une utilité précises que les élèves sont à même de percevoir. Par conséquent, les situations d'enseignement-apprentissage se déroulant dans un contexte réel prennent un sens particulier pour les élèves. Les enseignants doivent envisager la formation de leurs élèves en ouvrant de plus en plus les portes de leur salle de classe (Archambault et Richer, 2002).

L'intégration des matières et le développement de compétences transversales caractérisent également la réforme scolaire québécoise (Gouvernement du Québec, 2001). Les élèves doivent ainsi apprendre à extraire de leurs différentes matières des stratégies plus générales – telles la sélection d'informations appropriées, la résolution de problèmes ou une communication efficace – qui traversent tous les domaines d'apprentissage. Le programme vise par là à ce que des transferts de connaissances se produisent entre les disciplines elles-mêmes et les différents contextes réels dans lesquels les connaissances et les compétences peuvent s'appliquer (Aubé, David et De La Chevrotière, 2004; Legendre, 2001). Cela implique des modifications dans la planification des activités, dans l'ouverture de la classe vers le monde extérieur, dans les rôles attribués aux élèves et dans les activités d'apprentissage et les stratégies pédagogiques elles-mêmes (Archambault et Richer, 2002; Lusignan, 2002). Ainsi, rencontrer des experts, travailler avec d'autres classes ou écoles, ou encore faire participer les parents sont autant de stratégies que les enseignants sont encouragés à exploiter (Scallon, 2001).

La réussite d'une telle réforme repose en grande partie sur une formation du personnel enseignant appropriée et cohérente avec les nouvelles exigences. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a donc choisi de créer un référentiel de compétences professionnelles définissant non seulement les compétences attendues des enseignants, mais aussi les orientations générales de formation et les profils de sortie au terme de la formation initiale à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 1999; Martinet *et al.*, 2001). Ce référentiel décrit douze compétences professionnelles qui couvrent les différentes dimensions de l'agir enseignant : les compétences relatives aux fondements de l'enseignement en tant que profession, les compétences relatives à l'acte d'enseigner, les

compétences relatives au contexte social et scolaire, et enfin, les compétences relatives à l'identité professionnelle (Martinet *et al.*, 2001). Par exemple, il est formellement attendu des enseignants québécois qu'ils soient maintenant compétents en ce qui concerne la communication et le partage des savoirs professionnels, ou encore la collaboration professionnelle, l'intégration des matières, les liens entre les contenus scolaires et les contextes réels, leur propre développement professionnel, l'utilisation des technologies de la communication et de l'information, l'exploitation des nouvelles approches pédagogiques et l'évaluation des compétences des élèves... Ces quelques exemples illustrent la rigueur avec laquelle le métier d'enseignant se redéfinit au Québec et se transforme en une profession organisée.

Ce contexte est donc véritablement celui d'une situation de grand changement pour l'enseignement québécois. Les enseignants deviennent des professionnels responsables de leurs compétences et de la réussite de leurs élèves, leurs tâches sont plus complexes et leur jugement professionnel prend un poids de plus en plus grand. Bien évidemment, la formation initiale des enseignants ainsi que la poursuite ultérieure de leur développement professionnel jouent un rôle important dans la réussite de la réforme (Darling-Hammond, 2000a).

### *1.1.2 Objectifs dans le cadre de la réforme*

L'objectif ultime des nouveaux programmes actuellement mis en place dans de nombreux pays est, bien entendu, de permettre à tous les élèves de bénéficier de conditions d'apprentissage de qualité, équitables et adaptées quel que soit le contexte (Darling-Hammond, 2000a; Darling-Hammond, Wise et Klein, 1999; Gouvernement du Canada, 2002; Hirsch, Koppich et Knapp, 2001; Lang, 2001; Martinet *et al.*, 2001; Perrenoud, 2000; Pryor, 1998). L'évolution rapide des savoirs sur l'enseignement et l'apprentissage, combinée à la pression populaire et à la volonté politique, a permis d'amorcer cette réforme importante il y a quelques années déjà (Martinet *et al.*, 2001). Toutefois, beaucoup reste à faire et les obstacles à surmonter pour atteindre l'idéal professionnel visé sont encore nombreux.

Une voie possible pour atteindre cet objectif est d'assurer un renouvellement des pratiques pédagogiques. D'ailleurs, le terme « réforme » est progressivement remplacé par

l'expression « nouveau pédagogique ». Pour atteindre cet objectif, il faut s'assurer que les enseignants du Québec transposeront le programme de formation dans les écoles et dans leur pratique professionnelle. Cela implique tout d'abord que tous les enseignants aient une compréhension éclairée de ses principes de base comme de son contenu. Car en maîtrisant les différentes visées du programme, les enseignants permettront à leurs élèves de bénéficier d'opportunités sensiblement équivalentes de développer les compétences visées (Carbonneau et Legendre, 2002). Sparks et Hirsh (2000) disent justement que la réussite de l'application d'un programme découle directement de la compréhension qu'ont les enseignants des compétences et des différentes stratégies pédagogiques. De plus, la compréhension du programme de formation amènera les enseignants à mettre en place des contextes d'apprentissage ainsi que des systèmes d'évaluation tenant compte des caractéristiques des élèves et des diverses compétences que ces derniers doivent développer. Cela implique par ailleurs que les enseignants soient disposés à s'engager dans des changements : méthodes pédagogiques à renouveler, organisation scolaire à modifier, habitudes de travail à réorganiser, nouveaux outils à intégrer et, surtout, compétences professionnelles nouvelles à développer (Gather Thurler, 2000).

Celles-ci ont en effet un rôle crucial à jouer et doivent pouvoir être rapidement mises en œuvre par les enseignants (Wagner, 2001). Or, plusieurs d'entre elles n'étaient pas aussi clairement exigées des enseignants autrefois, alors qu'elles sont désormais rigoureusement prescrites (*ibid.*, 2001). C'est le cas, par exemple, des compétences relatives aux technologies de l'information et de la communication (TIC), à la collaboration avec différents partenaires (parents, enseignants, experts, chercheurs...), à la création de contextes d'apprentissage favorisant le développement de compétences ou encore celles qui concernent le développement professionnel... Le développement des compétences professionnelles des enseignants constitue donc un objectif incontournable pour la réussite du nouveau pédagogique, mais il implique par ailleurs un investissement exigeant dans lequel le personnel enseignant ne peut s'engager seul : « *if states want teachers to radically change their results to get all students achieving, they must give teachers the tools, support, and training to radically change their practice* » (Sparks et Hirsh, 2000).

## 1.2 De quoi a-t-on besoin pour soutenir le renouveau pédagogique?

L'atteinte des objectifs visés par le renouveau pédagogique pose des problèmes qui sont principalement de deux ordres : problèmes d'ordre logistique, d'une part, et problèmes d'ordre pédagogique liés à l'inadéquation des modèles de formation offerts aux praticiens, d'autre part.

*Des problèmes d'ordre logistique.* Dans un dossier spécial de la revue *Vie pédagogique* (n° 121) consacré à l'arrivée du renouveau pédagogique au secondaire, de nombreux experts en éducation soulignent l'importance du développement professionnel dans la réussite de la mise en œuvre de ce renouveau (Gourd, 2001; Marsolais, 2001). Les enseignants doivent modifier considérablement leur pratique, changer leurs approches pédagogiques, repenser leurs stratégies d'évaluation, etc. Ils doivent également apprendre à collaborer avec leurs collègues, afin de favoriser encore plus l'intégration des matières, ce qui, au secondaire, représente un défi de taille pour les enseignants habitués à travailler en solitaire et à enseigner une seule discipline à la fois (Lusignan, 2001). Legendre ajoute d'ailleurs :

« Le passage de programmes par objectifs à un programme axé sur le développement de compétences dénote un changement de paradigme qui a d'importantes répercussions sur la façon de concevoir l'évaluation, son rôle dans l'apprentissage, la culture dans laquelle elle s'inscrit et les exigences nouvelles qu'elle pose au regard de la responsabilisation et des moyens. »  
(Legendre, 2001, p. 15)

Certains enseignants d'expérience sont parfois amenés à remettre fortement en question leur pratique (Carbonneau et Legendre, 2002). Et même si certaines pratiques semblent à priori se rapprocher des attentes du renouveau pédagogique, la transition ne se fait pas sans heurt : « cela suppose une certaine perte de contrôle de la part des enseignants : ils doivent modifier des pratiques périmées, mais néanmoins confortables » (Archambault et Richer, 2002, p. 19).

Les conseillères et conseillers pédagogiques que nous avons rencontrés s'entendent pour dire que la charge demandée aux enseignants en exercice est très lourde et que ceux-ci ont d'importants besoins de support et de formation (*cf.* annexes 1, 2 et 3). En effet, la modification des pratiques est un processus complexe et long qui demande un investissement considérable de la part des enseignants (Archambault et Richer, 2002;

Darling-Hammond, 2000a; Perrenoud, 1999b). Or, le support offert ne semble pas répondre à ces besoins. Par conséquent, même si le renouveau pédagogique est mis en application dans les cycles du primaire depuis 2001, les enseignants n'ont pas toujours eu l'opportunité de développer suffisamment les compétences professionnelles nécessaires, et n'ont pas disposé non plus des ressources pour le faire. En ce qui concerne le secondaire, le renouveau pédagogique vient tout juste d'arriver, et sa mise en œuvre est déjà enclenchée; il est donc également important de concevoir des stratégies de formation continue pour le personnel concerné. Le temps constitue une autre variable incontournable dans le processus de développement de compétences. Malheureusement, les conseillers pédagogiques ne semblent pas pouvoir consacrer le temps nécessaire à tous les enseignants qui en ont besoin, ces derniers ne semblent pas avoir assez de temps pour se consacrer à leur développement professionnel et, surtout, l'urgence de maîtriser rapidement ces compétences contraste avec le temps requis pour les développer.

Les enseignants québécois ont aujourd'hui beaucoup à faire pour transformer leurs pratiques et s'adapter aux nouvelles exigences suscitées par le renouveau pédagogique (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 1999, 2000). Non seulement le changement est important, mais la structure de travail et le manque de temps sont des obstacles à l'implication dans une démarche de développement professionnel à long terme. De plus, les enseignants n'ont pas été préparés à ce changement et encore moins à la culture de formation continue que ce renouveau pédagogique implique (Savoie-Zajc et Dionne, 2002). C'est donc toute la structure de travail et de formation qui est à réorganiser rapidement afin que tout le monde puisse s'impliquer pour développer les compétences nécessaires tout en continuant d'enseigner (The Southeast Center for Teaching Quality, 2001).

*Un besoin de stratégies de formation nouvelles.* Les conseillers pédagogiques que nous avons rencontrés (*cf.* annexe 1) se sont fortement impliqués avant même l'arrivée du renouveau pédagogique pour sensibiliser le personnel enseignant et le préparer à renouveler ses pratiques. Cependant, ils ont également évoqué l'inadéquation générale des formations qu'ils donnaient. La majorité des formations, dans la commission scolaire à laquelle ils appartiennent, se donnent sous forme d'ateliers ou d'animations suivies de rencontres ou de soutien individuel sur demande, « pour qu'il y ait vraiment un



engagement par rapport aux formations reçues » (cf. annexe 1). Toutefois, cela ne semble pas suffisant : « Ce que je constate, c'est que la formule d'ateliers est intéressante, mais qu'elle n'est qu'à un premier niveau, qui est celui de l'information que l'on transmet aux gens, et que très souvent les gens consomment de l'information mais ne l'utilisent pas. C'est le gros danger que je note. » (cf. annexe 1). Autrement dit, les formations continues données sont, selon ces conseillers pédagogiques, trop axées sur la transmission d'informations plutôt que sur des stratégies favorisant la construction de nouvelles connaissances ou le développement de compétences.

Le partage et la collaboration semblent, par ailleurs, s'avérer des voies de développement professionnel recommandées dans les structures scolaires tant au secondaire (Gourd, 2001) qu'au primaire (Martinet *et al.*, 2001). « Le partage d'expériences pédagogiques, l'observation mutuelle en classe et le travail d'équipe sont autant de moyens par lesquels le personnel enseignant peut poursuivre sa démarche de pratique réflexive » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 15). Toutefois, la crainte du jugement ou du regard de l'autre freine parfois les enseignants dans leur volonté d'ouvrir leurs portes de classe. D'un autre côté, les enseignants n'ont pas le temps et les ressources nécessaires pour sortir de leur propre classe et aller observer attentivement celles de leurs collègues. Donc, même si le partage des pratiques constitue un moyen intéressant pour favoriser le développement professionnel, ce moyen reste encore trop peu exploité (Perrenoud, 2000).

Il faut continuer de proposer des moyens diversifiés et adaptés aux exigences professionnelles actuelles, car « les modalités traditionnelles de formation qui répondaient imparfaitement aux besoins antérieurs ne sauraient permettre de répondre adéquatement à des exigences plus grandes » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 8). Sparks (2002) cite une recherche, menée par le US Department of Education sur le développement professionnel, dont l'une des conclusions montre bien le besoin de changement des stratégies de formation continue : « *when professional development was of the "reform type" — that is, it promoted active teacher learning, collective participation and coherence — teachers increased their use of desired strategies in their [...] classrooms* » (*ibid.*, p. 1-2). Cet auteur suggère donc de réformer les contextes de formation afin que ceux-ci soient plus cohérents avec les contextes d'apprentissage que les enseignants doivent eux-mêmes mettre en œuvre. Il va même plus loin en suggérant de permettre aux

enseignants de vivre en tant qu'apprenants par rapport aux méthodes pédagogiques qu'ils sont eux-mêmes tenus d'exploiter : « *Another critical aspect of selecting professional development strategies is to make certain learning methods used with adults match the learning process they are expected to use with their students to avoid the very real possibility that teachers will be lectured to about the importance of having students work in small groups with little or no opportunity to experience the process themselves as learners* » (*ibid.*, p. 9-6). Ce point de vue suggère que les stratégies de formation continue doivent changer et doivent, surtout, être plus en accord avec les besoins actuels et les caractéristiques des programmes des écoles.

Le Québec se trouve par conséquent dans une situation où les enseignants, et la profession vers laquelle ils tendent, ont besoin de progresser rapidement. Il est donc important de développer de nouveaux modèles de développement professionnel afin de répondre efficacement aux besoins du personnel enseignant. Nous montrons dans la section suivante que l'utilisation de vidéos d'exemples de pratiques peut être une opportunité intéressante compte tenu de ces besoins.

### **1.3 Exploitation de vidéos d'exemples de pratiques**

Bien que peu de recherches aient été menées quant à l'effet des vidéos utilisées dans un dispositif de formation en ligne, plusieurs travaux fournissent des informations précises sur l'effet de l'exploitation de vidéos, et particulièrement de vidéos d'exemples de pratiques, sur les enseignants en formation continue.

Nous exposons dans un premier temps de quelle manière la vidéo peut faciliter l'établissement de liens entre la théorie et la pratique. Dans un second temps, nous expliquons comment des vidéos peuvent être exploitées pour modéliser des pratiques. Nous terminerons cette section en décrivant les nouvelles possibilités qu'offrent les vidéos pour la formation des enseignants.

#### *1.3.1 La vidéo pour faciliter les liens entre la théorie et la pratique*

Tout au long de leur carrière, les enseignants doivent s'engager à développer leurs compétences professionnelles. Ce nécessaire renouvellement vient du fait qu'ils sont

fréquemment aux prises avec des difficultés ou des problèmes qu'ils ne parviennent pas à résoudre ou qu'ils ne connaissaient pas auparavant, du fait qu'ils doivent apporter des changements à leur pratique afin de s'adapter aux contextes en perpétuelle évolution, ou encore du fait qu'ils doivent répondre à des intentions d'apprentissage qui impliquent des contextes d'enseignement ou des situations d'apprentissage différents. D'ailleurs, si l'on se réfère aux propos des conseillers pédagogiques que nous avons rencontrés (*cf.* annexes 1, 2 et 3), les enseignants québécois expriment ces difficultés et font part d'un vif besoin d'exemples concrets de pratiques et de solutions à des problématiques récurrentes. Il ne faut pourtant pas oublier l'importance des connaissances théoriques dans le développement et la maîtrise de compétences professionnelles (Kudva, 1999), même si ces connaissances requièrent un certain temps avant d'être suffisamment intégrées. Legendre dit d'ailleurs :

« La formation théorique s'avère nécessaire pour soutenir l'intervention et en expliciter les buts. Elle permet d'apprendre à problématiser et à nommer les situations à l'aide de concepts précis. La pratique, en retour, confronte à la complexité, source de déséquilibres dans les représentations initiales. Elle conduit à sélectionner les théories en fonction de leur utilité et de leur pertinence, mettant à l'épreuve les connaissances enseignées. » (Legendre, 1998a, p. 89)

Dans un rapport récent, le Center for the Study of Teaching and Policy de l'Université de Washington évoque le besoin de relier plus systématiquement les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, car ils sont trop souvent dissociés : « *Research shows that too often field experiences are disconnected from, or not well coordinated with, the university-based components of teacher education and limited to mechanical aspects of teaching* » (Wilson, Floden et Ferrini-Mundy, 2001, p. ii). Il semble, selon ce rapport, que le fait de relier la formation universitaire et théorique des enseignants à une pratique réelle est indispensable afin de bien les préparer aux nouvelles contraintes professionnelles. De plus, le rapport ajoute que le fait de permettre aux étudiants de confronter les théories apprises sur les bancs de l'université avec le milieu véritable de la pratique engendre une modification parfois radicale de leurs conceptions : « *Yet research shows that prospective teachers' conception of the teaching and learning in particular subject areas can be transformed through their observations and analysis of what goes on in classrooms* » (*ibid.*, p. ii). Ces dernières idées rejoignent celles du centre de développement professionnel de l'Illinois (Illinois Professional Development Partnership Center) : « *Meaningful professional*

*development [...] is woven into a web of practice. [...] Development requires instruction, reflection, practice, feedback, more practice, and then performance* » (Leinicke, 2000, p. 20). Nous pouvons relever ici que l'observation de pratiques semble une voie à considérer pour permettre aux enseignants de lier des connaissances théoriques à des situations réelles et concrètes de la pratique.

Une théorie très proche semble intéressante : il s'agit de celle qu'ont développée Lave et Wenger (1990). Associée au concept générique de « *situated learning* », la théorie du « *cognitive apprenticeship* » envisage des rapports très étroits et très fréquents entre les praticiens experts et les apprenants en formation (Brown, Collins et Duguid, 1989; Jennings et Dunne, 1996b). Beaucoup d'auteurs la relient d'ailleurs aux théories de Dewey (Bredo, 1994). Les apprentissages réalisés doivent se situer au maximum dans un contexte réel. L'interaction permanente entre les apprenants et les praticiens experts ainsi que le retrait progressif de ces derniers amènent les apprenants à devenir de plus en plus autonomes et qualifiés. Un exemple concret de ce principe pourtant nouveau est celui des compagnons du tour de France. Ces artisans en formation effectuent pendant plusieurs années un tour de France des artisans experts, auprès desquels ils restent quelques mois et ainsi développent avec eux des habiletés de plus en plus fines et précises. Ce procédé est maintenant plus fréquemment utilisé dans les centres de formation (Jennings et Dunne, 1996b; Owen, 1999; Stein, 1998) et différents types de formation exploitent cette approche (Pivec et Maurer, 2001; Wilson *et al.*, 2001). Ces théories nous font bien comprendre l'importance que la contextualisation des apprentissages peut avoir dans le processus complexe du transfert impliqué dans le développement de compétences par les enseignants (Meirieu, Develay, Durand et Mariani, 1996; Perrenoud, 1999c). Les universités intègrent de plus en plus, dans leurs formations initiales à l'enseignement, des échanges, sous forme de stages ou de tutorats, avec le milieu de la pratique (Copeland et Decker, 1996; Darling-Hammond, 2000a; Jennings et Dunne, 1996a; Karka, 1997). Certaines formations initiales vont même jusqu'à débiter directement par un stage en milieu professionnel et basent tout le reste de leurs méthodes sur cette expérience vécue (Maulini, 1999). Cependant, l'énoncé de ces principes est encore récent et il est important de permettre aux enseignants actuellement en service de bénéficier de telles stratégies de formation. Par ailleurs, les acquis antérieurs des praticiens en formation continue doivent constituer le point de départ de réflexions et d'actions, et ils doivent être consolidés ou

modifiés pour soutenir le développement des compétences actuelles requises (Fullan et Hargreaves, 1992). Mais évidemment, si les connaissances pratiques constituent un nœud important dans le développement professionnel des enseignants, il ne faut pas oublier que les compétences professionnelles sont également basées sur des connaissances théoriques solides (Elmore, 1997; Le Boterf, 2000; Sparks, 2002). La construction de connaissances théoriques est donc requise en formation continue, et ce, autant qu'en formation initiale. Toutefois, les contextes actuels de pratique des enseignants n'offrent pas toujours de souplesse pour organiser des stages ou des activités tutorales. C'est pourquoi une plateforme informatisée présentant des exemples de pratiques sur vidéos réalisés dans des contextes réels de pratique permettrait aux enseignants d'entrer en relation avec une situation de classe véritable tout en bénéficiant de l'apport complémentaire d'experts et de possibilités de collaboration et de réflexion.

### *1.3.2 La vidéo pour modéliser des pratiques*

Outre la possibilité de réaliser des interactions fréquentes entre la théorie et la pratique, la vidéo permet également une modélisation des pratiques. Certains formateurs utilisent depuis longtemps la vidéo comme outil de formation et y adaptent des méthodes variées allant du micro-enseignement (Mottet, 1997a, 1997b) à l'analyse de cas (Copeland et Decker, 1996; Laufer, Blois et Choren, 2001; Merseth, 1994). Dans le cas du micro-enseignement, les pratiques filmées consistent en des essais effectués par les observateurs eux-mêmes, qui vont ensuite analyser ce qu'ils ont fait et porter différents regards sur leurs propres actions, choix et compétences. Dans d'autres dispositifs de formation, les formateurs ont choisi de recourir à l'observation en direct de pratiques filmées dans le cadre d'exercice réel des professionnels. Certains centres de formation ont également utilisé des situations de pratiques mises en scène, où les enfants et leur enseignant simulent une situation de classe idéale (Chambers et Stacey, 1999). Cette dernière option est toutefois plus rare.

La majorité des situations filmées utilisées dans le cadre de la formation en enseignement représentent des situations de pratiques réelles que l'on pourrait qualifier de « pratiques idéales ». Cependant l'utilisation de ce type de cas ne fait pas l'unanimité. Towers (1998), par exemple, préfère utiliser des cas réels où des erreurs et des imperfections sont

présentes, voire où les pratiques de l'enseignant sont inadéquates. Le motif qui sous-tend cette stratégie est simplement de ne pas présenter aux étudiants des situations qu'ils ne se sentent absolument pas en mesure d'atteindre, et qui donc les effraient et les démotivent. On valorise ainsi le droit à l'erreur et on permet aux étudiants de s'identifier sans complexe à certains exemples.

Edge et Richards (1998) mettent d'ailleurs en garde : « *the best is the enemy of the good* ». Le terme « *best practice* », ou « pratique idéale », doit être examiné attentivement et porte dangereusement à confusion. Ils proposent plutôt d'utiliser le terme « praxis », qui intègre implicitement des paramètres que l'expression « pratique idéale » semble cacher. Il s'agit, autrement dit, d'une pratique basée sur le principe que l'enseignement est un cycle continu de réflexion, d'action, d'observation et de planification qui ne peut jamais être totalement normalisé ou formalisé (*ibid.*, 1998). Il est également important, pour ces deux auteurs, de bien différencier ces termes et de valoriser l'importance de chacune de ces étapes. De nombreux formateurs font maintenant référence à ce concept de « praxis » plutôt qu'à celui de « pratique idéale ». Perrenoud (1996a, chapitre 6) parle quant à lui « d'*habitus* » : « l'action ne se fonde pas sur des savoirs, ne serait-ce que parce que la référence aux savoirs pertinents au moment opportun ne relève pas d'un savoir, mais de l'*habitus* ». Il parle plus volontiers de complexité du métier d'enseignant que d'une éventuelle pratique idéale. Perrenoud va même jusqu'à proposer de travailler en formation des maîtres selon trois axes complémentaires :

- « • réorganiser, thématiser les savoirs savants en fonction des contraintes et des exigences de la pratique;
- identifier les compétences effectives des enseignants experts ou novices, analyser l'*habitus* professionnel dans toutes ses composantes;
- théoriser et mettre en valeur les savoirs issus de l'expérience, les faire circuler, les confronter entre eux, les mettre en relation avec les savoirs savants » (*ibid.*, chap. 6).

En proposant cela, Perrenoud soulève notamment deux questions primordiales auxquelles l'utilisation de vidéos de pratiques semble pouvoir adéquatement répondre : premièrement, la nécessité d'analyser la pratique enseignante en l'observant et en identifiant ses composantes significatives; deuxièmement, celle de confronter les savoirs théoriques et la pratique en précisant le lien qui les unit. Selon Perrenoud, la formation du personnel enseignant doit obligatoirement s'appuyer sur l'expérience professionnelle ou

sur l'observation des pratiques de collègues expérimentés et l'observation des pratiques ne peut se faire sans une analyse approfondie qui permet de consolider les liens entre la théorie et la pratique. Cette analyse est d'autant plus significative et formative que les situations observées sont riches et témoignent d'un haut niveau de compétence. Ainsi, la modélisation de pratiques pourrait se faire grâce à des vidéos présentant des situations de classe illustrant un *habitus* de haut niveau, où l'enseignant filmé adopte des comportements appropriés à des situations d'enseignement complexes.

### *1.3.3 La vidéo offre de nouvelles possibilités*

De nombreux chercheurs ont démontré que les enseignants apprennent davantage lorsqu'ils peuvent observer des pratiques authentiques en salle de classe (Ertmer *et al.*, 2002; Owen, 1999; Perrenoud, 1999a; Towers, 1998). D'autres chercheurs ont, par ailleurs, noté que les futurs enseignants sont portés à « reproduire » les principes pédagogiques que leurs propres enseignants ou formateurs ont employés pour les faire progresser (Otis-Wilborn, Winn, Ford et Keyes, 2000). Implicitement, ces enseignants ont été des modèles pour leurs élèves, lesquels ont intégré dans leur propre pratique professionnelle enseignante ce qu'ils ont vécu, observé ou simplement perçu en tant qu'élèves. Mentionnons également les travaux de Santiesteban et Koran (1977), qui ont montré que l'exploitation de modèles vidéo ou audio permettait de « produire » chez les jeunes enseignants les comportements similaires à ceux des modèles. Richardson (1998), quant à lui, s'est concentré sur l'amélioration des compétences en enseignement des professeurs de son université. Il s'est rendu compte qu'un professeur pouvait apprendre beaucoup en observant ses collègues, et que l'observation de collègues ayant des styles et des caractéristiques variés offrait des possibilités d'apprentissage riches et diversifiées.

Ces quelques exemples suggèrent que la modélisation joue un rôle déterminant dans le processus de développement de compétences professionnelles. L'observation de modèles dans leur milieu de pratique semble être la situation offrant les conditions les plus propices au développement de compétences professionnelles. Toutefois, l'observation n'est pas une habileté simple et, comme toute habileté, elle se développe progressivement. Allison et Pissanos (1994) ajoutent, d'un autre côté, qu'un environnement de classe est un environnement particulièrement complexe, dans lequel l'enseignant doit sélectionner,

parmi tous les stimulus qu'il peut observer, les plus importants sur lesquels appuyer son jugement et ses actions :

*« A classroom environment is a complex, constantly changing visual array that perceptually demands much from a teacher. Teachers must consistently contend with large numbers of visual stimuli, select which stimuli get their attention, and integrate all components of the selected stimuli so that they capture the essence of what they are seeing. Also, the unpredictability of events in such a lively setting as the classroom places additional demands on the visual load of a teacher requiring broadened observational vigilance. Successful teachers are skilled observers who make meaning from the dynamics of their classrooms. »* (Allison et Pissanos, 1994, p. 48)

Compte tenu de cette complexité, les enseignants peu habitués à observer et à interpréter des situations de classe peuvent rencontrer des difficultés à bien comprendre ce qu'ils observent : *« Ephemeral events pose their own particular difficulties to an observer. Because of their short-lived nature, an observer must visually apprehend the event as it is happening, integrate it cognitively, then hold it as an internal image »* (ibid., p. 48). Pour être efficace, la modélisation doit donc laisser le temps aux personnes peu expérimentées de bien comprendre et interpréter ce que le modèle montre. C'est pourquoi l'observation *in situ* d'une enseignante ou d'un enseignant ne donne pas toujours à l'observateur la possibilité de retirer tout ce dont il a besoin (Vockell, 2003). L'exploitation d'exemples de pratiques sur vidéo, de par les possibilités de manipulation qu'offre cette technologie, permet une observation plus en profondeur d'une situation de classe. En effet, les observateurs ont la possibilité d'arrêter l'action, d'y revenir, de l'observer plusieurs fois et même d'en discuter... Ils ont ainsi la possibilité de mieux appréhender la complexité de la situation observée et d'en retirer le maximum, à leur rythme. Les vidéos offrent du même coup une occasion de développer cette compétence d'observation indispensable aux enseignants dans leur pratique.

Lorsqu'un expert observe une situation, il est capable de déceler des informations indispensables que la situation ne montre pas explicitement. Une personne non experte a besoin du regard d'une personne plus expérimentée pour compléter son observation. Ainsi, même si les vidéos permettent une observation plus riche en offrant aux observateurs novices la possibilité d'observer selon leur rythme, l'intervention d'experts ajoute un soutien supplémentaire, que l'observation seule de vidéos ne peut offrir et que



l'observation *in-situ* rend totalement impossible. En d'autres termes, l'utilisation de vidéos dans un environnement numérique ajoute de la valeur à cette stratégie de modélisation qui se révèle déjà efficace même lorsqu'elle a lieu lors d'une véritable situation d'enseignement-apprentissage.

Voici enfin quelques raisons plus pragmatiques d'exploiter des exemples de pratique sur vidéo :

- Les pratiques en classe sont généralement privées; les vidéos permettent de les rendre publiques (McNergney, 1994; Pivec et Maurer, 2001). En acceptant d'être filmé, l'enseignant accepte d'ouvrir sa classe et de partager son expertise. La vidéo réalisée à la suite d'un tournage dans une classe peut être visionnée par des étudiants, des conseillers pédagogiques, des chercheurs, ou d'autres personnes qui ne pourraient pas nécessairement se rendre dans la salle de classe aussi librement.
- Une vidéo offre la possibilité aux observateurs de dialoguer tout en étant dans une classe. Ils peuvent également revoir un moment précis autant de fois que nécessaire pour en saisir la complexité. Ces actions ne peuvent pas être effectuées lorsque les observations se font directement dans une classe avec des élèves en situation d'apprentissage. Il est également impossible pour des observateurs de poser un regard sur plusieurs nœuds pédagogiques significatifs en même temps; la caméra vidéo, elle, peut filmer plusieurs coins d'une même classe avec une précision identique (Faingold, 1997; Wetzal, Radtke et Stern, 1994). Une observation réelle en classe est unique, elle est toujours focalisée sur un point de vue particulier et l'observateur ne peut pas revenir en arrière s'il n'a pas saisi tel ou tel événement significatif.
- Lorsqu'il est possible d'observer des pratiques en classe, c'est une chose que l'on fait généralement seul; la vidéo permet d'analyser des situations de pratiques en collaboration avec d'autres collègues (Mottet, 1997a).
- Les vidéos peuvent être jumelées à des ressources additionnelles pour susciter une exploration plus riche (Ertmer *et al.*, 2002; Plakhotnik, 2001). Par exemple, des commentaires de l'enseignant enregistrés avant et après la situation de classe

apporteront un point de vue qui resterait autrement inaccessible à tout observateur, et démontreront en même temps la réflexion qui soutient les actions menées par l'enseignant. Cette particularité s'exploite encore mieux lorsque les vidéos sont numériques et accessibles dans un environnement informatique où des liens vers d'autres pages sont disponibles et où plusieurs objets sont accessibles depuis un même écran.

Même si les caméras sont incapables de retransmettre tout ce qui se passe dans la classe non plus que les impressions alors ressenties par les participants, les raisons de choisir le support vidéo sont nombreuses et les possibilités de formation qu'il offre semblent plus grandes que lors d'observations réelles en classe. Ainsi, l'établissement de liens entre la théorie et la pratique est facilité; les vidéos d'exemples de pratiques permettent d'illustrer concrètement les compétences professionnelles à développer; les vidéos présentent des exemples réels qui peuvent facilement être enrichis de commentaires; les analyses ou les réflexions individuelles ou en groupe sont également facilitées; des lectures approfondies, répétées aussi fréquemment que nécessaire, sont rendues possibles; etc. Nous avons souligné également le rôle influent que l'utilisation de vidéos d'exemples de pratique peut avoir sur le développement de compétences professionnelles.

#### **1.4 Délimitation du problème**

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté le contexte de renouveau pédagogique dans lequel est plongé l'enseignement au Québec actuellement. Nous avons également mis en évidence certains des besoins émergeant de ce contexte particulier. Plusieurs théoriciens et plusieurs recherches suggèrent que le recours à la vidéo pourrait être un moyen efficace pour répondre à ces besoins. D'ailleurs, depuis quelques années, un engouement certain est démontré pour des dispositifs de formation professionnelle intégrant des vidéos de pratiques dans des pays comme les États-Unis (Talley, 2001) ou l'Australie (Chambers et Stacey, 1999), où des contextes de réforme similaires se présentent.

Cependant, malgré cet engouement, aucune affirmation ne peut actuellement être faite quant à l'effet de tels dispositifs, et plus particulièrement des vidéos dont ils font usage, sur le développement professionnel du personnel enseignant québécois. Callahan et son équipe (InTime, 2002) ont, par exemple, montré que les étudiants qui utilisaient le

dispositif InTime en formation initiale développaient de meilleures capacités d'auto-évaluation de leurs compétences professionnelles et que le dispositif permettait d'enrichir considérablement les stratégies de formation initiale. Ertmer a, quant à elle, montré que les étudiantes et les étudiants en formation initiale qui utilisaient le dispositif VisionQuest développaient un certain sentiment d'auto-efficacité à l'égard de l'utilisation des technologies dans leurs tâches d'enseignement (Ertmer, Conklin et Lewandowski, 2002). Ces deux dispositifs accessibles en ligne s'adressent à des étudiants en formation initiale et comportent des vidéos d'exemples de pratiques illustrant des compétences professionnelles relatives à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Compte tenu de ce contexte particulier de renouveau pédagogique et des besoins spécifiques qu'il génère chez les enseignantes et les enseignants québécois, il semble donc nécessaire et pertinent de documenter, d'analyser et de comprendre l'effet que peut avoir l'utilisation de vidéos d'exemples de pratiques sur le développement professionnel des enseignantes et des enseignants québécois en formation continue.

Le chapitre suivant s'attache d'abord à définir les besoins de formation auxquels doivent répondre les vidéos et les dispositifs de formation qui les intègrent. Ensuite, le chapitre décrit ce qu'il est véritablement important d'évaluer dans un dispositif de formation intégrant des vidéos et ainsi délimite le champ d'intervention dans lequel se situe notre recherche.

## 2 CADRE THÉORIQUE

Après avoir délimité la problématique qui encadre notre recherche, la recension de la littérature avait pour objectif de définir l'objet, le cadre conceptuel et les questions de recherche.

Tout d'abord, nous présentons les besoins précis de formation sur lesquels nous avons centré notre attention. En définissant ces besoins, nous délimitons la place et le rôle de l'intervention qui constituait l'objet de la recherche.

Dans un second temps, nous dégagons les composantes les plus importantes du dispositif de formation retenu en les situant parmi les caractéristiques propres aux dispositifs de formation en ligne, en les comparant à d'autres dispositifs similaires ou en les rapportant à des théories pédagogiques consonantes. Cette section intègre également la présentation des intentions des auteurs du dispositif choisi ainsi que les fondements du développement associé.

Dans une troisième partie, nous présentons les éléments de la recension qui nous ont permis d'élaborer notre cadre conceptuel. Nous en profitons donc pour asseoir ce cadre conceptuel et en dresser une représentation schématique.

Enfin, nous concluons en présentant les questions et les objectifs de recherche sur lesquels porte notre travail.

### **2.1 Mise en évidence des besoins de formation**

Dans un premier temps, la recension a permis de déterminer en quoi consiste le développement professionnel et pourquoi ce processus est important. Dans un second temps, nous avons axé notre recension sur la compétence professionnelle ciblée par la formation faisant l'objet de cette recherche, afin de bien comprendre son importance et ses caractéristiques. Il s'agit de la compétence professionnelle 4 du référentiel publié par le MEQ : « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Martinet *et al.*, 2001, p. 85).

### 2.1.1 Le développement professionnel

De par sa nature même, toute profession est en permanente évolution. Par ailleurs, les contextes dans lesquels les professionnels de l'enseignement doivent agir sont toujours uniques (Perrenoud, 1996a). Par conséquent, ces professionnels doivent s'assurer que leurs connaissances et leurs compétences sont toujours pertinentes afin de pouvoir agir le plus efficacement possible, quelles que soient les nouvelles situations dans lesquelles ils se retrouvent. Bien que divers auteurs qualifient de « perfectionnement continu » le processus par lequel les professionnels mettent à jour leur pratique, nous préférons pour notre part utiliser le terme de « développement professionnel ». Plusieurs notions importantes sont en effet regroupées sous ce terme : le développement de compétences professionnelles (Darling-Hammond, 1999), le développement d'une attitude professionnelle (Perrenoud, 1996a) et la responsabilité des professionnels en rapport avec leurs compétences et leur rôle (Martinet *et al.*, 2001).

Raynal et Rieunier (2001, p. 77) précisent qu'« une compétence est liée à un métier, à une profession, à un statut, à une situation professionnelle ou une situation sociale de référence; à ce titre, elle englobe des “savoirs, savoir-faire et savoir-être” intimement liés ». D'autres auteurs (Le Boterf, 2000; Perrenoud, 1998) décrivent les compétences comme l'exploitation de ressources spécifiques dans le but d'arriver à un résultat dans un contexte particulier, ces ressources étant, entre autres, des connaissances théoriques, des schèmes d'action ou des savoir-faire. Pour ces auteurs, le contexte a une importance capitale dans la définition d'une compétence, celle-ci ne pouvant pas se définir simplement à partir de savoirs. En effet, un professionnel fera preuve de compétence s'il utilise adéquatement les ressources nécessaires et les savoirs utiles pour agir et obtenir le résultat voulu dans une situation particulière et pour les personnes concernées (Le Boterf, 2000).

Une compétence n'existe que par rapport aux situations dans lesquelles elle se manifeste. Le Boterf (2000) fait donc la distinction entre la compétence réelle et la compétence requise. Cette distinction peut s'illustrer très facilement dans le cas de l'enseignement québécois : les compétences requises sont les compétences qu'énumère le référentiel du MEQ et qui doivent être maîtrisées par tous les enseignants (Martinet *et al.*, 2001); les

compétences réelles sont révélées lors des actions menées par un enseignant dans une situation particulière.

Si on adopte cette définition du concept de compétence ainsi que la distinction proposée entre les compétences requises et les compétences réelles, il est important de considérer le développement professionnel de manière un peu plus précise. Les stratégies de développement professionnel doivent non seulement permettre aux professionnels la construction de connaissances théoriques – qu’il est indispensable de posséder pour être en mesure de reconnaître une situation, un contexte ou un problème et d’y associer les ressources utiles lors de l’action –, mais également de se préparer à utiliser les ressources spécifiques appropriées aux situations éventuelles (Le Boterf, 2000) et la transférer dans d’autres situations.

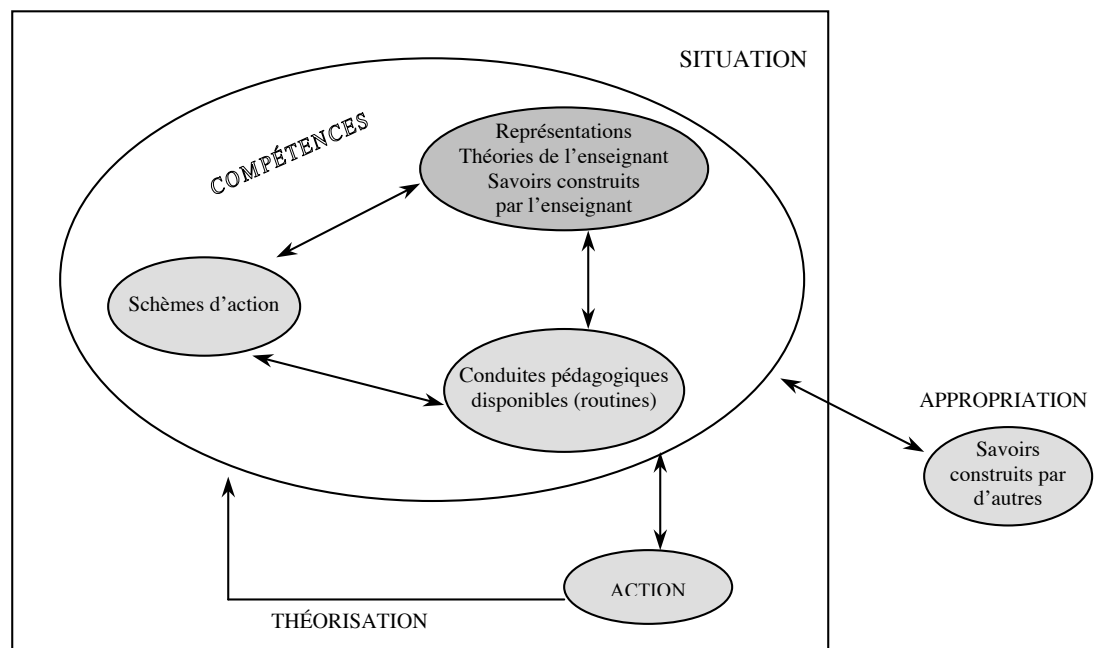


FIGURE 1 : LES COMPÉTENCES  
(D'APRÈS É. CHARLIER, 1998, P. 103)

É. Charlier (1998), quant à elle, précise qu’une compétence se caractérise par une mise en œuvre de représentations et de savoirs construits par l’enseignant, de conduites pédagogiques et de schèmes d’action dans une situation donnée dans le but d’agir. Elle ajoute que les compétences se développent grâce à des savoirs construits par d’autres et

qu'un enseignant s'approprié, mais également grâce aux connaissances construites lors de la théorisation qui peut découler d'une action (*cf.* figure 1).

Selon Donnay et Charlier (2000) les compétences professionnelles peuvent se développer de différentes façons et à différents moments : lors de la formation initiale, lors de formations continues, durant des situations d'enseignement-apprentissage, lors de réflexions sur la pratique, lors d'échanges, lors de lectures, à l'occasion de rencontres avec les parents, en participant à des projets de recherche (Hensler, 1993; Pryor, 1998), etc.

Les options offertes aux enseignants pour se développer sont nombreuses et variées. Nous y revenons un peu plus loin. Notons simplement ici que développement professionnel et pratique professionnelle sont mutuellement dépendants et donc varient l'un en fonction de l'autre. Notons également que chaque forme de développement est plus ou moins adaptée selon le type de compétences professionnelles visées. Au Québec, les compétences professionnelles requises sont regroupées en plusieurs catégories : les compétences relatives à l'acte d'enseigner lui-même, les compétences d'ordre social et les compétences d'ordre éthique.

*Le développement professionnel, pourquoi est-ce si important?* Relevons tout de suite qu'il s'agit d'une responsabilité du professionnel (Darling-Hammond, 1999; Perrenoud, 1996a). En effet, une profession rend service à la société, et les services rendus ne peuvent constituer de véritables services que si les actions qui les composent sont pertinentes et efficaces. Si un professionnel n'est pas compétent, ses actions peuvent ne pas aider et parfois même nuire. Les enseignants doivent donc, en principe, faire preuve des meilleures compétences possibles, car la formation et le développement personnel des élèves en dépendent. Or, les contextes de pratique sont en mouvance constante, les connaissances théoriques évoluent en permanence, les besoins des apprenants diffèrent sans cesse, les structures scolaires se modifient et les ressources didactiques ou technologiques changent rapidement. Au Québec, en particulier, l'évolution est importante : les stratégies pédagogiques attendues des enseignants s'inscrivaient dans une approche par objectifs et doivent maintenant s'inscrire dans une approche par compétences (Carbonneau et Legendre, 2002), les contenus disciplinaires sont transformés pour répondre aux besoins de la société actuelle, les stratégies d'évaluation doivent favoriser le développement des

compétences de chacun des élèves en respectant leur rythme et leurs caractéristiques, les technologies doivent être efficacement intégrées, etc. L'enseignement est une profession qui doit s'adapter rapidement et suivre le rythme de la société. Par conséquent, si les professionnels veulent pouvoir répondre aux besoins de toutes les personnes qui dépendent d'eux, ils doivent être à jour dans leurs connaissances et prêts à faire face à une grande diversité de situations nouvelles. Quelle que soit la forme choisie, le développement professionnel est la seule démarche qui permette cette actualisation (Fullan et Hargreaves, 1992).

Le développement professionnel peut également permettre de faire évoluer la profession ainsi que la définition des compétences professionnelles requises pour répondre aux besoins des personnes pour qui les enseignants travaillent (Darling-Hammond, 1999; Perrenoud, 1996a). En effet, en s'engageant activement dans une démarche de développement professionnel, les enseignants ont une meilleure emprise sur leur pratique et ont une meilleure compréhension des situations et des problèmes qu'ils rencontrent. Cette compréhension leur permet de relever des problématiques, de constater des besoins et des manques ou des imperfections dans les théories utilisées ou tout simplement de proposer de nouvelles stratégies pédagogiques. Les enseignants sont eux-mêmes des chercheurs qui identifient de nouvelles compétences ou de nouveaux savoirs requis (Hensler, 1993; Lieberman et Miller, 2001).

Aux États-Unis, le développement professionnel est étudié depuis plusieurs années déjà (Killeen *et al.*, 2002). Des études ont montré l'importance de la formation des enseignants sur la qualité des résultats des élèves (Darling-Hammond, 1999). Les enseignants ayant suivi des formations initiales plus longues permettent aux élèves de mieux réussir et d'obtenir de meilleurs résultats (Darling-Hammond, 1999, 2000b). Des liens directs peuvent être établis entre les compétences (et les connaissances) des enseignants et la réussite des élèves dont ils ont la responsabilité (*ibid.*). Le développement professionnel a un effet véritable sur les apprentissages des élèves. Tous les enseignants, novices ou d'expérience, doivent donc pouvoir en bénéficier :

« Evidence from recent meta-analysis reports linking qualified, experienced teaching to student achievement demands that the profession make every possible effort to ensure that beginners do not become attrition statistics and that veterans are offered the opportunity for sustained professional



development in content-specific areas.» (Russell et McPherson, 2001, p. 10)

Enfin, le sentiment de compétence et une évolution permanente renforcent la motivation des enseignants, qui pourraient autrement se trouver las d'exercer une pratique en apparence répétitive. Ceci ne devrait d'ailleurs jamais arriver, car ces professionnels de l'enseignement sont sans cesse placés dans des situations d'enseignement nouvelles et diversifiées (Hirsch *et al.*, 2001; Otis-Wilborn *et al.*, 2000). Cette diversité implique qu'ils ne peuvent pas nécessairement recourir aux mêmes stratégies d'une fois à l'autre et que leur pratique ne peut se contenter d'être répétitive. Toutefois, cette diversité peut aussi susciter des sentiments d'impuissance et de découragement (Perrenoud, 1996a). Le développement professionnel doit apporter des solutions à ces problèmes, en offrant aux enseignants la possibilité de reprendre le contrôle sur leur pratique.

*Le développement professionnel est une compétence professionnelle en soi.* Pour terminer notre définition du développement professionnel, rappelons que de nombreux pays ont défini une compétence professionnelle spécifique relative au développement professionnel. Le Québec également propose une compétence de ce type, qui est d'ailleurs détaillée en cinq composantes :

Compétence 11 :

S'engager dans une démarche individuelle ou collective de développement professionnel.

Composantes :

- Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles.
- Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.
- Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement.
- Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école. (Martinet *et al.*, 2001), p. 157)

Il est donc important de soutenir le développement professionnel des enseignants en service. La motivation personnelle, la qualité de l'enseignement offert, l'actualisation

équitable des compétences et des connaissances de ces professionnels, les résultats des élèves, le progrès des connaissances en éducation et la cohérence professionnelle de l'enseignement dépendent directement du développement professionnel des enseignants. « *Students' achievement levels are positively affected by teachers who are satisfied, motivated, experienced, and knowledgeable, and who remain to become a part of the school and community culture* » (Russell et McPherson, 2001, p. 10). Dans ce contexte, et compte tenu des questions soulevées dans la problématique, il est intéressant de s'interroger sur le rôle que peuvent jouer les exemples de pratiques sur vidéo dans le processus de développement des compétences professionnelles.

### 2.1.2 La compétence professionnelle en question

Chaque compétence professionnelle est importante et mérite une attention particulière ainsi que des stratégies de développement appropriées. Toutefois, afin de rendre cette recherche plus précise et plus efficace, nous avons décidé de nous concentrer sur une compétence professionnelle particulière. Il s'agit de la compétence 4 du référentiel publié par le MEQ : « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Martinet *et al.*, 2001, p. 85)<sup>1</sup>.

Dans la continuité de la section précédente, nous décrivons ici cette compétence professionnelle en particulier, ainsi que ses enjeux et ses caractéristiques. Ceci nous permet de bien expliquer pourquoi nous l'avons retenue ainsi que le rôle et l'effet que peuvent avoir les vidéos d'exemples de pratiques sur son développement.

Notons d'ores et déjà que cette compétence se découpe, selon la définition proposée par le MEQ (*ibid.*), en cinq composantes :

1. « Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales » (p. 86).
2. « Mettre à disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées » (p. 87).

---

<sup>1</sup> Afin d'alléger le texte, cette compétence sera dorénavant nommée « piloter ».

3. « Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet » (p. 87).
4. « Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages » (p. 87).
5. « Habilitier les élèves à travailler en coopération » (p. 88).

Cette compétence professionnelle revêt un caractère particulier, car elle s'inscrit directement dans l'acte enseignant et s'actualise lorsque l'enseignant est en relation directe avec ses élèves. Bien que toutes les autres compétences soient également requises pour un enseignement de qualité, la compétence « piloter » occupe une place centrale en raison des composantes qui la caractérisent. L'exercice de cette compétence a un effet considérable sur la motivation et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Ainsi, l'enseignant doit tout d'abord présenter des situations qui suscitent un déséquilibre cognitif et constituent des défis stimulants et réalisables pour les élèves (Martinet *et al.*, 2001). Ceci a pour effet de placer les élèves dans une zone sensible particulièrement favorable aux apprentissages (Allal, 2002), que Vygotsky appelle « zone proximale de développement ». L'enseignant doit également s'assurer que les élèves saisissent le sens, l'intérêt et la valeur des connaissances et savoirs qu'ils manipulent afin qu'ils aient non seulement le contrôle sur leur démarche d'apprentissage, mais également une emprise sur la détermination de leurs propres intentions et objectifs personnels (Martinet *et al.*, 2001). Enfin, cette compétence implique que l'enseignant s'assure d'organiser un cadre de travail dans lequel chaque élève a des repères stables et se sent en confiance (*ibid.*). Ces derniers aspects, essentiellement issus de la première composante, témoignent de l'importance que le MEQ accorde à l'effet que les enseignants ont non seulement sur la qualité des apprentissages des élèves, mais également sur leur engagement et leur motivation à apprendre.

Les connaissances liées à la maîtrise de cette compétence professionnelle sont vastes et variées. Elles se définissent tout d'abord par des savoirs sur l'objet à enseigner et sur les caractéristiques de la ou des disciplines enseignées; par des savoirs sur l'enseignement, sur

les rôles de l'enseignant et sur les différentes approches, démarches ou stratégies disponibles; et enfin, par des savoirs sur l'élève et ses différentes caractéristiques (Hébert, 2006). Par exemple, il est important pour les enseignants de soutenir les élèves dans la construction et l'exploitation à bon escient de stratégies cognitives et métacognitives. Cela nécessite une bonne connaissance des élèves, de leurs caractéristiques, de leurs besoins généraux et individuels, des stratégies possibles dans le contexte précis d'utilisation ou encore des approches et démarches d'enseignement disponibles pour aider les élèves à construire et à prendre conscience de la pertinence de ces stratégies.

Les décisions et les actions qu'implique cette compétence professionnelle sont généralement sollicitées très rapidement et avec un temps de réflexion souvent très court, parce qu'elle se déroule dans le feu de l'action au sein d'un groupe de vingt à trente-cinq élèves ayant tous des besoins et des attentes spécifiques (Perrenoud, 1996a). Cela demande une organisation rigoureuse et une attention permanente des enseignants, qui ne peuvent pas se permettre d'attendre ou de remettre à plus tard leur jugement professionnel. Cela exige donc beaucoup du personnel enseignant, qui a besoin d'un soutien important pour assurer un développement professionnel adéquat.

Cette compétence implique, par ailleurs, une planification précise et souple à la fois (compétence 3 du référentiel du MEQ (Martinet *et al.*, 2001)), mais elle exige également de sélectionner les ressources appropriées aux moments opportuns, ce qui représente un défi de taille pour les enseignants. En effet, cela demande une préparation poussée, faisant appel en même temps à la spontanéité et à l'ouverture tout en exigeant une écoute attentive et une compréhension des élèves, de leurs personnalités et de leurs fonctionnements.

Compte tenu de tous ces paramètres et de l'importance de la compétence « piloter », il est légitime de penser que celle-ci peut apparaître primordiale pour les enseignants. Et contrairement à ce que suggèrent certaines idées préconçues, cette compétence n'est pas innée et n'est jamais définitivement maîtrisée (Perrenoud, 1998). Il est donc important de la travailler en profondeur et d'en faire ressortir certains éléments précis.

Nous avons présenté ici la compétence professionnelle sur laquelle nous avons centré notre recherche. Comme toute compétence professionnelle, celle-ci se développe

progressivement. Afin de soutenir les enseignants dans ce processus, un dispositif de formation en ligne intégrant des vidéos a été mis au point au Québec. La section suivante présente ce qu'est un dispositif de formation en ligne intégrant des vidéos ainsi que celui sur lequel nous nous sommes concentré. La section présente également le rôle que peuvent jouer les vidéos dans le développement de cette compétence professionnelle particulière, et leurs usages possibles. La section 2.3, quant à elle, présente le cadre conceptuel qui nous a permis d'évaluer l'effet de ce dispositif de formation sur le développement de cette compétence.

## **2.2 Qu'est-ce qu'un dispositif de formation en ligne intégrant des vidéos?**

Pour répondre à cette question, nous présentons en premier lieu quelques généralités concernant les dispositifs de formation en ligne. Nous en dégageons les intérêts et les spécificités. Puis, nous abordons plus spécifiquement les dispositifs de formation en ligne intégrant les vidéos de pratiques, tel que le dispositif qui nous intéresse dans cette recherche. Nous décrivons pour cela les différents dispositifs que nous avons recensés afin de comprendre et de décrire les caractéristiques du dispositif « Zoom sur l'expertise pédagogique », qui est le dispositif québécois de formation en ligne intégrant des vidéos sur lequel nous nous sommes concentré.

### *2.2.1 Les dispositifs de formation en ligne*

« Zoom sur l'expertise pédagogique » est avant tout un dispositif de formation. Les définitions que nous avons relevées concordent globalement. Nous en avons retenu deux qui englobent toutes les notions associées au concept de « dispositif de formation ».

Pour Bernard (1999), « le dispositif est un construit d'éléments en fonction des demandes, des situations, des contextes pour une action de formation donnée dans un contexte d'organisation(s) et d'institution(s). En cela, il en prolonge la culture de l'institution de formation, tout en produisant une micro-culture » (p. 263). Il ajoute : « Le dispositif comprend certes des procédures. Mais il est d'abord l'expression d'une vision, d'une visée et d'une méthodologie » (*ibid.*, p. 263). En d'autres termes, un dispositif de formation est un contexte particulier grâce auquel peuvent se vivre différentes situations de formation. Ces situations relèvent non seulement des éléments mis à la disposition des apprenants,

mais également des apprenants eux-mêmes et des fondements pédagogiques propres à l'institution à l'origine du dispositif.

La seconde définition que nous avons retenue est celle des concepteurs du Projet Polifemo :

« Nous appelons ici “dispositif de formation” un ensemble de prestations organisées dans le temps et dans l'espace par un centre de formation pour répondre à la demande de commanditaire(s) pour la formation d'une population précise. Un dispositif de formation peut être de taille variable, plus ou moins ouvert (variations et adaptations possibles selon des groupes ou des individus), autorisant des parcours individuels différenciés ou non. Il est défini par son point de sortie (atteinte et évaluation des objectifs de formation) qui est le plus souvent commun aux apprenants, et par son point d'entrée qui peut être différencié selon les individus. » (Projet Polifemo, 2001, p. 5)

Il est important de souligner dans cette définition le rôle que l'apprenant joue lui-même dans l'exploitation d'un dispositif. En effet, l'apprenant est bien entendu celui pour qui le dispositif est créé, mais il est aussi celui qui détermine l'utilisation qu'il en fera en fonction de ses propres besoins et intérêts. De cette définition retenons également qu'un dispositif représente aussi un cadre organisé dans lequel des prestations et des ressources (Paquelin, 2000), sont offertes aux apprenants afin de les soutenir dans leur démarche personnelle de formation.

Un dispositif de formation des enseignants doit prendre en compte certains paramètres propres à cette profession. Vizcarro (2003, p. 179) évoque des « contraintes temporelles et matérielles » particulières aux contextes de pratique dans lesquels se trouvent les enseignants. Ainsi, il rappelle qu'un dispositif de formation à l'enseignement permet un apprentissage flexible tenant compte du temps irrégulièrement disponible des enseignants. Il ajoute que le dispositif ne définit pas d'objectifs de formation trop fermés, mais que plutôt les objectifs peuvent être ajustés en fonction de chaque personne. Dans les dispositifs de formation en enseignement, les apprentissages sont basés sur l'expérience. L'expérience peut être exploitée comme ressource, comme outil d'apprentissage ou comme objectif de formation. Vizcarro affirme, de plus, qu'un dispositif de formation en enseignement doit proposer aux apprenants un système d'évaluation leur permettant de se situer dans leur propre pratique et d'évaluer leurs propres actions. Il termine en remarquant que les dispositifs de formation en enseignement offrent des occasions de

collaborer et d'entrer en contact avec des collègues pouvant être parfois isolés dans leur pratique.

Maintenant, une caractéristique supplémentaire s'ajoute. Il s'agit en effet ici de définir ce qu'est un dispositif de formation en ligne. Selon la distinction faite par É. Charlier et Peraya (2003) lorsqu'ils décrivent leur dispositif de formation en ligne LearnNett, les dispositifs technologiques présentent des caractéristiques spécifiques : intégration de médias divers, exploitation d'outils de communication particuliers, utilisation du réseau Internet, exploitation des ressources qui abondent sur le Web, création d'applications pédagogiques originales, etc. Souvent, les dispositifs technologiques offrent des outils de gestion (*ibid.*) qui permettent à chaque utilisateur de se retrouver dans un environnement personnalisé. Autrement dit, chaque utilisateur peut conserver, grâce à un accès réservé (en général sous forme de mot de passe privé), ses informations personnelles, des traces de son évolution dans le dispositif, des documents et ressources nécessaires à son développement de compétences, des informations sur les étudiants participants (dans le cas d'un utilisateur ayant le statut de formateur, par exemple), etc. Des outils de collaboration et de communication sont souvent exploités dans les dispositifs en ligne.

Notons bien sûr qu'un dispositif technologique n'est pas forcément un dispositif en ligne. De nombreux dispositifs technologiques de formation existants n'exploitent pas obligatoirement les technologies du réseau Internet (Paquette, 2002). La mise en ligne d'un dispositif de formation ouvre les portes de la communication et de la collaboration virtuelles, que des dispositifs sur CD-ROM ou en présentiel (par exemple une formation en classe intégrant les TIC) ne peuvent exploiter.

De nombreuses distinctions peuvent également être faites entre les différents dispositifs de formation en ligne. Tout d'abord, des différences peuvent être notées au niveau des stratégies pédagogiques intégrées (jeux de rôles, tutorat, réflexion...). Ensuite, des différences apparaissent en ce qui concerne les médias utilisés : « On trouve sur Internet des cours que l'on peut appeler mono-média (que de l'écrit) ou bi-média (écrit et image fixe, et éventuellement quelques images animées en format GIF), des cours multimédia et non interactifs, des cours interactifs et non multimédia, et enfin des cours multimédia et interactifs » (Ferro et Vanderspelden, 2003). Les concepteurs de dispositifs de formation

en ligne doivent également choisir les technologies qu'ils souhaitent intégrer (partage de fichiers et de documents, visioconférences, clavardage, forum, prise de main à distance, base de données...). Enfin, un dernier aspect très important peut varier d'un dispositif à l'autre : la présence ou non, sous diverses formes, de formateurs. Autrement dit, le dispositif peut favoriser des situations de formation de type auto-formation, ou de type formation assistée ou semi-assistée; dans ce dernier cas de figure, il est possible que l'assistance soit virtuelle (à distance par courriel, forum, ou autres communications) ou réelle (c'est-à-dire en personne). Ces différences se justifient selon les besoins des apprenants, les caractéristiques des contextes de pratique et de formation et les contraintes matérielles mises en jeu.

Néanmoins, malgré ces différences notoires, des avantages communs se dégagent. Beaucoup voient d'ailleurs dans l'exploitation des technologies un « potentiel révolutionnaire » (Paquette, 2002, p. 23). « Le potentiel éducatif des technologies multimédias réside non seulement dans l'intégration multisensorielle et l'interactivité, mais d'abord et avant tout dans un changement de paradigme éducatif : de la transmission des informations par l'enseignant vers la construction de ses connaissances par l'apprenant » (*ibid.*, p. 24). Ceci ne signifie en aucune façon que du moment où un dispositif de formation est technologique, il peut être considéré comme pertinent ou plus efficace qu'un autre type de dispositif. Par contre, nous pouvons retenir ici que les technologies offrent des possibilités nouvelles permettant d'envisager des approches plus personnalisées, plus variées, plus riches ou encore plus faciles d'accès. « Le multimédia interactif, en local ou en réseau, intégré à des outils de travail collaboratif à distance, offre des fonctionnalités indispensables d'accès aux connaissances et de développement des habiletés cognitives supérieures » (Charlier et Peraya, 2003, p. 26).

Bernard (1999), quant à lui, affirme que les technologies et Internet jouent un rôle fondamental dans la formation en réduisant les distances physiques, en atténuant les écarts culturels et en respectant les rythmes et les besoins de chacun tout en offrant des occasions de partage et d'échanges simples.

Nous pouvons dire que « Zoom sur l'expertise pédagogique » est à la fois un dispositif de formation et un dispositif technologique. Plus précisément, il s'agit d'un dispositif de



formation en ligne destiné au personnel enseignant. S'il possède bon nombre des caractéristiques que nous venons de décrire, il en est une en particulier qui lui confère son originalité : l'utilisation du média vidéo.

### 2.2.2 Recension des dispositifs de formation intégrant la vidéo

La présente sous-section a pour objectif de présenter quelques dispositifs de développement professionnel des enseignants recourant également à l'utilisation de vidéos d'exemples de pratiques. Il est à noter que très peu des dispositifs recensés ont fait l'objet de recherche scientifique attestant de leur efficacité.

Notre intention ici n'est pas de décrire chacun des dispositifs recensés, mais plutôt d'éclairer certaines des spécificités du dispositif « Zoom sur l'expertise pédagogique » en examinant de plus près les dispositifs qui les ont inspirés. Nous expliquons également quelles variantes les concepteurs de « Zoom sur l'expertise pédagogique » ont jugé utile ou pertinent d'introduire, le cas échéant.

- *Des situations de classe réelles, filmées avec montage.* La majorité des sites recensés utilisaient ce type de vidéos. Deux des projets recensés présentaient cependant des types de vidéo différents. Nous expliquons ici pourquoi ils n'ont pas été retenus par les concepteurs du dispositif qui nous concerne ici.

1. TechMentor (<http://www.techmentor.org>; malheureusement, les vidéos pour la formation des enseignants ne sont plus proposées aujourd'hui) : les situations sont filmées mais transmises en direct. L'intérêt est dans la spontanéité de l'observation et dans le respect de l'évolution réelle de la situation. Toutefois, cette observation ne favorise pas les retours, les relectures, et demande aux observateurs de prendre beaucoup de temps sans toujours observer d'exemples significatifs. Deux arguments s'opposent à cette option : tout d'abord, le temps d'observation reste très long et, compte tenu du public cible (des enseignants en formation continue), le temps est une contrainte dont il faut tenir compte; ensuite, la technologie informatique conduit à privilégier l'utilisation de vidéos relativement courtes.
2. CLICK! (<http://www.mup.unimelb.edu.au/catalogue/0-522-84929-6.html>) : les situations de classe sont scénarisées et jouées par les élèves et l'enseignant.

L'avantage de ce type de vidéo est qu'il assure que les objectifs du tournage seront atteints et que tous les éléments importants se retrouveront dans la même séquence. Malheureusement, cette démarche dénature la situation d'enseignement-apprentissage et ne représente pas véritablement les compétences professionnelles qui, comme nous l'avons vu un peu plus haut, se révèlent plutôt dans la spontanéité d'une situation particulière (Perrenoud, 1996a).

• *L'accès organisé aux données.* Le dispositif « Zoom sur l'expertise pédagogique » offre un moteur de recherche par critères. Toutes les vidéos sont indexées selon une grille précise (cf. annexe 5). Grâce à cela, les usagers peuvent facilement retrouver des vidéos ou des ressources répondant à leurs besoins de formation ou leurs intérêts personnels. Cette souplesse est un atout de ce type de dispositifs de formation, car elle permet une utilisation plus personnalisée. Les dispositifs suivants ont inspiré le développement de cet outil.

1. Orange County Technology Showcase (<http://www.ocde.k12.ca.us>; mais ce dispositif n'est malheureusement plus accessible en ligne aujourd'hui) : dans ce dispositif, les vidéos sont classées par thèmes selon le contenu du projet filmé. La base de données n'étant toutefois pas très grande, tous les titres se retrouvent sur une même page. L'utilisateur peut facilement retrouver une vidéo.
2. CLICK! : les vidéos sont organisées dans un CD-ROM et classées par niveau scolaire et par domaine d'apprentissage. De la même manière, elles se retrouvent toutes listées sur une seule page. Les utilisateurs peuvent trouver des vidéos en fonction de leurs besoins ou de leur niveau d'enseignement.
3. VideoClassroom (<http://videoclassroom.org>) : un moteur de recherche est offert aux utilisateurs pour leur permettre de trouver des vidéos répondant à leurs besoins. Ainsi, il est possible de mener une recherche dans la banque de vidéos par contenus (en ajoutant la possibilité de choisir le niveau d'enseignement, les technologies utilisées, ou encore des stratégies pédagogiques), par besoins professionnels (qui sont classifiés selon le milieu de pratique), ou par mots-clefs. Ce dispositif et le suivant ont choisi une méthode plus élaborée, qui s'avère indispensable lorsque le nombre de vidéos devient trop grand.

4. InTime (<http://www.intime.uni.edu/>) : un moteur de recherche est également offert aux utilisateurs. La recherche par critères se fait selon le modèle théorique sur lequel les concepteurs se sont basés. Ce modèle est clairement énoncé dans une section spécifique accessible depuis la page d'accueil et contient les éléments suivants : la technologie, les connaissances de l'enseignant, la conduite de l'enseignant, les principes démocratiques, les domaines d'apprentissage, le traitement des données, les principes d'apprentissage. Le résultat de la recherche est une liste détaillée des vidéos correspondantes. Pour chaque vidéo trouvée, on obtient un résumé ainsi qu'une description de tous les concepts du modèle théorique qui s'y trouvent. Cela permet aux utilisateurs d'avoir une bonne notion de ce qu'ils vont pouvoir observer avant même de télécharger la vidéo.

• *L'observation dynamique*. Les concepteurs de « Zoom sur l'expertise pédagogique » se sont inspirés de certains dispositifs pour enrichir la lecture des vidéos par des commentaires dynamiques et des transcriptions simultanées du texte. Ces spécificités distinctes enrichissent considérablement l'exploitation du média vidéo en soutenant la compréhension et la réflexion des apprenantes et des apprenants. De plus, les enseignants éloignés peuvent ainsi bénéficier du regard d'experts à qui ils auraient peut-être difficilement accès autrement. Nous revenons sur cet aspect dans la section suivante. Voici les dispositifs dont les concepteurs se sont inspirés :

1. InTime et VideoClassroom : une retranscription dynamique du texte apparaît au bas de la vidéo lorsque celle-ci joue. Cela permet de mieux saisir les propos des acteurs, qui sont parfois à peine audibles.
2. VisionQuest (<http://www.edci.purdue.edu/vquest>) : les vidéos sont intégrées dans un module interactif dynamique. Les utilisateurs peuvent choisir de se rendre dans la partie de leur choix selon leurs besoins précis. Durant les vidéos, des commentaires apparaissent et changent automatiquement. La compréhension des vidéos et des compétences professionnelles mises en valeur est soutenue par ces commentaires. L'environnement graphique, quant à lui, rend l'utilisation de l'outil plus souple.

• *Les différents types ou sections d'une vidéo.* Le choix de réaliser des vidéos présentant à la fois des entrevues d'élèves, des entrevues d'enseignantes et d'enseignants et des situations de classe réelles s'inspire de la majorité des projets recensés. Toutefois, il faut en souligner deux où cela prend un sens particulier.

1. CLICK! : même si les séquences vidéo sont des séquences scénarisées, il est intéressant de retenir qu'elles sont découpées en plusieurs petites séquences représentant toutes des unités de sens particulières. Ainsi, il peut y avoir des vidéos de l'enseignant seul qui explique son projet, il y a aussi des vidéos d'élèves en train de réaliser l'activité ou d'expliquer leurs apprentissages.
2. InTime : chaque cas proposé est découpé en plusieurs vidéos spécifiques. Ainsi, il est possible de voir une vidéo présentant un résumé de l'activité, une vidéo présentant une entrevue de l'enseignant, puis une vidéo pour chacun des aspects particuliers du modèle théorique référent visible dans la vidéo (l'apprentissage, le traitement de l'information, les principes démocratiques, les TIC, les connaissances de l'enseignante ou de l'enseignant et son comportement, etc.).

• *Des apports de contenu complémentaires.* Afin d'apporter un éclairage sur la vidéo visionnée, un certain nombre d'informations sont ajoutées : description du contexte, résumé de la situation, compétences observées, etc. Il s'inspire de plusieurs dispositifs qui y voyaient également un certain potentiel.

1. Etec-Connections (<http://edtech.hawaii.edu/etecvideos>) : toutes les vidéos présentées dans ce dispositif sont accompagnées d'un résumé de l'activité observée, d'un descriptif des compétences développées chez les élèves et des intentions de l'enseignant. À cela s'ajoutent des liens vers les ressources utilisées par les élèves ou des travaux réalisés durant l'activité filmée ou à la suite de celle-ci.
2. Orange County Technology Showcase : chaque vidéo est également accompagnée d'un résumé précis de la situation observée. Il y a en plus une petite description de l'effet du projet sur les apprentissages des élèves. Les coordonnées des

responsables sont données afin qu'on puisse les contacter directement et discuter avec eux du projet présenté.

3. WebLibrary (<http://www.tli.unt.edu/>) : ce dispositif contient exactement les mêmes informations pour chaque situation : une situation de classe réelle filmée, une courte description, un lien vers la description des compétences développées par les élèves (programme de formation de l'État du Texas, aux États-Unis), les ressources utilisées ou réalisées par les élèves durant la situation.
  4. CLICK! : ce dispositif va un peu plus loin que les premières références, car il relie en plus, à chaque cas contenu sur vidéo, un module contenant une discussion élaborée par un formateur spécialisé dans le principal sujet traité. Cet apport de contenu est complété par des liens hypertextes vers des sites abordant ce sujet. Il est à noter également que pour chaque situation filmée, une représentation en réalité virtuelle de la classe offre des liens vers chacune des séquences. Ceci met un peu plus en contexte les observations. Les concepteurs de « Zoom sur l'expertise pédagogique » n'ont toutefois pas retenu cette dernière option, car elle est trop coûteuse.
  5. InTime : le contenu associé aux vidéos est particulièrement riche. On y trouve même une comparaison des différents standards professionnels utilisés aux États-Unis et illustrés dans la vidéo. Une analyse détaillée de la situation par un expert termine le complément.
- *Une structure de portfolio ou de carnet de notes.* Très peu des projets recensés offrent cette option. Elle semblait toutefois intéressante pour les concepteurs de « Zoom sur l'expertise pédagogique », qui y voyaient une possibilité d'encourager la réflexion des participants et de leur permettre de garder des traces de leurs réflexions ou des travaux réalisés à partir des vidéos visionnées.
1. CaseNex (<http://casenex.org>) : chaque étudiant inscrit a accès à un journal dans lequel il peut consigner les commentaires qu'il désire et les organiser à sa façon. Les notes prises par un apprenant peuvent porter sur un cas étudié, une vidéo

visionnée ou des réflexions menées. Les formateurs ont également leur propre journal et peuvent consulter les journaux des étudiants dont ils ont la charge.

- *Des zones de discussion et d'échange.* Dans une optique de construction sociale des connaissances (Lafortune, Deaudelin et Deslandes, 2002), il est important de permettre aux enseignants de discuter des situations observées afin de construire ensemble une compréhension de la situation. Les concepteurs de « Zoom sur l'expertise pédagogique » ont ajouté dans le dispositif une section permettant des discussions et des débats. Quelques projets proposent cela également.

1. CaseNex : dans ce projet, des forums gérés par les formateurs qui utilisent le dispositif sont créés lors de cours spécifiques. Des sous-groupes peuvent y être ajoutés. Néanmoins, aucun forum public n'est associé aux vidéos proposées.
2. InTime : les concepteurs de ce dispositif ont également ajouté cette option de discussion et d'échange; cependant, cette section n'est pas intégrée au dispositif. Les apprenants sont en effet invités à utiliser une plateforme extérieure (WebCT). L'intention reste bien celle de pouvoir discuter avec ses collègues des séquences observées dans le but d'en renforcer la compréhension.
3. Seeing Math (<http://seeingmath.concord.org/>) : les participants doivent mener des discussions en ligne ou en présentiel avec des pairs.

- *Démarche de réflexion et d'analyse.* Les concepteurs de « Zoom sur l'expertise pédagogique » ont estimé important d'enrichir l'observation des vidéos en l'associant à des démarches de réflexion et d'analyse. Sous forme de questionnements, de parcours de formation ou de commentaires précis à des moments opportuns, les formateurs peuvent inciter les participants à réfléchir sur ce qu'ils observent, savent, souhaitent faire ou font. Certains projets intègrent cette idée.

1. CaseNex : Tous les cas proposés dans ce dispositif sont basés sur une méthode de résolution de problème. La méthode se décompose en cinq phases : 1- reconnaître ce qui caractérise la situation observée (positif ou non); 2- réfléchir à ce qui se passe et comprendre ce qui se passe; 3- relier ce qui a été vu à des connaissances professionnelles établies; 4- proposer des actions; 5- anticiper les conséquences.

2. InTime : pour chacune des vidéos, des questions sont proposées. Il y a des questions que les apprenants doivent étudier avant de visionner la vidéo, d'autres qui doivent être abordées après le visionnement. Elles permettent d'orienter l'observation et d'assurer une réflexion sur ce qui a été observé.
3. VideoClassroom : à chaque vidéo est ajouté un ensemble de questions afin de mener l'utilisateur à analyser la situation et à porter une réflexion plus théorique sur ce qui se passe dans la vidéo.
4. VisionQuest : des parcours de formation sont proposés aux utilisateurs du dispositif. Ainsi, ils peuvent suivre un parcours concernant l'organisation de la classe ou encore le rôle des acteurs, etc.
5. Seeing Math : comme CaseNex, ce dispositif présente des vidéos soulevant des problèmes que les enseignants doivent comprendre et tenter de résoudre. Différentes questions et pistes de réflexion leur sont proposées pour chaque situation filmée.

*Possibilités pour les formateurs qui veulent utiliser le dispositif.* Quelques-uns des projets recensés offrent une structure plus souple pour l'utilisation de la banque de vidéos. Si les premiers destinataires sont bien entendu les enseignants qui doivent développer des compétences professionnelles, les formateurs sont également concernés par les vidéos offertes dans les différents sites. Ces derniers voudraient, par exemple, pouvoir utiliser des vidéos dans le cadre de formations particulières et donc dans un contexte spécifique.

Si la structure du dispositif est trop rigide et impose une lecture unique des vidéos, les formateurs ne pourront pas les exploiter selon leurs intentions spécifiques. C'est pourquoi les concepteurs de « Zoom sur l'expertise pédagogique » se sont inspirés de certains dispositifs pour offrir aux formateurs des options leur permettant d'exploiter les vidéos à leur guise et d'aller un peu plus loin que ce que la structure de base propose en créant leurs propres parcours de formation.

	EtecConnection	TechMentor	Click!	Orange County Technology Showcase	VideoClassroom	InTime	VisionQuest	WebLibrary	CaseNex	Seeing Math	Zoom
Situations de classe réelles, filmées et montées	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Accès organisé aux données : grille d'indexation	-	-	X	X	X	X	-	X	X	X	X
Accès organisé aux données : Moteur de recherche	-	-	-	-	X	X	-	X	-	-	X
Observation dynamique : retranscription de ce qui est dit	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X
Observation dynamique : commentaires pour soutenir la compréhension	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X
Vidéos découpées en unités de sens	-	-	X	-	-	X	-	-	X	-	X
Apports de contenu complémentaires : description de la situation	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X
Apports de contenu complémentaires : analyse de la situation en lien avec le programme de formation	-	-	X	-	-	X	-	-	-	X	X
Apports de contenu complémentaires : représentation virtuelle 3D de la classe	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Carnet de bord pour étudiants et formateurs	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X
Zones de discussion et d'échange	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X
Démarche de réflexion ou d'analyse	-	-	X	-	X	X	X	-	X	X	X
Dispositif en ligne	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	X

TABLEAU 1 : COMPARATIF ENTRE DIFFÉRENTS DISPOSITIFS DE FORMATION EN LIGNE INTÉGRANT LA VIDÉO

En bref, ce résumé sommaire de la recension réalisée autour de dispositifs similaires à « Zoom sur l'expertise pédagogique » nous permet de bien en représenter et en comprendre les spécificités (cf. tableau 1). La sous-section suivante présente le dispositif, les intentions qui le sous-tendent ainsi que sa structure de fonctionnement.



### *2.2.3 Le dispositif de formation « Zoom sur l'expertise pédagogique »*

Le développement de ce dispositif a été réalisé dans le but d'offrir des stratégies de formation nouvelles et cohérentes avec les différents référentiels québécois (Meyer, David, Cantin et Aubé, 2003). Il offre notamment des options de partage des pratiques et a pour objectif général la création d'un savoir partagé favorisant l'émergence de pratiques nouvelles et adaptées aux exigences du programme de formation. Les fonctions qui le composent sont axées autour de l'utilisation d'exemples de pratiques sur vidéo, autour de la communication et autour de la réflexion sur la pratique. Grâce à des options multimédias dynamiques, les concepteurs souhaitent que les utilisateurs puissent analyser en profondeur ces observations afin de renforcer le développement de leurs propres compétences. Ils souhaitent enfin que les utilisateurs puissent observer différents exemples simplement, à leur rythme, dans un environnement qui leur convient grâce à une mise à disposition libre sur Internet (David, Cantin, Meyer et Aubé, 2003).

#### *Structure et fonctionnement du dispositif*

Le dispositif « Zoom sur l'expertise pédagogique » s'adresse aux formateurs ainsi qu'aux enseignants. Il est composé de plusieurs sections. Chacune d'entre elles présente une diversité d'options qui répondent aux intérêts et aux objectifs des différents utilisateurs. Voici une présentation succincte de ces sections.

La première section du dispositif est appelée « Médiathèque ». Il s'agit d'un système d'indexation qui offre la possibilité d'effectuer des recherches dans la banque de vidéo et de sélectionner des séquences sur la base de critères multiples : domaine d'apprentissage, compétence professionnelle enseignante, approche pédagogique et niveau scolaire, notamment.

La seconde section est intitulée « Activités de formation ». Elle comprend tous les parcours de formation publics et ceux auxquels sont inscrits les enseignants en formation.

La troisième section est appelée « Coin des formateurs » et s'adresse principalement, comme son nom l'indique, aux formateurs d'enseignants. Dans cette section, il est possible de sélectionner des vidéos, de leur ajouter des commentaires dynamiques et de construire des parcours de formation.

The screenshot shows the Zoom website interface. At the top left is the Zoom logo with the tagline 'sur l'expertise pédagogique'. To the right is a search bar labeled 'Autres projets...' and navigation links for 'Se connecter' and 'Créer un compte'. Below the logo are links for 'Médiathèque', 'Activités de formation', and 'Coin des formateurs'. The main content area features a large green banner with a photo of students and a featured article titled '4954 | Les stratégies de lecture au service des mathématiques'. The article text describes a teaching strategy for reading in mathematics. Below the article is a progress indicator with buttons numbered 1 to 7 and a 'Continuer' button. At the bottom, there are three promotional boxes: 'Version 2.2 et plus de 400 vidéos', 'Accès aux vidéos pour les formateurs', and 'Réseau social' with social media icons for Facebook, Twitter, and Google+.

FIGURE 2 : PAGE D'ACCUEIL DU DISPOSITIF « ZOOM SUR L'EXPERTISE PÉDAGOGIQUE »

En offrant des options de développement pédagogique aux formateurs, le dispositif a pour objectif de soutenir la création de nouvelles activités de formation facilitant la compréhension des fondements du renouveau pédagogique. Il est en effet possible de lier de multiples façons des contenus théoriques complexes avec des illustrations concrètes de leur mise en application dans la pratique. L'intention est également de permettre aux formateurs d'adapter les formations, qu'ils créent grâce au dispositif, aux enseignants à qui ils s'adressent en tenant compte du contexte particulier dans lequel ils se trouvent. Les nouvelles formations ainsi créées à l'aide du dispositif sont appelées parcours de formation.

*En quoi consiste un parcours?* Les parcours sont créés dans la section « Coin des formateurs » et sont accessibles, une fois développés, dans la section « Activités de formation ».

Un parcours correspond à une série d'étapes que les enseignants doivent réaliser pour développer progressivement une ou plusieurs compétences professionnelles ciblées. Chaque étape est représentée par une page Web comportant automatiquement un titre, un

numéro d'étape, une amorce (sorte d'introduction à l'étape) et différentes sections organisant le contenu de l'étape. Ces différentes sections peuvent varier d'une étape à l'autre selon les choix et intentions du formateur (*cf.* annexe 4).

Il est possible pour un formateur de créer des étapes :

- ne contenant que du contenu texte à lire. Il peut s'agir de nouveaux contenus, de bilans théoriques, de la présentation d'éléments de réflexion ou d'une analyse d'expert.
- contenant des vidéos d'exemples de pratiques sélectionnées dans la section « Médiathèque ». Il est alors possible d'accompagner ces vidéos de commentaires, questions, remarques ou textes théoriques afin d'enrichir l'observation, de susciter des réflexions ou tout simplement de guider la lecture qui peut en être faite.
- soutenant l'organisation, c'est-à-dire des étapes qui présentent la démarche de formation, la démarche d'évaluation ou encore le fonctionnement des activités de collaboration.
- présentant la bibliographie ou d'autres ressources complémentaires
- favorisant la métacognition et la réflexion. Ces étapes contiennent des questions, des champs éditables dans lesquels les enseignants peuvent prendre des notes, colliger des réflexions, résumer leur démarche, s'auto-évaluer ou faire le bilan de leurs apprentissages.
- proposant des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles réinvestir les compétences développées et les nouvelles connaissances acquises.

Les formateurs ont toute liberté concernant la création de parcours de formation, l'ajout de contenus, l'ordre des étapes, la sélection des vidéos, le choix des commentaires ou des questions posées... Les possibilités offertes aux formateurs sont variées et leur permettent de créer des parcours diversifiés répondant à leurs besoins spécifiques, à leurs caractéristiques et à leur style personnel (David *et al.*, 2003; Meyer *et al.*, 2003).

Ce dispositif de formation en ligne peut donc s'inscrire dans une démarche individuelle ou collective de développement professionnel et être exploité à distance ou dans le contexte d'une formation sur place animée par un formateur (David *et al.*, 2003; Meyer *et al.*, 2003). Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons évalué qu'une utilisation particulière de ce dispositif, qui consiste en un parcours de formation suivi par un groupe de personnes dans le cadre d'une formation autonome sans intervention de formateur.

### **2.3 Cadre conceptuel**

Plusieurs éléments ont permis d'élaborer le cadre conceptuel de cette recherche. Nous avons tout d'abord identifié un certain nombre de facteurs pouvant intervenir dans une situation de formation continue. Nous avons ensuite relevé trois concepts importants à considérer pour évaluer et définir l'effet du parcours de formation faisant l'objet de la présente recherche sur le développement professionnel du personnel enseignant : le concept d'apprentissage enseignant, le concept de changement de pratique enseignante et enfin le concept de sentiment d'auto-efficacité. Ce cadre conceptuel nous a servi de base pour l'élaboration des questions de recherche, de la méthodologie de recherche ainsi que pour l'analyse des données recueillies.

#### *2.3.1 Les facteurs intervenant dans une situation de formation continue*

Dans l'un de ses ouvrages, B. Charlier (1998) présente une recherche qu'elle a menée en Belgique dans le cadre d'un projet de formation continue des enseignants. Cette recherche avait pour objectifs de « décrire de quelles manières des conceptions d'enseignants à propos de leur apprentissage intègrent l'idée de changement de pratique d'enseignement » et de « suggérer des conditions de manifestation de l'intégration de l'idée de changement de pratique dans les conceptions de l'enseignant à propos de son apprentissage » (p. 110). Le travail de Charlier nous fait entrevoir un certain nombre d'aspects et de variables qu'il est important de considérer lorsque l'on souhaite comprendre les mécanismes impliqués au cours d'une formation continue. La similarité entre les préoccupations de cette chercheuse et celles qui président à notre propre recherche nous a incité à prendre appui sur son modèle d'analyse pour élaborer le nôtre.

Cette auteure adopte un point de vue constructiviste en définissant le concept de conception de la façon suivante : « Nous considérons une conception comme un type particulier de connaissance naïve et individuelle construite dans l'interaction du sujet avec l'environnement. Cette construction dépend donc de l'environnement dans lequel le sujet se trouve mais également du sujet lui-même, de son histoire, de son projet. » Elle ajoute à cela que la conception d'une personne se traduit à travers un discours, expression d'une représentation. Il est donc important pour le chercheur d'essayer de saisir le mieux possible cette conception dans le discours des sujets.

Charlier différencie trois types de variables interagissant avec la construction de la conception de l'apprentissage et en particulier avec l'intégration dans cette conception de l'idée de changement de pratique d'enseignement (p. 114) :

- les variables individuelles (qui sont les caractéristiques personnelles du sujet existant avant ou en dehors de la situation de formation);
- les variables situationnelles (qui sont les variables de l'environnement);
- les variables relationnelles (qui sont des variables construites dans l'interaction du sujet avec l'environnement; nous verrons un peu plus loin que le sentiment d'auto-efficacité s'inscrit dans ce groupe).

Parmi les variables individuelles, il y a l'âge, le sexe ou encore l'étape de carrière. Pour définir cette dernière variable, Charlier s'est inspirée des travaux de Huberman (1992) et de Day (1993). Selon ces deux auteurs, les enseignants franchissent au fil de leur carrière différentes périodes, durant lesquelles l'attitude à l'égard du développement professionnel et des objectifs de carrière varient. Ainsi, durant leur carrière, les membres du personnel enseignant traversent des phases de découverte, de survie, de stabilisation, d'activisme, de mise en cause, de sérénité, de conservatisme ou de désengagement. Ces périodes ont une influence sur la conception de l'apprentissage intégrant l'idée de changement de pratique de l'enseignement. Certaines périodes seraient, selon Charlier, plus favorables à l'intégration du concept de changement de pratique. Entre la septième et la dix-huitième année d'enseignement, par exemple, les personnes ont en général un certain désir d'augmenter leur effet dans la classe, elles sont plus ouvertes aux défis et ont peur de

perdre l'intérêt pour la profession. D'autres périodes semblent au contraire moins favorables. Quoi qu'il en soit, le rôle de cette variable dans le processus de développement professionnel est important et permet d'enrichir le cadre d'analyse.

En ce qui concerne les variables situationnelles, Charlier retient les conditions de formation et les conditions de pratique. Les influences de ces conditions ont donc été validées par Charlier dans le cadre de cette recherche. Ainsi, selon elle, certaines stratégies de formation sont plus susceptibles que d'autres de changer les conceptions des enseignants participants. Elle relève par exemple les interactions avec les collègues, la réflexion, les apports de contenus et la possibilité d'expérimenter les nouvelles connaissances dans un contexte réel. Elle constate également que les enseignants se trouvant dans un contexte de pratique où existe une culture de la collégialité, c'est-à-dire une certaine communauté de pratique ou d'apprentissage, sont plus enclins à l'apprentissage et au changement. Les discussions, les échanges, la collaboration, le soutien mutuel sont en effet des atouts de sécurité, de reconnaissance et de validité.

Enfin, en ce qui a trait aux variables relationnelles, Charlier propose deux composantes importantes : la motivation et la vision de soi. Pour la motivation, elle s'inspire des travaux de Cross (1981) et intègre dans ce concept les notions de représentation du but poursuivi et de représentation de l'efficacité de la formation pour atteindre ce but. Autrement dit, si l'enseignant ne conçoit pas que la formation lui permettra d'atteindre ses objectifs, il est fort peu probable que sa conception de l'apprentissage évolue. La représentation de l'efficacité d'une formation et les buts poursuivis dans cette formation sont reliés à la mobilisation d'une pratique de référence. Cette pratique de référence de l'enseignant peut être actuelle, passée ou anticipée. Charlier a montré que l'interaction entre ces trois variables permet la construction d'une conception de l'apprentissage intégrant la conception d'un changement de pratique enseignante à la condition qu'elles soient effectives en même temps.

En ce qui concerne le concept de « vision de soi », Charlier s'inspire des travaux de De Villers (1993) et de Nossaint (1993) et en dégage la relation suivante : les personnes qui se voient comme passives et vulnérables adoptent une conception de l'apprentissage du type acquisition de connaissances, alors que les personnes qui se voient comme des créateurs

ou des chercheurs adhèrent plutôt à une conception de l'apprentissage de type construction de connaissances. Cette position d'apprenant a un effet direct sur les conceptions de l'apprentissage des personnes en formation et donc sur les apprentissages qui seront faits durant et après la formation.

*Implications pour notre recherche.* Pour le chercheur qui souhaite décrire les conceptions de personnes ayant suivi une formation continue, la vision de Charlier implique qu'il dispose d'une bonne connaissance des variables pouvant influencer la construction et l'expression d'une conception à un moment donné, ainsi que son évolution dans le temps. Ce qui nous intéresse donc ici est le modèle sur lequel est basée l'exploration de l'évolution d'une telle conception. Ce modèle permet à Charlier d'analyser avec rigueur cette évolution et d'en comprendre les causes. Nous nous en inspirons pour créer un modèle d'analyse qui nous permet de comprendre, dans notre cas, l'évolution des apprentissages réalisés, des intentions de changement de pratique ainsi que l'évolution du sentiment d'auto-efficacité chez les participants.

Deux questions ont guidé la construction du cadre conceptuel de Charlier : « • Comment décrire et analyser les conceptions des enseignants à propos de leur apprentissage [et] • Quelles pourraient être, chez un enseignant en formation, les conditions accompagnant la construction d'une conception de son apprentissage intégrant sa vision du changement de pratique d'enseignement. » (p. 19). Or, la problématique que nous considérons dans cette recherche est différente, il ne nous est donc pas possible d'utiliser ce modèle à l'identique. Cependant, le travail de Charlier et les questions auxquelles elle a répondu nous offrent un cadre conceptuel riche que nous proposons d'exploiter en lui apportant quelques modifications. Comme nous souhaitons documenter, analyser et comprendre l'effet que peut avoir l'utilisation de vidéos d'exemples de pratiques sur le développement professionnel du personnel enseignant québécois, nous proposons les modifications suivantes : le concept d'apprentissage prend la place de celui de conception de l'apprentissage; le concept d'intention de changement de pratique prend la place de celui de conception de changement de pratique, le concept de sentiment d'auto-efficacité prend la place de celui de vision de soi, et enfin, parmi les variables situationnelles, les conditions de formation sont caractérisées par les conditions propres au dispositif et au parcours de formation sur lequel nous nous sommes concentré.

Il nous faut maintenant définir les concepts d'apprentissage enseignant, de changement de pratique et d'auto-efficacité, leur position dans le modèle, ainsi que l'importance que nous leur avons accordée.

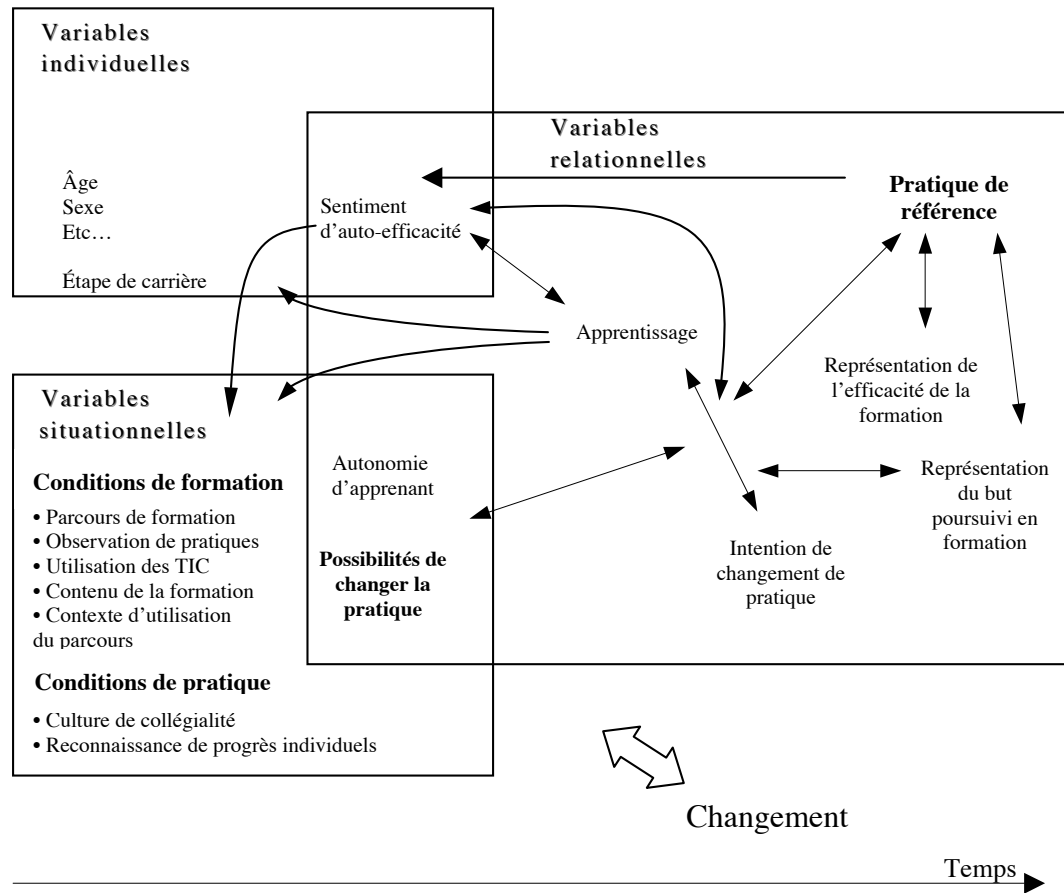


FIGURE 3 : MODÈLE D'ANALYSE  
(D'APRÈS B. CHARLIER, 1998, P. 259)

### 2.3.2 Le concept d'apprentissage enseignant

Comme nous l'avons indiqué un peu plus tôt, le développement professionnel consiste, en premier lieu, en l'apprentissage et en la construction de connaissances nécessaires au développement et à la mise en œuvre de compétences professionnelles (Le Boterf, 2000). Seulement, comprendre quand a lieu un apprentissage nécessite de comprendre comment une personne apprend. Pour notre propos, il s'agit plus précisément de comprendre comment une personne adulte enseignante apprend.

Bourgeois et Nizet (1997), par exemple, proposent un modèle théorique définissant l'apprentissage comme une construction de nouvelles connaissances. Ce modèle nous



semble particulièrement explicite et cohérent avec différentes propositions d'autres chercheurs ainsi qu'avec notre vision. Le travail de ces chercheurs est d'autant plus intéressant ici qu'il met en évidence des liens forts entre les processus cognitifs et l'apprentissage : « L'approche constructiviste s'inscrit avant tout dans une conception cognitiviste de l'apprentissage, en ce sens qu'elle place l'activité cognitive du sujet au centre du processus d'apprentissage » (*ibid.* p. 30). Ainsi, comme l'illustre la figure 4, c'est au cours de l'interaction du sujet avec son environnement que des processus cognitifs sont déclenchés. Ces processus vont permettre à une personne placée dans une situation particulière d'activer des connaissances préalables stockées en mémoire, de les organiser et de les utiliser pour enfin déterminer une réponse à cette situation.

Parallèlement à la détermination de cette réponse, toujours grâce aux processus cognitifs, la personne réorganise et transforme la structure de ses connaissances pour en tirer une structure nouvelle. Il y a donc apprentissage lorsque la structure des connaissances antérieures a été transformée en connaissances nouvelles. Bourgeois et Nizet mettent en garde : « Si l'apprentissage suppose [...] la préexistence de connaissances préalables et la mobilisation de ces connaissances dans la situation d'apprentissage, celles-ci ne pourront se transformer que si elles entrent en conflit avec les informations nouvelles [...]. » (p. 34). Il ne faut donc pas confondre les fondements constructivistes avec la « genèse spontanée des connaissances ».

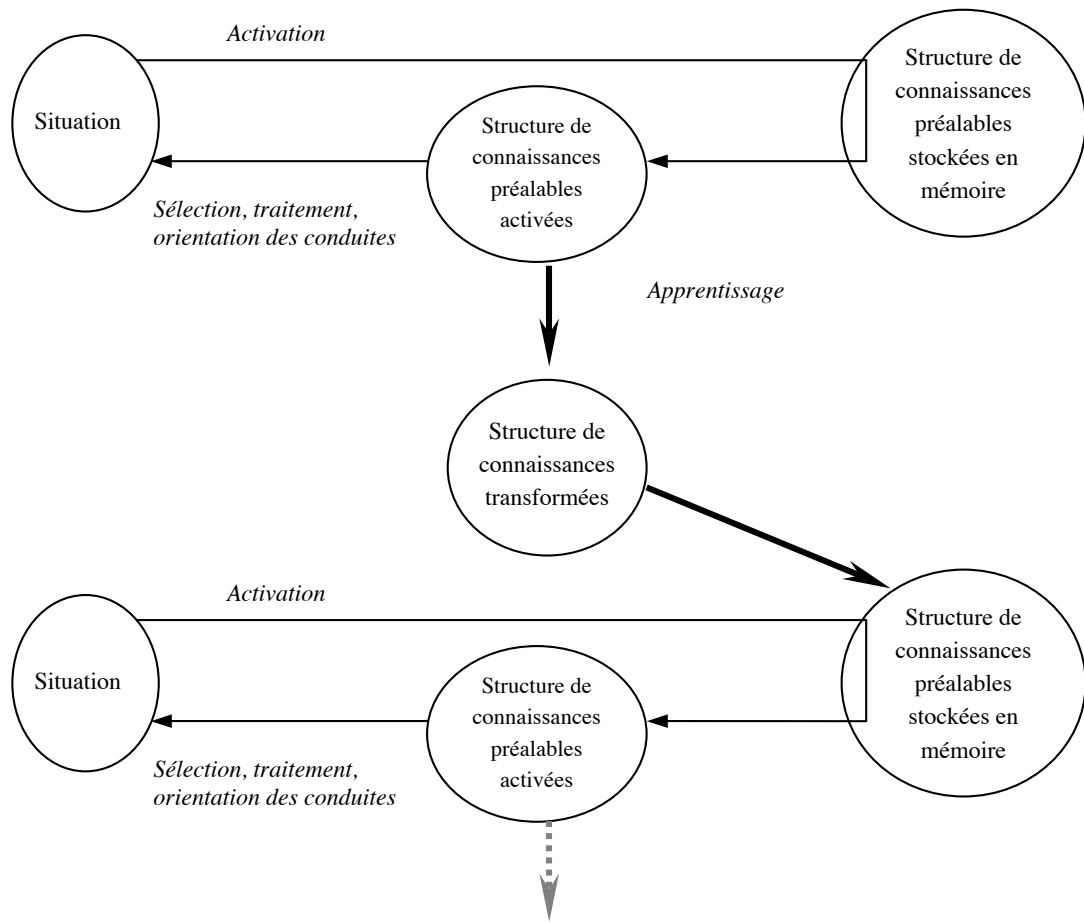


FIGURE 4 : L'APPRENTISSAGE DANS LE PARADIGME CONSTRUCTIVISTE  
(D'APRÈS BOURGEOIS ET NIZET, 1997, P. 33)

L'intervention d'informations nouvelles, extérieures au sujet, est indispensable pour transformer les connaissances antérieures. Bourgeois et Nizet concluent leur définition de l'apprentissage ainsi :

« Tout d'abord, pour qu'il y ait apprentissage – c'est-à-dire transformation d'une structure de connaissances préalable en une structure nouvelle –, il faut qu'il y ait assimilation d'une information nouvelle par une structure d'accueil pertinente. Ceci présuppose que cette structure soit effectivement disponible en mémoire chez l'apprenant, qu'elle soit activée dans la situation d'apprentissage et que l'information présentée soit assimilable. Il faut de plus que l'assimilation de l'information nouvelle débouche sur un conflit cognitif. Il faut enfin que ce conflit soit réglé par une rééquilibration majorante. » (p. 63)

Dans la même veine, les chercheurs Brown et Duguid (1991) défendent l'idée que les théories de l'apprentissage par la transmission de connaissances ne sont pas pertinentes. Il est trop réducteur de considérer que les connaissances passent de la tête de quelqu'un qui sait à la tête de quelqu'un qui ne sait pas. Selon eux, l'apprentissage est plutôt une construction sociale qui se déroule dans un contexte précis. Ils nous montrent que les connaissances construites ne peuvent être dissociées du contexte dans lequel elles sont signifiantes et utilisables. Ainsi, l'apprentissage peut avoir lieu grâce à différents types de situations allant des circonstances sociales, physiques ou professionnelles aux interactions sociales. La contextualisation des apprentissages s'explique aussi par le fait que toute personne apprend dans le but de pouvoir fonctionner adéquatement dans son environnement.

Dans le cas d'enseignants, l'environnement se caractérise aussi par la communauté professionnelle à laquelle ils appartiennent. Se référant aux travaux de Lave et Wenger (1990), Brown et Duguid précisent : « *Learning, from the viewpoint of LPP – “legitimate peripheral participation” – essentially involves becoming an “insider”. Learners do not receive or even construct abstract, “objective”, individual knowledge; rather they learn to function in a community [...]. They acquire that particular community's subjective viewpoint and learn to speak its language. In short, they are enculturated.* » (p. 1). Brown et Duguid insistent ici sur l'importance de placer les enseignants dans une communauté d'apprenants se rapprochant de la communauté enseignante à laquelle ils appartiennent et au sein de laquelle ils exercent quotidiennement.

Par ailleurs, parmi les conditions de formation, l'observation d'exemples de pratiques a également un effet sur les apprentissages des enseignants. La modélisation, ou *modeling*, est une « technique d'enseignement qui consiste à demander à un apprenant de reproduire un modèle identifié » (Raynal et Rieunier, 2001, p. 233). Il s'agit d'une stratégie qui va plus loin que la simple exemplification d'un principe et diffère de l'étude de cas qui consiste globalement à résoudre un cas problème observé ou décrit (Legendre, Desgagnés, Gervais et Hohl, 2000). La modélisation se découpe selon quatre étapes, qui correspondent à des processus précis : 1- les processus attentionnels; 2- les processus rétentionnels; 3- les processus de reproduction motrice; 4- les processus motivationnels (Bandura, 1986; Schunk, 2001). Autrement dit, la modélisation sous-entend une démarche en plusieurs

phases : l'observation d'un modèle (qui peut bien entendu se faire *in situ* ou grâce au média vidéo), la compréhension des différentes composantes du modèle et l'interprétation de ces composantes afin de les intégrer et de les transférer par la suite. L'interprétation est une étape importante de cette stratégie pédagogique, surtout lorsqu'il s'agit de développer des compétences en enseignement, car les contextes dans lesquels les apprenants reproduisent ces gestes sont toujours différents et uniques. Il ne suffit donc pas d'imiter un modèle pour que la modélisation soit efficace, mais plutôt de bien comprendre et repérer les différents schèmes ayant permis au modèle d'agir afin de pouvoir les exploiter dans des situations similaires (Schunk, 2001). C'est lors de cette phase d'interprétation que les observateurs organisent en mémoire le stockage des nouvelles informations apprises. Ces informations peuvent être stockées sous forme de schémas, sous forme de descriptions verbales ou sous d'autres formes de représentation. La dernière étape est également très importante, car elle consiste en la mise en pratique de ces interprétations et apprentissages. En d'autres termes, il s'agit de traduire en comportements et en actions ces nouvelles conceptions visuelles ou verbales stockées en mémoire (Bandura, 1986; Schunk, 2001). Cette dernière phase est probablement la plus difficile et demande aux apprenants une certaine motivation (Bruner, 1996). Bien entendu la motivation découle des conséquences observées chez le modèle : succès, récompenses, gain de temps, résultats... Si, par exemple, le modèle observé obtient de ses élèves une plus grande implication et une meilleure autonomie, les observateurs seront plus motivés à mettre en pratique ce qu'ils retiennent de cette observation. Schunk (2001) précise que la motivation découle en grande partie du sentiment d'auto-efficacité qui est généré, selon lui, par l'observation des comportements et du succès des modèles : « *observing similar others succeed can raise observers' self-efficacy and motivate them to try the task, they are apt to believe that if others can do well, they can, too* » (*ibid.*, p. 130). Bandura (1994) ajoute que l'une des sources importantes pouvant augmenter le sentiment d'auto-efficacité est l'expérience vicariante. Cette expérience provient des modèles sociaux qu'une personne est amenée à observer ou à côtoyer. Cette source peut n'être d'aucun effet selon les situations, ou peut même diminuer le sentiment d'auto-efficacité d'une personne. La condition la plus importante pour que l'influence de cette source soit significativement positive est que la personne repère des similitudes entre le modèle et elle-même. Plus les similitudes sont nombreuses, plus il y a de chances que la situation ait un effet sur le sentiment d'auto-

efficacité de l'observateur. En effet, ce type d'expérience se produit lorsqu'une personne observe une autre personne similaire en action dans une situation qui pourrait également être la sienne. Si la personne observée éprouve du succès, le sentiment d'auto-efficacité de l'observateur sera d'autant plus positivement influencé que l'identification au modèle sera grande. Malheureusement, la réciproque est également vraie : si la personne observée échoue et que la personne observatrice se reconnaît en elle, alors le sentiment d'auto-efficacité sera influencé négativement.

Vygotsky (1985) ajoute, quant à lui, que l'imitation est un élément central de l'apprentissage, mais qu'elle ne produira pas l'apprentissage souhaité sans l'action d'un médiateur plus compétent. Il suggère donc un apport complémentaire à l'observation permettant aux observateurs d'approfondir leur analyse et de repérer des informations à analyser plus précises et plus poussées que ce que leur propre observation aurait relevé. Vockell (2003) précise également que la qualité de l'observation peut être renforcée par l'ajout de commentaires ou par l'utilisation de vidéos afin de revoir plusieurs fois une même action.

Des travaux de Bruner (1996), nous retenons la notion d'intentionnalité dans le processus d'imitation. Sa théorie de l'apprentissage se rapproche grandement de celle de Vygotsky, mais il ajoute cependant une proposition intéressante : la motivation intrinsèque, autrement dit, l'intention d'apprendre. Selon lui, une personne n'apprend que si elle est prête à apprendre, ce qui ne peut pas avoir lieu si les connaissances antérieures ne sont pas suffisamment structurées et clairement organisées en mémoire. Si une personne n'est pas prête ou simplement pas motivée à apprendre, le modèle n'aura pas l'influence souhaitée ou ne sera tout simplement pas imité.

Tous ces théoriciens nous montrent que l'observation de modèles, qui peuvent être des formateurs ou bien des pairs compétents dans le cas de la formation des enseignants, joue un rôle prépondérant dans les apprentissages qui conduisent à de nouveaux comportements, de nouvelles manifestations de compétences. Tous insistent également sur l'importance de considérer le vécu d'une personne, son expérience, ses attentes et le contexte social dans lequel l'apprentissage se fait comme des variables situationnelles

(Rotter, 1966) jouant un rôle décisif dans les processus cognitifs de sélection, d'analyse, d'interprétation et de réorganisation des connaissances en mémoire.

Pour terminer avec le recours à la modélisation dans le processus d'apprentissage, mentionnons une recherche réalisée par Rowley et Hart (2000) auprès d'enseignants en formation initiale, qui avait pour objectif de comparer l'utilisation de cas écrits et de cas filmés comme outil de formation. Deux groupes distincts de futurs enseignants devaient réaliser l'étude du même cas. Le cas était présenté sous forme de texte au premier groupe et sous forme de vidéo au second groupe. Les données recueillies étaient les appréciations et commentaires des participants à différents moments de la formation. Une différence significative a été relevée au niveau de l'engagement : les étudiants se sentaient plus impliqués dans leur apprentissage lorsque les cas vidéo étaient utilisés. De plus, les étudiants semblent avoir grandement apprécié l'authenticité des cas vidéo, qu'ils estimaient par ailleurs beaucoup plus stimulants. Cette recherche, bien que difficilement généralisable, nous amène à établir un lien entre l'utilisation de vidéos de pratiques, permettant l'observation de modèles, et l'apprentissage caractérisé notamment par l'engagement et la motivation des apprenants. Ce lien est donc intégré dans notre cadre conceptuel.

En conclusion il y a apprentissage chez un enseignant lorsqu'il y a modification de ses structures de connaissances et construction de nouvelles connaissances. La construction se fait grâce à différents processus cognitifs tels que la sélection de connaissances antérieures, l'observation d'un pair, l'analyse d'une situation, d'un problème, la réorganisation des connaissances antérieures, le choix d'un comportement, l'adaptation des connaissances pour fonctionner dans un environnement ou une communauté... Les activités cognitives sont influencées par l'environnement et le contexte social dans lequel une personne se trouve, sa pratique de référence, les observations qu'elle peut faire, les modèles qui lui sont proposés, la médiation offerte par un formateur ou un pair plus expérimenté, ses conceptions ou encore les attentes qu'elle possède. Il existe toutefois un dernier élément à considérer dans une situation d'apprentissage : les objets d'apprentissage.

*Sur quoi portent les apprentissages? (Objets d'apprentissage)*

Maintenant que nous comprenons mieux le processus d'apprentissage, il est plus aisé de décrire les objets d'apprentissage considérés dans cette recherche. À ce sujet, Brown et Duguid (1991) estiment qu'il y a apprentissage lorsqu'un praticien est en mesure d'enrichir sa pratique et de proposer des actions qu'il n'était pas en mesure de réaliser auparavant : « *we view learning as the bridge between working and innovating* » (p. 1). Autrement dit, les apprentissages qu'un enseignant fait, dans le cadre d'une formation, par exemple, concernent des savoirs qui vont lui permettre d'améliorer ou de changer sa pratique. Les situations d'apprentissage doivent offrir aux enseignants des occasions de construire des connaissances nécessaires au développement de nouvelles compétences professionnelles, de construire des connaissances permettant de comprendre la valeur des compétences professionnelles et des actions qui y sont associées, de construire des connaissances facilitant la réflexion sur la pratique ou encore de construire des connaissances relatives à l'analyse de situations de pratique. « C'est pourquoi il s'avère nécessaire d'axer la formation sur une plus grande autonomie professionnelle, impliquant la capacité de faire face à la complexité et de résoudre des problèmes mal définis en puisant dans un répertoire de connaissances qui ne peut se réduire au seul savoir théorique » (Legendre, 1998b, p.382). Les objets d'apprentissage sont donc, en l'occurrence, des savoirs variés qui vont aider l'enseignant à agir efficacement dans la plus grande variété possible de situations professionnelles (Le Boterf, 2000; Perrenoud, 1998).

À cet égard, Malo (2000) distinguait quatre types de savoirs : les savoirs disciplinaires, les savoirs curriculaires, les savoirs pédagogiques et les savoirs d'expérience. Les savoirs disciplinaires, construits par des chercheurs spécialisés dans les diverses disciplines, sont les savoirs à connaître et à transmettre. Les savoirs curriculaires, créés par les institutions responsables, sont les savoirs reliés aux didactiques et aux programmes scolaires. Les savoirs pédagogiques concernent les savoirs généraux, construits par les chercheurs en éducation, et utiles à la pratique pédagogique (psychologie de l'enfant, sociologie, philosophie, etc.). Enfin, les savoirs d'expérience sont les savoirs construits dans les contextes de la pratique par l'enseignant lui-même. B. Charlier (1998) précise même que les savoirs d'expérience sont des savoirs contextualisés, hypothétiques, instrumentaux, appliqués et intuitifs. Le rapport entre ces savoirs est difficile à établir, selon Malo (2000),

car les enseignants entretiennent une relation différente avec chacun d'entre eux selon que l'origine est extérieure ou intérieure. Néanmoins, c'est parmi tous ces savoirs, qui constituent des ressources particulières, que les professionnels de l'enseignement puisent pour agir. Ainsi, quels que soient les objets d'apprentissage choisis dans le cadre d'une formation, ils concernent des savoirs qui vont permettre aux enseignants de construire de nouvelles connaissances pour ensuite agir plus efficacement dans leur pratique. Si les relations entre ces savoirs peuvent être favorisées durant ces situations d'apprentissage, alors les liens entre la théorie et la pratique seront plus forts (Legendre, 1998b).

Cependant, Perrenoud (1996b) met en garde :

« Une compétence est un *savoir-mobiliser*. Ce n'est pas une technique ou un savoir de plus, c'est une capacité de mobiliser un ensemble de ressources - savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes - pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites. Il ne suffit donc pas d'enrichir la palette des ressources pour que les compétences se trouvent immédiatement accrues, car leur développement passe par l'intégration, la mise en synergie de ces ressources en situation, et cela s'apprend. » (p. 30).

La formation des enseignants ne doit pas simplement permettre la construction de ressources, car être compétent nécessite également de savoir mobiliser efficacement ces ressources. Les enseignants doivent donc aussi apprendre à exploiter leurs nouvelles connaissances ainsi que les autres ressources dont ils disposent.

*Implication pour notre recherche* : Nous venons de voir que le choix des objets d'apprentissage a un lien direct avec le changement de pratique. Un choix judicieux prenant en compte les différents besoins spécifiques d'un enseignant ainsi que les différents savoirs concernés pour agir dans la pratique est susceptible de favoriser un meilleur développement de compétences. Des liens étroits se définissent ici entre les variables situationnelles relatives aux conditions de formation et l'apprentissage. Ces éléments nous ont amené à porter un regard attentif dans notre travail d'analyse sur les conditions de formation et sur leur effet dans les apprentissages des enseignants.

De la même façon, nous avons montré que les processus cognitifs impliqués dans la construction des connaissances étaient fortement dépendants du contexte social immédiat,



du contexte de pratique dans lequel l'apprenant exerce quotidiennement ainsi que de sa communauté de pratique de référence.

Par ailleurs, les attentes, les objectifs ainsi que les conceptions des enseignants en formation influencent leurs apprentissages. Comme nous souhaitons tenir compte également de ces influences dans notre analyse, nous les avons intégrées à notre modèle.

Finalement, Bourgeois et Nizet (1997) nous ont permis de définir avec plus de précision le processus de construction de connaissances dans lequel s'engageaient les enseignants participant à notre recherche (cf. figure 4). Il était donc indispensable de prendre en considération les connaissances préalables tant au niveau de la formation, qu'au niveau de l'évaluation, car nous ne pourrions conclure qu'il y a eu apprentissage qu'à partir du moment où les connaissances préalables auront été transformées.

Une fois précisée notre définition du concept d'apprentissage, nous avons établi un lien entre l'apprentissage et le changement de pratique. La section suivante a pour objectif de définir ce que l'on entend par changement de pratique.

### 2.3.3 *Le concept de changement de pratique enseignante*

Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, le contexte de réforme au Québec provoque des bouleversements considérables pour les enseignants en exercice. Certains chercheurs, à l'instar de Legendre (2001), parlent même de changement paradigmatique où l'on passe d'une pédagogie par objectifs à une pédagogie orientée vers le développement de compétences. Le changement de pratique est donc indispensable dans le contexte actuel et les enseignants doivent avoir accès à des formations qui leur permettent d'en assurer le renouvellement.

En ce qui concerne le pilotage de situations d'apprentissages auquel s'intéresse plus particulièrement notre recherche, le changement de pratique est une condition *sine qua non* de la réussite du nouveau programme des écoles québécoises (Martinet *et al.*, 2001). Le rôle des enseignants à cet égard est très important, comme le souligne Chouinard (2002) : « Il s'agit pour une fois de faire en sorte que les enseignants saisissent ceci : plus qu'un caprice d'une mode pédagogique, le changement est fondé, nécessaire et inéluctable. [...] Il sera essentiel que les enseignants prennent en charge la mise à jour de

leurs pratiques [...]. » (p. 15) L'implication des enseignants est certes primordiale pour amorcer cette transformation, mais d'autres paramètres, comme les connaissances construites lors de formations, entrent également en ligne de compte.

*Quels liens peut-on faire entre l'apprentissage et le changement de pratique?* Nous avons vu précédemment que les objets d'apprentissage en formation des maîtres s'articulent autour des savoirs qui permettent aux enseignants de disposer de nouvelles ressources pour agir dans la pratique, autrement dit, d'être plus compétents (Le Boterf, 2000; Perrenoud, 1998). Notre recension nous a permis de constater trois types de liens entre l'apprentissage et le changement de pratique : le changement peut être inclus dans l'apprentissage, générateur d'apprentissage ou conséquence de l'apprentissage.

L'apprentissage peut être source de changement. Ceci signifie que le développement de nouvelles connaissances est un préalable au changement. Il s'agit donc de construire des savoirs variés qui vont ensuite être exploités pour changer ou simplement améliorer la pratique. Certains auteurs, à l'instar de Gabrielli (1989), parlent alors de transfert : « l'apprentissage ne consiste pas tant à maîtriser des connaissances et des capacités en situation "expérimentale" fermée qu'à les transposer *in situ*, dans les pratiques professionnelles, dans la perspective d'un changement de comportement ou d'attitude pédagogique » (Gabrielli, 1989, p. 33). Knowles, de son côté, reprend le modèle de Tough (Knowles, 1990, p. 49). Ce modèle explique les relations entre les différents bénéfices qu'un apprenant adulte peut retirer d'une situation d'apprentissage. Il montre qu'en premier lieu, l'apprenant construit de nouveaux savoirs et de nouvelles habiletés. Ensuite seulement, ces nouveaux savoirs et habiletés sont exploités afin d'améliorer la pratique et les actions professionnelles. Pour ces auteurs, la construction de nouvelles connaissances est donc préalable au changement.

D'autres auteurs estiment que le changement est générateur d'apprentissage. Mandeville (2002) a réalisé une recherche pendant laquelle elle a rencontré un groupe d'étudiants en enseignement ayant réalisé des apprentissages importants à la suite d'expériences problématiques qui les ont amenés à changer leurs comportements ou leurs actions courantes. Elle a ainsi montré qu'« une situation problématique peut devenir le déclencheur d'un changement » et que ce changement amenait ces étudiants à un

apprentissage qu'ils n'étaient pas prêts à vivre auparavant. Même si les expériences problématiques mentionnées dans cette recherche n'étaient pas toutes des expériences professionnelles, cette recherche nous permet de concevoir une relation nouvelle changement-apprentissage. Mandeville souligne que tous les sujets ayant vécu ce genre de situations manifestaient une certaine ouverture à vivre un bouleversement, et que l'apprentissage en était d'autant plus significatif.

Enfin, une grande proportion des chercheurs conçoit une interrelation plus dynamique et des allers et retours plus fréquents entre l'apprentissage et le changement de pratique. Des auteurs comme Brown et Duguid (1991) voient un lien étroit entre l'apprentissage et le changement de pratique : pour eux, le premier ne va pas sans le second et vice-versa. Ils encouragent même la création de formations plus articulées à la pratique, car cela renforcera encore ces liens qui assurent une meilleure qualité de pratique. Certains auteurs vont, quant à eux, parler d'apprentissage expérientiel, comme l'explique Mandeville (2002). Les différentes théories associées à cette notion mettent de l'avant l'utilisation des connaissances nouvelles pour résoudre des problèmes particuliers (qui peuvent être reliés à des changements dans la pratique), mais aussi le besoin de situations de pratiques nouvelles pour transférer et exploiter ces nouvelles connaissances. Les innovations ne peuvent pas se faire sans construction de nouvelles connaissances, mais les nouvelles connaissances ne peuvent pas non plus se construire chez une personne qui n'en a pas besoin. De multiples liens peuvent ainsi être établis entre l'amélioration de la pratique et le développement professionnel : « *the development of pedagogical practice, [...], is indivisibly tied in with the personal and professional development of teachers* » (Edge et Richards, 1998, p. 573)

En évoquant les modèles de Korthagen (1988), de Schulman (1986) et de Bennet et Carre (1993), qui intègrent tous le changement de pratique dans l'apprentissage, B. Charlier (1998) souligne le lien étroit entre les deux processus. Nous retenons donc de ces différents points de vue que l'apprentissage et le changement de pratique sont mutuellement influents et que l'influence est plus ou moins forte dans un sens ou dans l'autre selon les situations et les personnes. Le changement engendre le développement de nouvelles connaissances et les nouvelles connaissances permettent l'innovation et le changement. B. Charlier (1998) précise un peu mieux cette idée : « Le changement de

pratique d'enseignement concernerait un changement de décision de planification, un changement d'intention impliquant des modifications à d'autres niveaux de la pratique (quoi?). Ce changement résulterait d'une réflexion sur l'action (comment?), soit d'une réflexion technique (ça marche ou ça ne marche pas), soit d'une réflexion pratique (intégration des propres critères de l'enseignant pour développer une compréhension de sa pratique). Il serait assimilé au processus d'apprentissage de l'enseignement par l'action et la réflexion » (p. 78).

*Quand y a-t-il changement?* Un certain consensus se fait autour de la nécessité pour les praticiens de changer leurs pratiques afin de s'adapter aux exigences du renouveau pédagogique (Chouinard, 2002). Mais il est important de porter un regard attentif aux types de changement qui peuvent avoir effectivement lieu. En effet, les changements souhaités sont principalement des changements stables et fondamentaux, à ne pas confondre avec les changements ponctuels et techniques, plus facilement observables mais ne correspondant pas à la même construction de connaissances. À ce propos, Bourgeois et Nizet (1997) évoquent deux niveaux de changement : le premier niveau « peut être observé lorsque le sujet modifie son point de vue initial sans remise en cause des prémisses conceptuelles ou théoriques de ce dernier » (p. 92) et le second niveau, lorsque « le sujet accède à un cadre "métathéorique" nouveau, qui permet de dépasser, en les distinguant et les articulant de façon satisfaisante, les deux points de vue divergents de départ » (p. 94). Ces auteurs opposent donc ici deux types de changement, qui ne concernent pas les mêmes aspects des structures de connaissances. B. Charlier (1998) résume cette différence en affirmant que les changements de type 1 sont, en somme, « un petit peu plus de la même chose » (p. 88), alors que ceux de type 2 correspondent à « un changement de vision des choses, un recadrage » (p. 88). Ceci nous permet de bien comprendre que le changement peut se faire à différents niveaux et qu'il est important de bien les considérer pour comprendre le véritable effet que la formation que nous mettons en œuvre dans notre expérimentation peut avoir sur les intentions de changement de pratique. Ceci nous permet également de porter une attention particulière aux connaissances construites, qui, selon leur niveau d'abstraction, vont engendrer tantôt un changement-1 tantôt un changement-2.

Charlier résume ainsi sa pensée à cet égard :

« Lorsque nous parlons de changement de pratique d'enseignement, nous évoquons les changements mis en œuvre par un enseignant au moment de la planification de l'enseignement, de la phase interactive ou de la phase post-interactive. Il peut concerner ses schèmes d'action, ses décisions de planification ou ses connaissances de même que les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée sur l'action » (B. Charlier, 1998) p. 78.

Il reste important maintenant de compléter notre définition du changement en évoquant les différentes conditions qui le favorisent ou non.

Le Tableau 2 reprend la synthèse réalisée par Cauterman et ses collègues (Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-Sullerot, 1999a) à propos des conditions qui favorisent le changement de pratique chez les enseignants. Ils définissent le changement des pratiques professionnelles comme un processus complexe composé de sous-processus actifs à différents niveaux. Ainsi, selon eux, le changement « est en partie lié à des transformations sociales, culturelles, technologiques, influençant la recomposition des mythes fondateurs de l'identité » (p. 19). Le changement est donc dépendant du « fonctionnement de la micro-société établissement », et donc des volontés administratives et collectives, des valeurs traditionnelles et des conditions matérielles ou encore des relations interpersonnelles au sein de l'équipe enseignante. Par ailleurs, le changement est aussi un processus personnel, dépendant des caractéristiques de l'individu : son rapport au savoir, ses connaissances et savoir-faire son image de soi, son histoire personnelle, son implication et son organisation dans le temps. Ces chercheurs établissent un lien direct entre les propriétés de la formation et le changement de pratique : la formule, le contenu, les relations formateurs-formés sont autant d'éléments qui peuvent favoriser une dynamique de changement. Cette dernière proposition semble intéressante et surtout complémentaire à la proposition de B. Charlier (1998), qui établit des liens similaires mais au niveau de l'apprentissage.

Du modèle de Tough, décrit par Knowles (1990, p. 49), il est intéressant de retenir que la réussite d'un changement peut constituer une source de satisfaction pour un adulte en formation. Ce modèle suggère même que le changement peut entraîner l'augmentation de l'estime personnelle. Tough explique également que le changement peut permettre

d'obtenir, chez un professionnel, une promotion, une augmentation, un diplôme ou encore une récompense matérielle conséquente. Son intention était de montrer que le changement peut trouver sa motivation dans une progression personnelle gratifiante, mais aussi dans un système d'encouragement purement matériel.

	Conditions favorisant la dynamique de changement	Conditions ne favorisant pas la dynamique de changement ou y faisant obstacle
Les propriétés du stage		
Contenus	Propositions d'activités immédiatement applicables, porteuses de sens et de perspectives nouvelles	Contenus trop lointains, trop formels
Relations	Identification possible au formateur	Pas d'identification possible au formateur, non-reconnaissance du sujet en formation dans le stage
Les propriétés de l'individu		
Rapport au savoir	Mouvement, ouverture, désir de nouveau, désir d'apprendre	Rapport cumulatif au savoir
Trajectoire	Trajectoire passée mouvante Projet de stabilité dans le métier	Trajectoire passée stable Envie de quitter le métier
Image de soi	Image de soi positive, optimisme	Déprime, sentiment d'échec, crise, lassitude, ennui
Rapport au temps de travail	Rapport souple au temps de travail	Défense du temps libre
Les propriétés de l'établissement		
Direction	Équipe de direction perçue comme favorisante	Équipe de direction perçue comme un frein; interruption de projets
Relations de travail	Habitudes de travail collectif (concertation, réseaux, échanges informels)	Absence de travail collectif, cloisonnement, attitude des collègues freinante; départs; routine, corps trop stable

TABLEAU 2 : CONDITIONS INFLUANT SUR LE CHANGEMENT DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES À L'ISSUE DU STAGE  
(D'APRÈS CAUTERMAN, DEMAILLY, SUFFYS ET BLIEZ-SULLEROT, 1999B, P. 161)

*Implication pour notre recherche.* Nous venons de présenter différents aspects du concept de changement de pratique. Ces différents aspects nous ont permis de renforcer le modèle d'analyse sur lequel nous nous sommes appuyé pour comprendre et analyser l'effet du

dispositif de formation, objet de cette recherche. Nous avons ainsi renforcé le lien interactif qui unit l'apprentissage, les intentions de changement de pratique et le changement de pratique.

D'un autre côté, nous avons aussi compris que la formation est un facteur important ayant un effet indéniable sur les intentions de changement de pratique, mais que ce n'est pas le seul. Il nous semblait donc prudent d'inclure également les autres conditions dans notre modèle d'analyse, car il est fort probable que les effets mesurés découlent de la combinaison d'une multiplicité de facteurs telles les conditions de pratique elles-mêmes et les possibilités de changer la pratique, notamment.

Enfin, nous retenons que les changements de pratique peuvent être de différents types et que ceux-ci sont fortement liés aux buts poursuivis durant la formation. Ces différents types s'expriment au travers des intentions de changement initiales qu'expriment les participants. Ces éléments ont donc été inclus dans le modèle d'analyse afin d'enrichir notre compréhension de l'effet de la formation évaluée.

Il reste maintenant à présenter le concept de sentiment d'auto-efficacité, sujet de la sous-section suivante.

#### *2.3.4 Le concept de sentiment d'auto-efficacité*

Le concept d'auto-efficacité (traduction du terme « *self-efficacy* ») est apparu dans les années 1970 dans le domaine de la psychologie sociale. Bandura (1977) est l'un des « créateurs » de ce concept, et il continue encore aujourd'hui d'en affiner la définition. Avant d'être appliquée au domaine des sciences de l'éducation, l'auto-efficacité était déjà observée et étudiée dans différentes situations de la vie courante. Bandura et ses collègues (1997) ont mené de nombreuses recherches montrant l'influence du sentiment d'auto-efficacité sur les comportements quotidiens des personnes, leurs attitudes, leurs pensées, etc. D'autres recherches ont également mis à jour les modalités de construction de ce sentiment et les processus internes impliqués. Aujourd'hui, des recherches sont menées notamment en psychologie, en sport, en santé et en éducation. Elles illustrent le rôle du sentiment d'auto-efficacité aussi bien dans la génération de certains comportements que

dans la construction de modèles pour augmenter le sentiment d'auto-efficacité des sujets (Tschannen-Moran, Woolfolk et Hoy, 2001).

Il s'agit de la croyance qu'une personne a en sa capacité à réaliser des tâches importantes de la vie avec un niveau de performance satisfaisant (Bandura, 1994). Bandura précise que ce sentiment influence le bien-être des personnes, leurs pensées, leur motivation ainsi que leurs comportements. Il précise même que les personnes possédant un fort sentiment d'auto-efficacité sont plus accomplies et se sentent mieux dans leur peau. Ces personnes font également preuve d'une plus grande tolérance en face des difficultés, sont plus motivées et relèvent des défis de plus grande ampleur. Elles sont également moins angoissées et moins vulnérables.

Le sentiment d'auto-efficacité découle de quatre sources différentes : des expériences réussies, l'expérience vicariante, la persuasion sociale et la prédisposition naturelle (Bandura, 1997). Notons à cet égard que le sentiment d'auto-efficacité est fréquemment associé au sentiment de compétence (Zimmerman, 1995). Ces deux sentiments sont, en effet, tous les deux reliés à la perception que les individus ont de leurs capacités personnelles. Toutefois, le concept de sentiment de compétence issu de la « *theory of effectance motivation* » de White (1959) et Harter (1978) fait plutôt référence à une capacité intrinsèque des individus à se sentir compétents (Bandura, 1986). Elle ne fait pas mention de la capacité d'un individu à développer de nouvelles croyances en ses capacités. Nous ne parlerons donc pas de sentiment de compétence, mais bien de sentiment d'auto-efficacité.

L'influence sur le sentiment d'auto-efficacité de chacune de ces quatre sources est différente et chacune d'entre elles peut avoir un effet négatif selon les contextes et les situations. La seconde source est celle qui nous intéresse le plus dans cette recherche. Il s'agit de l'expérience vicariante. Comme nous l'avons expliqué un peu plus haut, pour que l'influence de ce facteur soit déterminante, il faut que la personne qui observe perçoive des similitudes entre le modèle et elle-même. Si le modèle observé éprouve du succès, le sentiment d'auto-efficacité de l'observateur sera influencé d'autant plus positivement que l'identification au modèle est grande. Réciproquement, si la personne observée échoue et



que la personne observante se reconnaît en elle, alors le sentiment d'auto-efficacité sera fortement influencé négativement.

Même si Bandura (1997) et ses confrères (Henson, 2001; Pajares, 2002) estiment que l'influence de l'expérience réussie est plus forte que celle de l'expérience vicariante, Albion suggère une idée qui nous intéresse au plus haut point :

*« Self-efficacy theory suggests that real experience is more effective than vicarious experience or increasing self-efficacy beliefs. Thus it seems reasonable to suppose that multimedia case designs which encourage increased involvement of the user in the case should be more effective at increasing self-efficacy beliefs. »* (Albion, 1999)

Le travail de Ertmer *et al.* (2002) tend à confirmer cette proposition. Lors d'une recherche évaluative portant sur le dispositif de formation multimédia *VisionQuest* (qui utilise des vidéos d'exemples de pratiques), Ertmer et son équipe ont montré l'effet de ce dispositif sur le sentiment d'auto-efficacité des étudiants en formation initiale.

Notre intérêt pour le sentiment d'auto-efficacité vient surtout de l'influence qu'il peut avoir sur les apprenants ou les praticiens. Bandura et nombre de ses confrères ont montré que les performances et les attitudes des personnes ayant un fort sentiment d'auto-efficacité étaient bien plus positivement conséquentes que dans le cas des personnes chez qui ce sentiment est faible. Il nous semble important ici de détailler cette influence afin de bien saisir l'intérêt qu'elle représente pour notre étude. Selon Bandura (1994, 1997), le sentiment d'auto-efficacité joue sur les comportements des sujets au travers de différents processus internes. Ces processus sont au nombre de quatre : les processus cognitifs, les processus motivationnels, les processus affectifs et les processus de sélection.

Dans une recension importante réalisée dans le but de mieux définir le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, Tschannen-Moran et ses collègues (2001) ont relevé différentes études qui ont montré que les enseignants disposant d'un fort sentiment d'auto-efficacité faisaient preuve d'une plus grande persistance à aider les élèves en difficulté et d'une plus faible tendance à les critiquer pour se concentrer plutôt sur les stratégies de support. Les résultats de ces recherches révélaient également que ces enseignants offraient une plus grande variété de méthodes d'enseignement à leurs élèves, qu'ils étaient plus enclins à l'innovation et qu'ils cherchaient à améliorer leur pratique. En cohérence avec le modèle

de Bandura (1997), les enseignants qui éprouvent un sentiment d'auto-efficacité élevé sont plus motivés, plus résistants aux difficultés, ils réalisent des choix plus appropriés et plus novateurs, ils sont plus efficaces et mieux concentrés sur leurs objectifs. Plus enthousiastes et positivement impliqués dans leur tâche, ils sont également moins sujets à la dépression.

La figure 5 est une représentation schématique du processus lié au sentiment d'auto-efficacité en enseignement tiré du travail de Tschannen-Moran, Woolfolk et Hoy (1998). Nous la reproduisons ici parce qu'elle regroupe les principales notions que nous venons de présenter tout en mettant clairement en évidence les liens entre les différents aspects associés à ce sentiment.

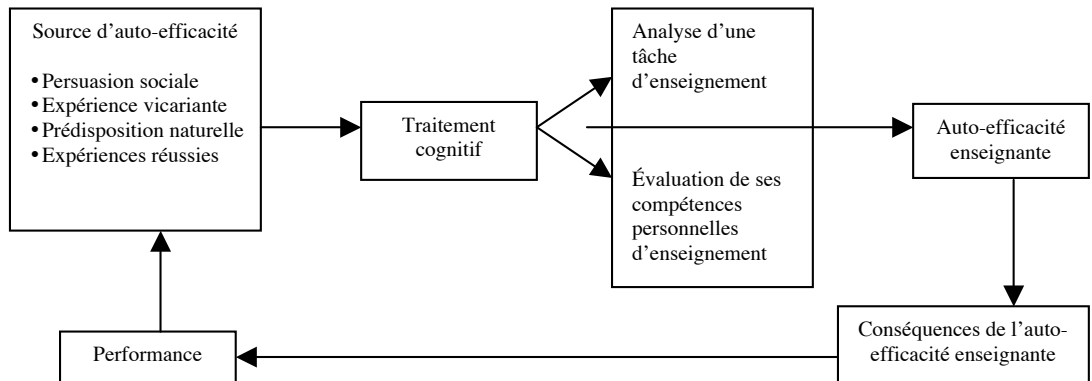


FIGURE 5 : MODÈLE MULTIDIMENSIONNEL DE L'AUTO-EFFICACITÉ ENSEIGNANTE (D'APRÈS TSCHANNEN-MORAN *ET AL.*, 1998, P. 228)

Selon Henson (2001), la définition communément admise pour définir le sentiment d'efficacité en enseignement est la suivante : « *A teacher's efficacy belief is a judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated* » (Tschannen-Moran *et al.*, 2001, p. 1). En outre, les auteurs s'entendent pour dire que le sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants est contextualisé. Il se définit par rapport à une tâche spécifique dans un contexte spécifique. Autrement dit, il se peut qu'un enseignant ait un sentiment d'auto-efficacité très élevé dans un domaine particulier et ne croie pas du tout en ses capacités en ce qui concerne d'autres aspects de l'enseignement (Henson, 2001). Cela a d'ailleurs un effet sur les choix méthodologiques qui doivent permettre l'évaluation

du sentiment d'efficacité par rapport à une tâche déterminée dans un contexte précis et significatif : « *Pajares observed that self-efficacy judgments are [...] most predictive of behavior, when evaluation of one's capability is matched to a specific outcome* » (Henson, 2001, p. 7). Le degré de précision par rapport à la spécificité de la tâche et de la situation dans laquelle la tâche est présentée ne fait toutefois pas l'unanimité parmi les chercheurs, qui y voient un risque de réduire le caractère prédictif du sentiment d'auto-efficacité ou, à l'autre extrême, d'afficher un niveau de généralité susceptible de gommer certaines dimensions essentielles.

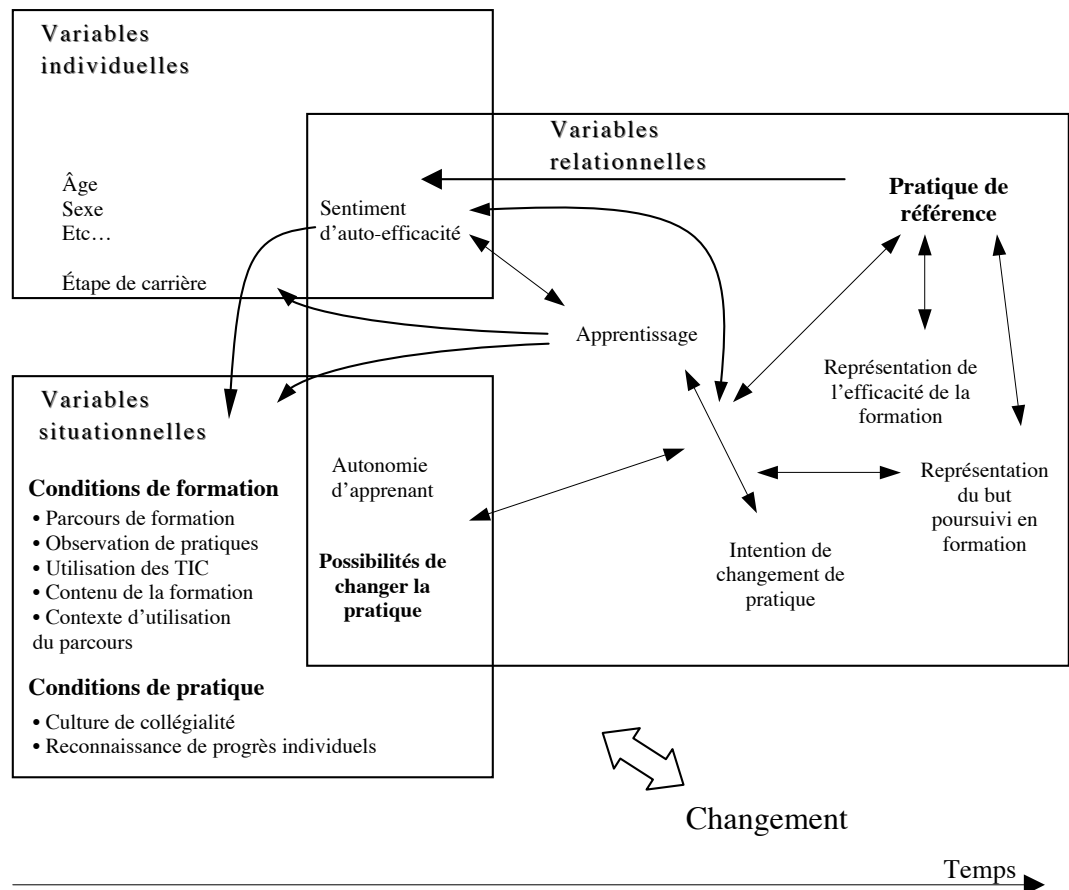


FIGURE 6 : MODÈLE D'ANALYSE : RAPPEL

*Implication pour notre recherche* : Le rôle de ce sentiment dans les apprentissages et son caractère prédictif quant aux changements de pratique lui confère, dans notre modèle d'analyse, une place précise. Comme nous l'avons dit un peu plus haut, B. Charlier (1998) parle dans son modèle de « vision de soi » et met en évidence les relations suivantes : les personnes qui se voient comme passives et vulnérables sont plutôt associées à une

conception de l'apprentissage du type acquisition de connaissances, alors que les personnes qui se voient comme créatrices ou chercheuses sont plutôt associées à une conception de l'apprentissage de type construction de connaissances. Nous proposons d'associer les personnes ayant un fort sentiment d'auto-efficacité aux personnes se voyant comme des personnes créatrices et en confiance par rapport à leurs capacités, alors que les personnes vulnérables et passives seraient plutôt des personnes ayant un sentiment d'auto-efficacité plus faible. Nous remplaçons donc la « vision de soi » par le « sentiment d'auto-efficacité ». Le modèle d'auto-efficacité des enseignants présenté ci-dessus nous fournit des pistes d'interprétation plus précises pour comprendre les attitudes, les comportements et les apprentissages d'un enseignant dans une situation de développement professionnel. Nous avons donc considéré, dans la mesure du possible, ce sentiment d'auto-efficacité ainsi que ses conséquences au niveau de l'apprentissage ou des intentions de changement de pratique des personnes ayant participé à cette recherche.

Cette partie de notre recension nous a permis de définir précisément l'ensemble des concepts qui semblent jouer un rôle significatif dans l'évaluation d'une situation de formation continue en enseignement intégrant des vidéos d'exemples de pratiques. La figure 6, basée sur la représentation graphique du modèle d'analyse de B. Charlier (1998), schématise les relations entre le parcours de formation (variable situationnelle) et les différents concepts que nous venons de décrire. C'est à partir de ces relations et de ces définitions que nous avons analysé et évalué l'effet du dispositif constituant l'objet de cette recherche.

## **2.4 Questions de recherche**

Dans notre recension, nous avons mis en évidence les besoins de formation, afin de mieux comprendre les enjeux en présence dans cette recherche. Ensuite, nous avons dégagé les caractéristiques du modèle de formation retenu, en l'occurrence le dispositif « Zoom sur l'expertise pédagogique ». Et enfin, nous avons défini un cadre conceptuel permettant d'analyser la situation de formation considérée.

Cette recension nous a permis également de délimiter les objectifs de recherche. En effet, le dispositif que nous avons retenu a été l'objet d'un développement rigoureux appuyé sur l'analyse systématique d'autres recherches. Par contre, aucune recherche scientifique n'a

évalué son effet sur le développement professionnel des enseignants. L'objectif de notre recherche est donc de combler partiellement ce déficit en évaluant les effets d'un parcours de formation professionnelle<sup>2</sup> réalisé avec le dispositif « Zoom sur l'expertise pédagogique » sur les apprentissages et les intentions de changement de pratique des enseignants en ce qui concerne la compétence professionnelle « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ». Autrement dit, nous souhaitons élaborer une description et faire une analyse des relations entre ces dimensions, les sous-dimensions qu'elles contiennent, le parcours de formation et les autres éléments proposés dans le cadre conceptuel. Voici donc les trois objectifs précis que nous nous sommes fixés pour cette recherche.

1. Décrire les apprentissages, en ce qui concerne la compétence « piloter », des enseignantes et des enseignants ayant suivi un parcours de formation portant sur cette compétence et intégrant des vidéos d'exemples de pratique. Cette description a pour but de répondre à la question : Quels ont été les effets du dispositif de formation sur les savoirs relatifs aux composantes de la compétence « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » chez les enseignantes et les enseignants qui l'ont utilisé?
2. Décrire les intentions de changement de pratique, en ce qui concerne la compétence « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation », des enseignantes et des enseignants ayant suivi un parcours de formation portant sur cette compétence et intégrant des vidéos d'exemples de pratique. Cette description a pour but de répondre à la question : Quels ont été les effets du dispositif de formation sur les intentions de changement de pratique des enseignantes et des enseignants qui l'ont utilisé?

---

<sup>2</sup> Une définition précise de ce parcours est donnée dans le chapitre suivant.

3. Offrir des pistes de réponses à la question suivante : Comment améliorer le dispositif de formation technologique intégrant des vidéos d'exemples de pratique pour mieux soutenir le développement professionnel des enseignantes et des enseignants?

Le chapitre suivant présente la méthodologie mise en place afin de répondre à l'ensemble de ces questions.

### 3 MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré à la démarche méthodologique qui nous a permis d'obtenir et de traiter les données requises pour évaluer avec rigueur le dispositif « Zoom sur l'expertise pédagogique ». Nous exposons, dans un premier temps, différents dispositifs d'évaluation de programmes de formation afin de définir celui dans lequel s'inscrit notre travail. Dans un second temps, nous présentons la démarche de recherche et ses étapes. Comme l'évaluation porte sur un dispositif complexe dont nous ne pouvons évaluer toutes les composantes, nous décrivons, dans une troisième section, le parcours de formation sur lequel porte plus précisément notre évaluation, ainsi que les vidéos qui le composent. La description des méthodes de collecte et d'analyse des données termine ce chapitre.

#### **3.1 Des dispositifs d'évaluation de programmes de formation continue**

Cette section présente différents dispositifs méthodologiques de recherches dont l'objectif était d'évaluer, analyser ou décrire les effets de dispositifs de formation continue pour les enseignants. Elle précise également les différents aspects que nous avons intégrés dans notre travail.

##### *3.1.1 Niveaux d'évaluation*

Avant toute chose, rappelons que l'évaluation d'un programme de formation continue dans le cadre d'une recherche scientifique constitue un type particulier d'évaluation. Au cours de sa recherche doctorale, Gabrielli (1989) a étudié les différents aspects de l'évaluation de la formation continue en enseignement. Il a montré l'importance de ce qu'il appelle l'évaluation différée, qui permet notamment de bien comprendre le changement de pratique et le transfert des apprentissages. Si l'on considère l'organigramme proposé par Gabrielli pour représenter les différentes catégories d'évaluation, on comprend le rôle et la place de l'évaluation différée par rapport aux autres types d'évaluation.

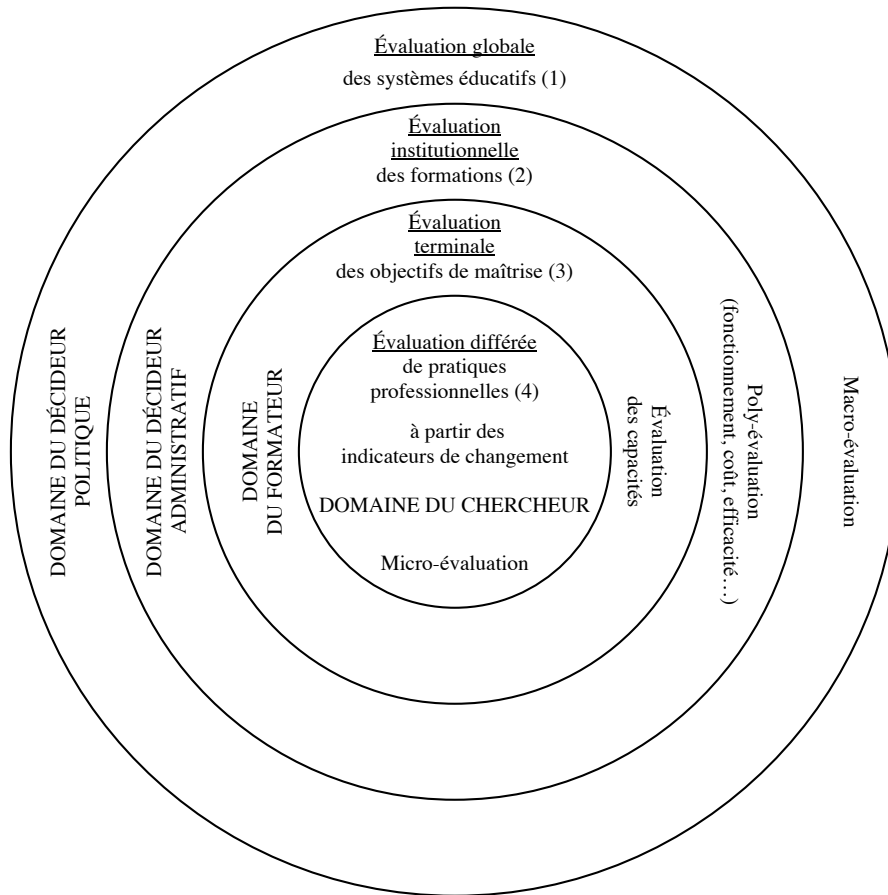


FIGURE 7 : ÉVALUATION DES PROGRAMMES DE FORMATION  
(D'APRÈS GABRIELLI, 1989, P. 65)

Les différences découlent principalement de l'envergure des besoins d'évaluation. Les évaluations ayant le plus large rayon d'étude englobent les plus restreintes. Les évaluations des systèmes éducatifs, plutôt attribuées aux décideurs politiques, sont les plus larges et permettent une meilleure planification politique. Gabrielli déplore cependant qu'elles ne soient pas encore systématiquement incluses dans les processus de planification. Ensuite, à moins grande échelle, se trouvent les évaluations institutionnelles, qui s'appuient sur les évaluations pédagogiques et permettent les décisions et les orientations de la formation offerte par une institution. Dans le système éducatif québécois, une institution concernée par ce type d'évaluation pourrait être une commission scolaire. Ensuite viennent les évaluations terminales. Elles sont principalement réalisées par les formateurs et permettent par exemple de vérifier si les objectifs de formation ont été atteints et si les participants maîtrisent en fin de formation les capacités visées par les formateurs. Ces évaluations se basent sur des analyses de



besoins, les appréciations des participants ou encore l'évaluation formative, et offrent les informations nécessaires aux équipes de formation pour ajuster leurs activités de formation. Enfin, au niveau le plus précis, se trouvent les évaluations différées. Plutôt réalisées par les chercheurs, ces évaluations sont véritablement centrées sur les personnes ayant suivi une formation et elles considèrent les processus d'apprentissage et de changement de ces personnes. Elles étudient donc un processus complexe et personnalisé qui s'étend dans un laps de temps plus long que celui de la formation elle-même. Gabrielli ajoute : « l'évaluation en formation d'adultes est un processus global qui doit intégrer l'“avant”, le “pendant” et l'“après” du dispositif de formation » (*ibid.*, p. 64). Ce type d'évaluations pourrait se caractériser par exemple par une méthodologie organisée autour de pré-tests et de post-tests.

Grâce à sa recherche, Gabrielli a pu mettre en évidence le caractère englobant de ces différentes évaluations, ce qui lui a permis de montrer que l'évaluation différée est indispensable. En effet, même si l'évaluation terminale vise à déterminer à quel point les contenus maîtrisés en formation ont la possibilité d'être réinvestis dans la pratique, elle ne peut garantir le changement qui s'inscrit dans un processus beaucoup plus long. Cependant, les équipes de formation n'ont pas le temps ni les ressources nécessaires pour mener des évaluations différées, qui pourtant leur fournissent des informations indispensables. Si l'on remonte un peu plus haut, les administrateurs ont aussi besoin de connaître les effets des formations données afin de prendre des décisions et des orientations éclairées. Ils vont exploiter les évaluations terminales, mais ne peuvent pas ignorer l'importance de l'effet à long terme de ces décisions. Enfin, au dernier niveau, les décideurs politiques ont également besoin de connaître l'état des changements de pratique pour mieux « contrôler l'efficacité “économique” et “sociale” des formations dispensées » (*ibid.*, p. 149). « L'objet même de l'évaluation différée présente donc pour tous un intérêt certain » (*ibid.*).

Cette recherche de Gabrielli permet de situer notre propre recherche dans un ensemble d'évaluations plus global. Nous nous situons au niveau de l'évaluation différée, puisque nous nous sommes concentré sur l'évolution des personnes ayant suivi une formation spécifique réalisée avec le dispositif « Zoom sur l'expertise pédagogique », en ce qui concerne leur pratique, leurs compétences et leurs apprentissages. C'est pour cela que

nous avons recueilli des données lors de deux entrevues, l'une avant et l'autre après la formation. Nous avons également considéré les notes manuscrites rédigées par les participants durant la formation. De plus, le modèle d'analyse que nous proposons se centre sur toutes les variables impliquées dans l'évolution d'un enseignant en formation continue. C'est cette précision qui justifie la place centrale de l'évaluation différée dans l'organigramme de Gabrielli : « l'évaluation mise en œuvre suppose une individualisation complète de la démarche » (*ibid.*, p. 66). Deux caractéristiques importantes de l'évaluation différée ressortent de l'analyse de Gabrielli : 1- l'évaluation différée « permet de faire apparaître des indicateurs de changement subjectifs (ceux qu'évalue le stagiaire) ou objectifs (ceux qu'observe le chercheur) » (*ibid.*); 2- « l'observation systématique doit être appuyée sur une comparaison entre les comportements, attitudes, savoirs et savoir-faire observables ou contrôlables avant l'action de formation et ceux que l'on peut observer après. Une telle comparaison suppose un nombre d'items considérable » (*ibid.*, p. 150). Ces dernières informations étaient importantes pour la rigueur de notre recherche. Gabrielli met cependant en garde : « on peut sûrement évaluer des changements; par contre, le lien qui relie ces changements aux actions de formation n'est guère facile à maîtriser » (*ibid.*, p. 150). C'est pourquoi la section suivante décrit ce que d'autres chercheurs ont employé comme méthodologie pour évaluer les activités de formations qu'ils considéraient.

### *3.1.2 Différentes méthodologies*

Diverses méthodologies de recherche permettant d'évaluer des formations continues ont été recensées. Selon le type de recherche, les informations prises en compte sont différentes, et inversement, selon les objectifs de recherche, les formes de recherche varient. Nous avons néanmoins relevé certaines similarités entre ces recherches et retenu quelques idées pertinentes pour la nôtre.

*Une partie des recherches est de type recherche-action.* Mayer et Ouellet (1991) parlent plutôt d'évaluation formative, car le but est d'améliorer au fur et à mesure de la collecte et de l'analyse des données le programme ou le dispositif évalué. Quel que soit le nom donné à ce type de recherches, les objectifs sont principalement centrés sur la démarche de formation elle-même. C'est le cas de Savoie-Zajc *et al.* (1999), qui avaient pour objectif

de mettre en place dans un établissement une culture de formation continue. Pour ce faire, les chercheurs ont travaillé en collaboration avec les membres du personnel de l'école qui sont progressivement devenus, selon leurs termes, des « co-chercheurs ». Les actions et les interventions n'étaient pas définies au départ et se sont construites au fur et à mesure de l'avancement de la recherche : « À travers le processus de la recherche-action, les participants sont devenus des co-chercheurs et, petit à petit, ils sont devenus responsables de la planification des cycles d'action ainsi que du contenu et du processus de nos rencontres » (*ibid.*, p. 14). Cette recherche-action a permis d'instaurer progressivement et en collaboration avec les personnes concernées une démarche de développement professionnel appropriée. Dans ce cas, non seulement il y a eu mise en place d'une structure favorisant le développement professionnel, mais l'équipe de recherche a également relevé au fur et à mesure les conditions et variables ayant un effet positif ou négatif sur les pratiques des enseignants ainsi que sur leurs connaissances et leur engagement.

Sur le même principe, la recherche de É. Charlier (1998) avait pour objectif « de formaliser des conditions de formation susceptibles d'aider l'enseignant à tirer parti des expériences vécues sur le terrain et de les réinvestir dans la pratique » (p. 108). Cette chercheuse a pour cela réalisé une recherche-action en collaboration avec neuf instituteurs issus d'écoles différentes. La méthodologie était essentiellement composée d'une régulation s'effectuant au fur et à mesure de l'avancée de la formation. Ceci pouvait se faire grâce aux multiples observations des chercheurs au niveau des pratiques des enseignants, de leurs compétences et des différentes caractéristiques personnelles et contextuelles. L'évaluation était donc ici quotidienne et directement réinvestie dans la formation en permanente évolution.

La méthodologie de recherche de McLaughlin et Zarrow (2001) comportait de son côté des outils qualitatifs variés répondant aux objectifs de ces chercheurs. Ils aidaient ainsi les équipes d'enseignants participants à instaurer une pratique basée sur l'enquête (*inquiry practice*), mais dégageaient aussi les étapes nécessaires pour en arriver à instaurer cette pratique d'enquête dans la pratique des enseignants. Ils s'intéressaient également aux caractéristiques nécessaires pour que cette réforme soit efficace et à ses retombées dans la pratique des participants. Ils ont pour cela eu recours à des observations et à des

discussions, en plus d'analyser les journaux de bord et les portfolios des enseignants. Nous constatons ici que l'évaluation était plus poussée et que cela a permis aux chercheurs de couvrir plus d'objectifs. Goff, Colton et Mohlman (2000) ont également enrichi leur recherche-action de stratégies variées pour évaluer l'effet d'un programme de formation sur les compétences des enseignants et, par extension, sur les apprentissages des élèves, tout en mettant progressivement ce programme en place.

*D'autres méthodologies.* Sans toutefois constituer des recherche-action, d'autres recherches étaient néanmoins de nature qualitatives et basées sur une étude détaillée des conditions génératrices d'apprentissage ou d'un changement quelconque. Ainsi, comme le mentionne Gabrielli, ces recherches comparent presque toujours l'état d'une ou de plusieurs variables avant et après la formation. Parfois, certaines vont même jusqu'à mesurer l'état de cette variable au cours de la formation. Mayer et Ouellet (1991) qualifieraient plutôt ces recherches d'évaluation sommative, c'est-à-dire une évaluation dont le but est de faire un bilan sommatif de l'effet du programme ou du dispositif évalué à un moment donné.

La recherche de Cauterman *et al.* (1999b) consiste « à étudier en quoi la formation continue des enseignants provoque ou non un changement des conduites professionnelles » (*ibid.*, p. 23). Cauterman et ses collègues ont délimité un ensemble de 90 variables à considérer concernant l'individu, le lieu de travail, la formation, les formateurs, les représentations de l'individu en ce qui concerne son métier, ses élèves, son établissement, ses collègues, ses besoins de formation, les formateurs, les autres formés, la formation, le contenu de la formation, lui-même et enfin, le changement. L'analyse et la synthèse des données récoltées ont été faites horizontalement (par sujet) et transversalement (entre les sujets). La collecte de données s'est faite, quant à elle, grâce à des entretiens avant, juste à la fin et un an après la formation. Les questions posées durant ces entretiens étaient bien sûr adaptées à la période. L'observation en classe des changements de pratique n'a pas donné lieu à une stratégie de collecte de données, car les chercheurs l'estimaient trop coûteuse et compliquée à mettre en place. D'autres données ont été récoltées en observant les séances de formation et en rencontrant les équipes de direction dans les établissements des sujets.

Flecknoe (2002) a réalisé une recherche similaire dont l'objectif était de vérifier s'il est possible de mesurer l'effet d'une formation sur les apprentissages des élèves. Principalement basée sur des entrevues menées par une chercheuse externe non impliquée dans la formation, les données ont également été recueillies à partir des recherches menées par les enseignants eux-mêmes, la formation consistant ici à faire mener une recherche-action aux sujets dans leur classe.

Dans le cas de Thomas, Cooper et Ponticell (2000), l'objectif était de comprendre ce qui avait favorisé le transfert des apprentissages dans les pratiques professionnelles des enseignants participant à la formation. La formation proposée ici étant plus complexe que les précédentes, une méthodologie plus variée était possible. Les données récoltées étaient par conséquent aussi plus variées. La méthodologie consistait donc en des pré-tests et des post-tests, autour de la première session intensive, pour mesurer les connaissances des apprenants relativement à tous les contenus abordés. Les chercheurs ont aussi analysé des prises de notes anecdotiques accumulées dans un journal durant les sessions de formation ainsi que le journal réflexif de chaque sujet. Des pré-tests et post-tests sur le sentiment d'auto-efficacité (échelle de Likert sur 27 items) ont été menés avant la seconde partie de la formation et à la fin de l'année. Les enseignants compilaient dans un portfolio toutes les utilisations de nouveaux contenus et de nouvelles méthodes dans leur classe. À la fin, des entrevues avec tous les sujets ont été faites pour évaluer l'influence du projet sur leurs connaissances des contenus, sur leurs habiletés à développer et donner des cours intégrant mathématiques et sciences, sur leur ouverture à prendre des risques, et sur leur perception de ce que leur changement de pratique avait pu avoir sur les élèves. Toutes ces données ont été analysées selon la méthode comparative de Strauss (1987). Les thèmes ont été clarifiés et vérifiés grâce à une analyse de contenu individuelle et séparée de chaque chercheur. Ici encore, nous constatons l'importance de la comparaison entre les états précédant et suivant une étape de formation pour mieux comprendre l'évolution d'une personne. Comme dans le cas de Cauterman *et al.* (1999b), les chercheurs ont recueilli des données relatives à de nombreuses variables. Enfin, il est à souligner que la variété des données recueillies a facilité leur triangulation, qui a de plus été enrichie par une triangulation entre chercheurs. Il en était de même dans le travail de Bainer et Wright (2000), dont la collecte s'est échelonnée sur une période de deux ans et était réalisée grâce à des notes prises durant les rencontres, des tableaux donnant les activités choisies par les

enseignants, les projets finaux des enseignants, les rapport d'évaluation, des entrevues, un *focus group*, etc. Dans ce cas également, les chercheurs ont assuré une triangulation de leurs données.

Mentionnons une dernière recherche, qui exploitait, à la différence des précédentes, quelques outils méthodologiques quantitatifs. Goodell, Parker et Butler Kahle (2000) avaient pour objectif d'examiner l'effet de leur programme de formation sur la vision de l'enseignement des mathématiques et sur la pédagogie des enseignants, ainsi que sur leur changement de pratique et sur les résultats des élèves. Les données quantitatives étaient recueillies auprès des enseignants qui ont suivi la formation et auprès d'enseignants qui ne l'ont pas suivie. Le questionnaire comportait cinq sections concernant les thèmes suivants : « ce que font mes élèves », « comment j'enseigne », « l'implication de mon équipe de direction », « l'implication des parents » et « ma vision des mathématiques ». Pour toutes les questions, les enseignants devaient répondre selon cinq choix pour définir l'importance et selon cinq autres choix pour définir la fréquence. Seule la dernière section correspondait à une échelle de Likert à quatre choix. Après les questionnaires, des entrevues ont été menées. Un enseignant par site était sélectionné; le directeur et des élèves de cet enseignant étaient aussi interrogés. Après une observation de l'enseignant dans la classe, des entrevues d'environ trois heures étaient organisées et menées en fonction des réponses que cette personne avait données aux questionnaires. Nous constatons ici une méthodologie diversifiée, que les chercheurs ont mise en place pour enrichir leur évaluation et leur compréhension de la situation de formation par une comparaison à plus grande échelle entre différents groupes ayant suivi ou non la formation. L'envergure de la recherche autorise ainsi une plus grande généralisation et ses résultats seront plus rapidement exploitables dans différents domaines concernés par l'évaluation de dispositifs de formation continue (Gabrielli, 1989).

*Quelques recherches particulièrement concentrées sur l'effet de dispositifs technologiques.* Durant cette recension, nous avons également eu l'occasion de relever quelques recherches évaluant des dispositifs technologiques de formation continue en enseignement. Comme nous l'avons déjà signalé, toutefois, très peu d'évaluations ont été faites des dispositifs technologiques intégrant des vidéos de pratique.

Pour évaluer le dispositif *InTime*, dont nous avons présenté le fonctionnement dans une des sections précédentes, Callahan et son équipe (InTime, 2002) ont eu recours à une méthodologie variée donnant accès à une grande diversité de données. Une partie de leur recherche se concentrait sur l'utilisation du dispositif par les formateurs. Nous ne nous sommes pas attardé sur cet aspect dans le cadre de notre recension, puisque nous souhaitons principalement nous concentrer sur les bénéficiaires des formations, même s'il s'agit d'une dimension importante dans une évaluation de dispositifs technologiques. En ce qui concerne le changement et les apprentissages des participants par rapport à la compétence professionnelle ciblée, les chercheurs ont utilisé les messages échangés dans le forum de discussion lors d'une session de formation (équivalent à un semestre universitaire), des tests de compétence en début et en fin de semestre, un questionnaire de plus de 30 pages sur l'utilisation et l'appréciation et enfin la quantité de connexions et de consultations des différentes ressources. Cette recherche n'offre toutefois pas de données quant aux processus reliés aux apprentissages ou au changement non plus qu'à l'effet à plus long terme. L'évaluation faite ici s'apparente donc plus à une évaluation terminale qu'à une évaluation différée telle que définie par Gabrielli (1989).

Finalement, le dispositif *VisionQuest* fut quant à lui l'objet d'une évaluation assez différente, puisque plus centrée sur les sujets participants (Ertmer *et al.*, 2002). Cette recherche a été réalisée dans un contexte de formation initiale à l'intérieur d'un cours sur l'utilisation des TIC en enseignement durant quelques séances pendant lesquelles le dispositif a été utilisé. Une partie de l'évaluation demandait aux étudiantes et aux étudiants d'analyser le dispositif comme outil de développement professionnel en fonction d'un formulaire qui leur avait été distribué au début de la première séance d'utilisation. Les questions concernaient principalement le dispositif lui-même et non son contenu. Une seconde partie de l'évaluation se concentrait plus sur le contenu du dispositif et son effet sur le sentiment d'auto-efficacité des étudiantes et des étudiants. Pour cela, les chercheurs ont demandé aux sujets, avant que ceux-ci prennent connaissance du dispositif, de remplir un questionnaire divisé en trois grands thèmes : le sujet et son utilisation des TIC (ses habiletés, sa confiance, ses facilités...), les idées du sujet sur les possibilités d'utilisation des TIC en enseignement, la confiance du sujet en ses capacités relativement à ces possibilités d'utilisation. Ce même questionnaire a été redistribué aux sujets après qu'ils eurent utilisé le dispositif. En faisant cela, les chercheurs ont mesuré l'évolution du

sentiment d'auto-efficacité des sujets. Une troisième partie de l'évaluation consistait à évaluer l'implication des sujets dans le dispositif. Pour cela, des chercheurs observaient les étudiantes et les étudiants et prenaient des notes décrivant leur engagement. Ces observations ont également permis aux chercheurs de sélectionner quelques sujets à interviewer. Des entrevues dirigées, d'une durée d'environ 20 minutes, avaient lieu après l'expérimentation et avaient pour objectif de déterminer quels apprentissages avaient été réalisés spécifiquement grâce au dispositif et à quel point les sujets considéraient les modèles filmés comme similaires à des modèles « réels ». Cette méthodologie nous intéresse au plus haut point, car elle répond à des objectifs de recherche très similaires aux nôtres. Nous nous sommes donc inspiré de ce travail dans notre propre méthodologie, qui se distingue néanmoins à plusieurs niveaux : nous nous adressions à des enseignants en exercice, nous souhaitions évaluer l'effet non seulement sur le sentiment d'auto-efficacité, mais surtout sur les apprentissages et les intentions de changement de pratique, nous ne considérions pas la même compétence professionnelle et enfin nous nous situions dans un contexte totalement différent (autre pays, autre langue, autre réforme...).

Deux autres recherches évaluant des dispositifs technologiques de formation ont été recensées : une recherche évaluant le dispositif *Immex* (Chen, Chung, Klein, de Vries et Burnam, 2001) et une autre évaluant le dispositif *SeeingMath* (The Concord Consortium, 2000). Les méthodologies respectives de ces deux recherches ont permis de récolter des données intéressantes, mais ne présentaient aucune particularité nouvelle. L'une consistait en un questionnaire et l'autre en des entrevues d'une heure en fin d'utilisation. Nous ne détaillerons donc pas davantage ces travaux, qui ne nous ont apporté aucune information supplémentaire.

### **3.2 Démarche générale de la recherche**

Compte tenu des objectifs spécifiques de cette recherche, il s'agissait d'une approche évaluative, qui exigeait, comme toute recherche de ce type, de considérer des caractéristiques garantes de sa qualité. Nous avons réalisé une évaluation différée (Gabrielli, 1989), centrée sur l'évolution des personnes ayant suivi un parcours de formation réalisé avec le dispositif, en ce qui concerne leurs apprentissages et leurs intentions de changer leur pratique.



### 3.2.1 Le paradigme méthodologique

Selon Lecomte (1982), les choix méthodologiques en recherche évaluative sont déterminés par le paradigme d'évaluation choisi par le chercheur. Cet auteur différencie deux paradigmes principaux : le paradigme normatif et le paradigme empirique et cela, selon cinq dimensions : la délimitation des phénomènes à évaluer, la perception de la réalité à évaluer, l'ampleur de la généralisation, la perspective du chercheur et les modes d'élaboration de l'évaluation.

Chacun des paradigmes est caractérisé par des hypothèses associées à chacune des dimensions. Ainsi, le paradigme normatif, celui auquel nous nous sommes identifié, propose une délimitation holistique des phénomènes à évaluer, c'est-à-dire que les éléments constitutifs ne sont pas juxtaposés et qu'il s'agit d'un tout dynamique; alors que le paradigme empirique propose plutôt une délimitation élémentaliste. Ensuite, le paradigme normatif propose une perception de la réalité basée sur une approche idéaliste, c'est-à-dire que « l'appréciation de la réalité à évaluer ne doit se faire qu'à travers les représentations, les perceptions, les expériences et les systèmes de valeurs des personnes » (Lecomte, 1982, p. 7) (« il n'y a pas de réalité extérieure ou indépendante de la perception ou de la cognition de la personne », *ibid.*); alors que le paradigme empirique propose plutôt une approche réaliste, où la réalité est considérée comme extérieure et indépendante de l'esprit, donc observable. En ce qui concerne la généralisation, le paradigme normatif se base sur l'hypothèse subjectiviste « voulant qu'à partir de la compréhension totale de cas uniques ou d'incidents particuliers, on puisse en arriver à une meilleure approximation de la réalité à évaluer » (*ibid.*, p. 9) et qu'il faille étudier un programme à partir du point de vue des participants pour savoir s'il est acceptable; le paradigme empirique, quant à lui, se base plutôt sur une hypothèse objectiviste « qui suppose qu'il est possible d'obtenir un schème de référence commun parmi les participants du programme à évaluer » (*ibid.*, p. 10), les phénomènes isolés qui ne se répètent pas n'étant alors pas considérés comme valables par les chercheurs qui cherchent des répétitions et des fréquences. Au niveau de la perspective du chercheur, le paradigme normatif adopte une approche introspectionniste, qui tient compte du fait que le chercheur est un être humain, avec ses valeurs propres et une expérience unique, qu'il est subjectif et ne peut comprendre un phénomène sans empathie ni intuition. La perspective du chercheur est plutôt

extrospectionniste dans le cas du second paradigme : les phénomènes sociaux s'évaluent de l'extérieur, comme en sciences naturelles, indépendamment de la conscience humaine. Enfin, en ce qui concerne les modes d'élaboration de l'évaluation, le paradigme normatif propose une approche informaliste, où « c'est la théorie même qui moule et choisit la ou les méthodes, et non ces dernières, comme veulent le croire les formalistes » (*ibid.*, p. 14). Il s'agit également d'une approche où l'on « s'intéresse grandement au processus dans l'évaluation et l'élaboration de la théorie », où, par conséquent, les valeurs et croyances des chercheurs sont attentivement considérées et où le raisonnement est dialectique.

Dans le même ordre d'idées, B. Charlier (1998) explique ce que sa position paradigmatique de chercheur constructiviste implique pour ses choix méthodologiques. Elle se base notamment sur les travaux de Guba (1990) en évoquant les trois questions de base définissant une approche constructiviste : « la première renvoie à la nature de la réalité (interrogation de type ontologique), la seconde à la relation établie entre le chercheur et l'objet (ou le sujet) à connaître (interrogation de type épistémologique) et la troisième à la méthode à mettre en œuvre pour construire la connaissance ». Comme Lecomte (1982) le décrivait dans le cas du paradigme normatif, Charlier évoque le caractère subjectif de la construction des connaissances, ainsi que les interactions entre les sujets, les objets et le chercheur. Elle insiste également sur la question de la réalité, qui « n'existe pas indépendamment des individus et de leur construction de cette réalité » (B. Charlier, 1998, p. 122). Au niveau méthodologique, cela implique une démarche herméneutique et dialectique où les connaissances se construisent à partir des représentations des personnes impliquées. Elle rappelle enfin qu'en enseignement, en particulier, le processus de construction de connaissances des sujets entre également en ligne de compte dans les données à étudier pour comprendre l'apprentissage.

Notre positionnement rejoint ceux de Charlier et de Lecomte. Nous nous situons donc dans un paradigme plutôt interprétatif (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990), où la réalité est un construit subjectif dépendant des représentations des participants et du chercheur. Ceci implique, au niveau méthodologique, une prise en compte de l'évolution de chaque individu concerné selon son point de vue et ses représentations, une généralisation partant de chaque cas étudié et enfin une délimitation des situations de formation à évaluer intégrant de multiples éléments interreliés.

### 3.2.2 Planification de la recherche

En nous référant aux travaux de Gabrielli (1989), nous précisons que nous avons réalisé une recherche évaluative différée, car ce type de recherche permet de comprendre les processus de changement de chaque personne ayant suivi un programme de formation. Il s'agit d'un type de recherche particulier encore peu fréquent en éducation, selon Gabrielli. La planification de ce type de recherche constitue une démarche cruciale qui assure la qualité du résultat (Mayer et Ouellet, 1991; Rutman, 1982).

*La première étape* lors de la planification d'une recherche évaluative est celle de l'appréciation de l'évaluabilité de la formation. Autrement dit, il existe certains préalables qu'il est important de contrôler si l'on souhaite réussir la recherche. Rutman (1982) les énumère ainsi : « 1. un programme clairement articulé; 2. des objectifs et (ou) résultats clairement définis, et 3. un lien logique entre le programme et les objectifs et (ou) résultats ». L'auteur affirme que si ces préalables ne sont pas remplis, la recherche peut être inutile. Pour arriver à vérifier ces préalables, Mayer et Ouellet (1991) suggèrent de répondre à quatre questions simples : « qui sont les intervenants (ou les formateurs)? », « qu'est-ce qui compose le programme et comment il se structure? », « qui est concerné par le programme? » et enfin, « quels sont les changements attendus? ». Si les réponses à ces questions ne sont pas clairement énonçables, l'évaluabilité de la formation est grandement compromise. Par ailleurs, le fait de connaître les objectifs de formation donne un cadre facilitant la détermination des variables lors de la seconde étape. La section 3.3 décrit ce que nous souhaitons évaluer dans cette recherche : ce qui concernait le programme de formation, sa description, ses objectifs et l'appréciation de son évaluabilité.

*La seconde étape* est la planification de l'évaluation. C'est à cette étape que les éléments méthodologiques se précisent. On y détermine notamment les variables à considérer, les objectifs et les questions de recherche, ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données. Bien entendu, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, une évaluation peut porter sur différents aspects du programme évalué. Mayer et Ouellet (1991) dégagent quatre critères d'évaluation qui permettent de cibler les aspects sur lesquels concentrer la recherche : « les efforts », « l'efficacité », « l'efficience », et « les conséquences inattendues ». En choisissant l'un ou l'autre de ces critères, le chercheur délimite la cible

d'évaluation, ce qui lui permet de préciser les questions d'évaluation. Comme dans la majorité des recherches évaluatives que nous avons présentées un peu plus haut, nous nous sommes essentiellement intéressé à l'efficacité du dispositif de formation. Les questions de recherche découlaient de ce choix.

Notre recherche était de type sommatif, puisqu'elle visait principalement l'établissement d'un bilan, plutôt qu'une amélioration du dispositif au fur et à mesure de notre collecte de données (Mayer et Ouellet, 1991). Néanmoins, notre objectif était également de proposer des pistes d'amélioration du dispositif de formation. C'est pourquoi nous avons défini la troisième question de recherche autour de cet aspect. Les améliorations n'ont pas été proposées au fur et à mesure de la collecte, mais plutôt à partir des résultats collectés et organisés à posteriori. Nous revenons en détail sur les stratégies de collecte de données ainsi que sur les notions de validité et fiabilité des données dans la section 3.4.

Comme le mentionnait Gabrielli (1989), il est important non seulement de savoir si le programme de formation évalué a eu l'effet souhaité, mais aussi de comprendre pourquoi et comment des intentions de changements de pratique se construisent. Nous avons donc ajouté des questions de recherche concernant ces aspects.

Enfin, la dernière phase de cette seconde étape est l'élaboration des outils d'analyse de données. Nous présentons ces outils dans la section 3.4.

*La dernière étape* est celle de la réalisation de la recherche. Si les deux premières étapes sont bien réalisées, cette dernière doit normalement se dérouler sans difficultés. Toutefois, des événements inattendus surviennent toujours et il est important de s'y préparer. Ainsi, nous avons rencontré quelques difficultés techniques (matériel d'enregistrement défectueux), quelques problèmes matériels (certains enseignants participants demandaient à être libérés par leur commission scolaire pour participer à l'expérimentation), ou encore certains problèmes humains (certains participants ont rencontré des problèmes familiaux et de santé qui ont retardé, voire annulé, leur participation). L'anticipation de tels problèmes nous a permis d'atténuer au maximum leur effet sur notre travail et nous avons réussi à contourner la majorité d'entre eux.

### 3.3 Le parcours de formation en question

Comme nous l'avons déjà évoqué, le dispositif « Zoom sur l'expertise pédagogique » présente des caractéristiques nombreuses et variées. Nous avons choisi de nous concentrer sur un parcours de formation que nous avons créé au sein du dispositif, en collaboration avec notre directeur de recherche, et présentant essentiellement la caractéristique qui nous intéresse le plus : le visionnement de pratiques sur vidéo. Ce parcours présente toutes les caractéristiques propres au dispositif et propose une démarche de modélisation (Bandura, 1986; Schunk, 2001) favorisant l'observation d'exemples de pratiques.

Le parcours de formation s'intitule : « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour susciter le développement de compétences » et porte sur la compétence professionnelle 4 du référentiel québécois (Martinet *et al.*, 2001) décrite dans notre cadre théorique. L'intention de ce parcours de formation est de permettre aux enseignants de devenir plus compétents dans leurs classes et avec leurs élèves. À la suite de ce parcours, les participants doivent avoir construit de nouvelles connaissances relativement aux quatre premières composantes et à la compétence dans sa globalité. Ils doivent avoir pris conscience de certaines limites et de certaines forces dans leur propre maîtrise de cette compétence. Les participants doivent avoir précisé certains besoins d'amélioration ou de consolidation et cerné quelques actions à entreprendre afin d'enrichir ou d'améliorer leur pratique professionnelle. Enfin, ce parcours a également pour intention de rassurer les enseignants en exercice sur leur niveau de compétence actuel.

Dans toutes les étapes de ce parcours, les enseignants abordent en détail la compétence et ses quatre premières composantes. Les tableaux 3 à 7 présentent les éléments de définition abordés dans le parcours. Ces éléments sont fortement inspirés des définitions du référentiel québécois des compétences professionnelles (Martinet *et al.*, 2001). Il s'agit par là d'offrir aux enseignants, qui ne connaissent pas bien la compétence professionnelle ciblée, une occasion d'en faire l'apprentissage et de la définir selon les termes officiels. Dans l'optique de soutenir le développement d'une culture professionnelle partagée, il est en effet important que les enseignants partagent un vocabulaire, une vision et un cadre de référence communs et il nous semblait pertinent de partir de ceux définis par le MEQ qui sont fondés sur un cadre théorique appuyé par de nombreuses recherches (*ibid.*) et

découlent d'un large consensus. Comme nous l'avons souligné dans le cadre conceptuel, le développement d'une compétence professionnelle dans le cadre d'une démarche de modélisation, repose sur une bonne compréhension de celle-ci et sur la connaissance des différents éléments qui la composent (Schunk, 2001).

*Composante 1 : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.*

L'enseignant :

1. Sur le plan cognitif, présente une situation qui suscite un déséquilibre, c'est-à-dire une situation que les élèves ne peuvent traiter ni résoudre directement
2. Propose des situations qui comportent un ou plusieurs obstacles
3. Aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences, au besoin les consolide, en démontre l'utilisation et les limites
4. Construit une ou plusieurs représentations du but à atteindre
5. Suscite la motivation tout d'abord en construisant avec ses élèves le sens des situations qui leur sont proposées
6. Rend une situation porteuse de sens quand il l'analyse avec ses élèves, en montre la puissance et étale ses richesses
7. Facilite l'établissement de liens entre la tâche à faire et d'autres situations de la vie courante dans lesquelles ces concepts sont mis en jeu
8. Communique aux élèves la conviction qu'ils peuvent résoudre le problème présenté
9. Établit un cadre de travail qui inclut la communication de ses attentes, la répartition de tâches, la définition des rôles de chacun, des lieux de travail et des modes d'emploi des ressources et du temps de chacun : dimension organisationnelle.

TABLEAU 3 : ÉLÉMENTS DÉFINISSANT LA COMPOSANTE 1

Composante 2 : *Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées.*

L'enseignant :

1. Combine le matériel didactique avec des ressources utilisées dans la vie quotidienne, des ressources documentaires, parfois humaines, diversifiées et organisées.
2. Indique aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet ou exécuter une tâche
3. Démontre comment accéder aux données pertinentes
4. Incite les élèves à utiliser leurs propres ressources internes

TABLEAU 4 : ÉLÉMENTS DÉFINISSANT LA COMPOSANTE 2

Composante 3 : *Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet.*

L'enseignant :

1. Reformule avec les élèves les données d'un problème ou les exigences d'un projet
2. Met en évidence les aspects de la tâche qui requièrent la recherche et l'utilisation de l'information
3. Aide les élèves à dégager les caractéristiques des données importantes
4. Ouvre la voie à des démarches de vérification
5. Demande aux élèves d'expliquer et de justifier les données qu'ils ont consultées, retenues ou écartées, tout en encourageant la diversité des stratégies qu'ils ont adoptées

TABLEAU 5 : ÉLÉMENTS DÉFINISSANT LA COMPOSANTE 3

Composante 4 : *Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.*

L'enseignant :

1. Propose des rétroactions destinées à faciliter l'adaptation des actions des élèves, la correction des erreurs et l'adaptation de l'enseignement
2. Travaille sur les processus de pensée qui sont mis en jeu dans la situation d'apprentissage
3. Amène les élèves à reconnaître les contextes et les conditions d'utilisation de certaines connaissances, à examiner des familles de situations dans lesquelles elles sont appropriées
4. Incite les élèves à retracer des démarches (intellectuelles et méthodologiques) semblables qu'ils effectuent dans d'autres champs d'apprentissage
5. Utilise ou fait trouver des exemples de démarches ou de compétences communes à plusieurs disciplines en les reliant aux démarches que les élèves sont en voie de maîtriser
6. Guide les élèves dans l'élaboration d'une carte mentale des stratégies à adopter pour exécuter une tâche, résoudre un problème ou mener à terme un projet.

TABLEAU 6 : ÉLÉMENTS DÉFINISSANT LA COMPOSANTE 4

Compétence : *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.*

L'enseignant :

1. Doit stimuler l'élève, le motiver et exiger le meilleur de lui
2. Doit accompagner l'élève, le guider et l'encourager tout au long de sa démarche.
3. Établit et maintient le cap, prend des risques mesurés au milieu des incertitudes et des contraintes et balise les parcours d'apprentissage des élèves
4. Imprime une direction, ouvre la voie, aménage des obstacles et des points de repère, réoriente et parfois modélise les démarches et les détours à faire prendre aux élèves
5. Relève les indices d'un déséquilibre dans les conceptions des élèves, indices qui l'avisent d'enclencher et d'aménager des démarches d'apprentissage pour créer de nouveaux équilibres
6. Composantes 1, 2, 3 et 4

TABLEAU 7 : ÉLÉMENTS DÉFINISSANT LA COMPÉTENCE

La cinquième composante, « Habilitier les élèves à travailler en coopération », n'a pas été retenue dans le cadre de cette formation, car il s'agit d'une composante complexe impliquant un grand nombre de connaissances supplémentaires, distinctes de celles qui sont exploitées dans les autres composantes. De plus, nous ne souhaitons pas complexifier davantage le parcours, qui contenait déjà une quantité importante de connaissances à maîtriser. Enfin, les vidéos dont nous disposons dans la médiathèque du dispositif n'offraient pas d'exemples de pratique permettant de l'illustrer.

Le parcours contient vingt-deux étapes :

- La première étape présente le parcours et sa structure.
- La seconde étape présente la description de deux enseignantes fictives pilotant chacune une situation d'enseignement-apprentissage. Les intentions de chacune d'elles sont identiques, mais leurs compétences et leurs approches divergent en plusieurs points. Cette étape est l'occasion pour les participants de prendre conscience de certains aspects de leur propre pratique et de se donner des intentions d'apprentissage pour la suite du parcours.
- L'étape 3 présente théoriquement la compétence et les quatre premières composantes (il s'agit d'un résumé de la description du référentiel québécois).



Cette étape offre également des définitions de termes spécifiques exploités durant le reste du parcours.

- L'étape 4 aborde le premier plan de la première composante : « Créer des conditions pour que les élèves s'engagent - Plan cognitif ».
- Les étapes 5, 6 et 7 abordent le plan motivationnel de la première composante : « Créer des conditions pour que les élèves s'engagent – Plan motivationnel ».
- Les étapes 8 et 9 présentent le dernier plan de la première composante : le plan organisationnel.
- À l'étape 10, il est proposé aux enseignants de faire un bilan autour de cette première composante.
- Les étapes 11, 12 et 13 abordent la seconde composante; un bilan est proposé à l'étape 14.
- Les étapes 15 et 16 se concentrent sur la troisième composante; un bilan est proposé à l'étape 17.
- Les étapes 18, 19 et 20 concernent la quatrième composante, et l'étape 21, le bilan de cette composante.
- La dernière étape du parcours offre une synthèse abordant la compétence dans sa globalité. Quelques exemples d'étapes sont proposés à l'annexe 4.

Dans l'ensemble, le parcours propose une exploration de la compétence, et de ses quatre premières composantes. Il a été élaboré en respectant différentes caractéristiques d'une vision constructiviste de l'apprentissage présentée dans notre cadre conceptuel. Il prend notamment en considération le fait que les enseignants ne connaissent pas explicitement les libellés de la compétence ciblée, tels que définis dans le référentiel du MEQ (Martinet *et al.*, 2001), mais qu'ils possèdent déjà un bagage personnel d'habiletés et de connaissances construites au cours de leur cheminement professionnel. Cette variabilité entre les personnes est prise en compte tout en permettant aux participants de bénéficier d'un soutien facilitateur (Vygotsky, 1985). Ainsi, pour chacune des composantes abordées, nous avons choisi d'orienter les consignes et l'organisation des tâches en considérant les différentes variables impliquées dans notre modèle (individuelles,

relationnelles et situationnelles) et sur lesquelles nous pouvions avoir une influence. De plus, pour chaque composante, il est proposé aux participants d'observer une ou plusieurs vidéos. Ces vidéos étaient exploitées pour modéliser des pratiques enseignantes, pour favoriser l'exploration de la compétence et pour amener les participants à saisir sa portée. Pour toutes les observations, nous avons formulé plusieurs questions qui ont pour objectif d'amener les participants à développer une démarche d'apprentissage liée à leur propre expérience professionnelle et à leur propre compréhension des connaissances évoquées. Ces questions s'inscrivent dans une démarche de modélisation visant à soutenir l'apprentissage des enseignants (Bandura, 1986; Schunk, 2001). Elles ont pour intention d'amener les participants à :

- réactiver leurs connaissances antérieures en ce qui concerne la composante ciblée;
- créer des liens avec leur propre pratique de référence;
- déterminer des intentions de formation spécifiques;
- identifier, dans les pratiques observées, les gestes des enseignants et leurs effets;
- utiliser le vocabulaire spécifique du référentiel des compétences professionnelles pour décrire les pratiques observées et leur propre pratique;
- établir des liens entre le cadre de référence théorique du référentiel et des exemples de pratique;
- construire des connaissances nouvelles pertinentes à leur propre pratique;
- déterminer des pistes de mise en application de ces nouvelles connaissances dans leur propre pratique enseignante.

Le parcours permet également, grâce à des explications succinctes, à des schémas ou à des comparaisons, de mettre en évidence certains aspects importants qui sont visibles dans les vidéos : la responsabilité des élèves, les rôles des enseignants, la structure des différentes situations d'enseignement-apprentissage, l'organisation du travail, l'engagement des élèves, etc.

Les bilans proposés pour chacune des composantes offrent pour chaque question des pistes de réponses liées à l'analyse des pratiques observées ou aux liens théoriques possibles, dans le but de rassurer les participants et de cadrer leurs réflexions. Ces pistes ne sont toutefois jamais présentées comme des réponses exactes; elles constituent plutôt

des propositions de réflexion, à partir desquelles il est possible d'amorcer la construction de nouvelles connaissances. De plus, les bilans rappellent l'importance de déterminer des intentions de changements de pratique, tandis que le carnet de lecture associé au parcours permet aux enseignants de formaliser ces intentions. Le parcours a donc été construit en accord avec le modèle constructiviste de l'apprentissage présenté dans le cadre conceptuel (Bourgeois et Nizet, 1997; Brown et Duguid, 1991; Legendre, 1998b). L'annexe 4 présente quelques étapes du parcours, ainsi que des exemples de questions posées aux participants.

Le parcours intègre plusieurs vidéos d'exemples de pratiques, représentant un ensemble de dix-sept situations différentes qui mettent en jeu treize enseignantes et enseignants. Deux des vidéos présentent une entrevue avec des enseignantes; une vidéo présente deux enseignantes analysant une situation qu'elles viennent de vivre avec leurs élèves et que l'on peut voir dans une autre vidéo présentée en parallèle; les autres vidéos présentent des situations de classe réelles. Les vidéos sont d'une durée variant de cinq à douze minutes (voir l'annexe 10 pour une description détaillée de chacune des vidéos associées à chacune des étapes). Elles ont été sélectionnées parmi les vidéos disponibles dans la médiathèque du dispositif « Zoom ». Nous avons retenu celles qui illustraient les caractéristiques énoncées dans les définitions des composantes. Aucune vidéo n'a été créée spécifiquement pour ce parcours, et aucune des situations de classe présentées n'a été scénarisée. Toutes les vidéos proviennent de tournages réalisés dans des classes québécoises et montrent des enseignantes ou des enseignants ayant volontairement accepté de partager leur pratique avec leurs collègues. Elles représentent des exemples de pratiques authentiques et de bonne qualité auxquels nous souhaitons que les participants puissent s'identifier (Ertmer *et al.*, 2002; Owen, 1999; Perrenoud, 1999a; Towers, 1998). Des apports de contenu sont proposés pour compléter ce que les vidéos ne présentent pas, et des lectures complémentaires sont suggérées.

Un carnet de bord est proposé aux participants. Il s'agit d'un document imprimable que chaque personne remplit manuellement au fur et à mesure des questions et des étapes (*cf.* annexe 6). Le carnet de bord contient toutes les questions posées dans les étapes du parcours ainsi qu'un espace permettant d'y répondre et d'ajouter des commentaires. Il a été conçu dans le but de soutenir la réflexion des participants et de favoriser leur

engagement en leur offrant la possibilité de formaliser et de structurer par écrit leur réflexion.

Le parcours a été conçu pour une durée de six à huit heures et il peut se réaliser en autonomie sans l'intervention d'un formateur ou d'une formatrice, ni la collaboration avec des collègues, ce qui n'est cependant pas interdit. Cette flexibilité avait pour but de permettre aux participants de choisir les conditions de formation (*cf.* figure 6) qui leur apparaissaient les plus favorables pour leurs apprentissages dans leurs contextes respectifs.

Les critères de Rutman (1982) nous ont permis de conclure que le parcours de formation en question pouvait faire l'objet d'une évaluation. Leur application nous permet de croire que les intentions de formation étaient claires, que les changements souhaités concernaient effectivement le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage, que le contenu du programme était approprié au public cible et que les activités de formation présentées étaient cohérentes avec les intentions de formation.

### **3.4 Collecte et analyse des données relatives aux objectifs**

Cette section décrit les outils de collecte et d'analyse des données qui nous ont permis de répondre à nos questions de recherche. Cela implique, dans un premier temps, de présenter les entrevues semi-dirigées qui ont été les outils principaux de cueillette. Dans un second temps, nous aborderons la question de la validité et de la fiabilité des données recueillies durant cette collecte. Nous présenterons ensuite l'échantillonnage, puis la démarche de la recherche et nous terminerons avec la question de la dimension éthique.

#### *3.4.1 Des entrevues semi-dirigées*

Cette recherche étant évaluative, il nous fallait recueillir des données liées à l'exploitation du parcours de formation que nous évaluions (Rutman, 1982). C'est pourquoi, en conformité avec le modèle d'analyse sur lequel cette recherche s'est appuyée (*cf.* figure 3), nous avons construit des canevas d'entrevue complets afin de nous guider durant les entrevues et de nous assurer de n'échapper aucune variable importante. Notre modèle prenait effectivement en compte un grand nombre de variables, le parcours de formation lui-même étant le seul facteur invariable d'un participant ou d'une entrevue à l'autre.

Nous avons choisi de recourir à un type d'entrevue que Lessard-Hébert et ses collègues qualifient d'« entrevue axée sur la réponse » (1995, p.106). Cette forme d'entrevue « est caractérisée par le fait que l'intervieweur conserve le contrôle tout au long du processus. Elle est la plupart du temps structurée ou du moins semi-structurée et répond à un plan préétabli. Elle se distingue de l'entrevue structurée dans ce sens que cette dernière, tout en visant à recueillir des informations, ne tient pas compte de façon absolue de l'ordre d'apparition des renseignements dans l'ensemble du déroulement du processus » (*ibid.*, p. 106).

Le cadre de référence et le modèle d'analyse que nous avons définis ont guidé l'élaboration de l'ensemble des questions des canevas d'entrevue. Les divers volets de ces entrevues s'articulaient essentiellement autour des variables dont nous souhaitions tenir compte dans notre analyse. Nous avons donc choisi les questions de manière à obtenir des données pour chacune des variables retenues. Certaines questions ne devaient être posées qu'une seule fois, dans le cas de variables générales : les caractéristiques personnelles et professionnelles du participant avant la situation de formation ou en dehors de celle-ci; les conditions de formation; la représentation de l'efficacité de la formation ou encore, la représentation du but poursuivi dans la formation. Les autres questions étaient posées cinq fois : un fois pour chacune des quatre composantes retenues, et une cinquième fois pour la compétence prise globalement. Elles portaient sur les intentions de changements de pratiques, sur les apprentissages liés à la définition et sur la pratique de référence. De plus, pour faciliter la démarche d'évaluation différée (Gabrielli, 1989) adoptée ici, nous avons choisi de recourir à deux canevas d'entrevue facilitant la mise en relation des variables ayant connu une évolution au travers de l'expérimentation.

Deux entrevues semi-dirigées individuelles, où l'ordre des questions pouvait varier, ont donc été menées auprès des participants. La première entrevue a été menée avant que les participants ne découvrent le parcours de formation. La seconde entrevue a été menée une fois que les participants eurent terminé le parcours de formation. Les deux entrevues étaient articulées autour de canevas présentant certaines différences, notamment en ce qui concerne les intentions de changement de pratique et l'appréciation de la formation (*cf.* annexe 7).

Le canevas de la première entrevue précisait tout d’abord de débiter par une introduction rappelant aux participants les objectifs et les intentions de la recherche, leur assurant la confidentialité des données et leur demandant l’autorisation d’enregistrer l’entrevue. L’entrevue devait se dérouler ensuite selon trois volets distincts. Le premier d’entre eux abordait des informations personnelles permettant de connaître la personne et de dresser son profil général. Les questions contenues dans ce volet concernaient donc l’âge, le niveau d’études, les années d’expérience, le milieu de travail (contexte, lieu, relations avec les collègues, collaboration), la charge de travail, les responsabilités professionnelles, le développement professionnel dans les deux dernières années et enfin les progrès réalisés dans les deux dernières années. Le second volet abordait la compétence et les quatre composantes approfondies dans le parcours. Pour chaque composante et pour la compétence dans son ensemble, le canevas rappelait que les participants devaient faire part de ce qu’elles signifiaient pour eux, proposer des exemples pour illustrer leurs définitions, préciser leur perception de leur propre capacité et enfin énoncer les difficultés ou les obstacles qu’ils envisageaient. Le dernier volet concernait les attentes des participants à l’égard de la formation, leurs inquiétudes, leurs intentions de développement professionnel et leur degré de confort relativement à ce type de formation. L’entrevue se terminait par la proposition de faire une présentation du dispositif afin de permettre à tous les participants d’accéder facilement au parcours de formation. Seule une présentation technique était préconisée, le contenu de la formation restant à découvrir au sein du parcours.

Le canevas de la seconde entrevue contenait, quant à lui, quatre volets. Le premier volet abordait la compétence et les quatre composantes approfondies dans le parcours. Pour chaque composante et pour la compétence dans son ensemble, les participants devaient faire part de ce qu’elles signifiaient pour eux, proposer des exemples pour illustrer leurs définitions, préciser leur perception de leur propre capacité, et énoncer les difficultés ou les obstacles qu’ils envisageaient. Pour compléter ce premier volet, s’ajoutaient des questions permettant aux participants de préciser, pour chaque composante et pour la compétence dans son ensemble, ce qu’ils pensaient avoir appris grâce au parcours, et s’ils pensaient se sentir plus ou moins capables qu’avant le parcours. Le canevas permettait, bien entendu, d’amener les personnes à justifier et à préciser leurs réponses. Le second volet concernait la représentation de l’apprentissage. Il visait à amener les participants à

s'exprimer sur leurs apprentissages, sur les difficultés ou les obstacles rencontrés dans leur démarche, à qualifier leur niveau de compétence atteint grâce au parcours, à nommer des lacunes ou des besoins d'apprentissage complémentaires, et enfin à exprimer des intentions de développement professionnel complémentaires. Le troisième volet permettait aux personnes d'exprimer leur appréciation du dispositif, du parcours, des vidéos, du contenu ou encore de décrire leur démarche d'apprentissage personnelle durant le parcours. Le dernier volet concernait les commentaires et les suggestions que les participants souhaitaient faire dans l'ensemble. Le canevas se terminait par une demande aux participants de remettre une copie de leur carnet de bord rempli. Les carnets de bords contenaient des informations susceptibles de compléter et d'enrichir les informations collectées durant les entretiens. Les participants n'étaient toutefois pas tenus de remettre leur carnet de bord s'ils ne le souhaitaient pas.

#### *3.4.2 Validité et fiabilité des instruments*

Nous avons choisi de recourir à des entretiens qualitatifs pour leur force principale qui « réside dans le fait que nous sommes en mesure de comprendre par le détail l'expérience des personnes à partir de leur point de vue » (Boutin, 1997, p.140). Cependant, comme toute méthode de recherche, l'entretien de recherche présente certaines limites pouvant réduire la fiabilité et la validité de la recherche. Il n'est pas toujours possible de réduire ou d'éviter ces limites, par contre, il est indispensable d'en avoir connaissance et de bien les identifier.

Lessard-Hébert et ses collègues précisent que « la validité pose le problème de savoir si le chercheur "observe vraiment ce qu'il pense observer", c'est-à-dire si les données ou les mesures obtenues ont une valeur de représentation et si les phénomènes sont bien nommés, en d'autres termes si les variables qui les identifient reçoivent des dénominations correctes. » (1990, p. 45). De plus, selon Rutman (1982), la validité interne est souvent problématique dans une recherche évaluative, car il est difficile d'être absolument certain que les effets observés sont bien le fruit du programme évalué. C'est pour cela que les questions d'entretien ont été développées de façon à être le plus en lien possible avec les éléments abordés dans le parcours de formation. De plus, pour limiter les possibilités que

d'autres variables non identifiées concourent aux effets que nous souhaitons évaluer, nous avons réduit le plus possible le laps de temps entre la première et la seconde entrevue.

Bien entendu, comme cette recherche s'inscrivait dans un paradigme interprétatif (Denzin et Lincoln, 2000), la subjectivité faisait partie intégrante de la démarche. Il y avait, tout d'abord, la subjectivité de l'intervieweur influencée par les facteurs personnels, psychologiques et comportementaux classiques (Boutin, 1997). Dans le cas présent, l'intervieweur a non seulement développé le parcours en tant que pédagogue formateur, mais il a également élaboré les canevas et mené les entrevues en tant que chercheur. Par contre, il est à noter que nous avons sciemment fait le choix de tenir ces deux rôles en gardant à l'esprit l'influence que cela pouvait représenter dans le processus.

Il y avait, par ailleurs, la subjectivité de l'analyse des entretiens. Celle-ci fait référence à la subjectivité du chercheur lorsqu'il tente de dégager le sens des données collectées durant les entrevues. Il faut faire attention de ne pas tomber dans le piège de l'interprétation a priori, basée sur des impressions ou de simples intuitions. Une démarche d'analyse rigoureuse, structurée et basée sur un cadre scientifiquement fondé permet de réduire l'effet négatif de cette subjectivité. Néanmoins, celle-ci est toujours présente et est même « considérée de plus en plus comme un apport à la connaissance et non plus seulement comme un obstacle à éviter » (Boutin, 1997, p. 142). Elle favorise l'émergence d'interprétations qu'un cadre trop ferme ne permettrait peut-être pas. Dans le cas présent, nous avons participé à la conception du dispositif Zoom et exploitons régulièrement les vidéos de Zoom durant les formations que nous donnons en tant que conseiller pédagogique. Cette expérience « de l'intérieur » a certainement enrichi l'analyse des données que nous avons collectées en donnant un angle particulier à notre regard.

La fiabilité, quant à elle, concerne plutôt la capacité des instruments à recueillir les mêmes informations d'une situation à une autre dans des conditions similaires :

« Considérant la fiabilité, il faut se demander jusqu'à quel point la variation du phénomène mesuré est due aux imperfections des instruments de mesure plutôt qu'au phénomène mesuré. [...] Le manque de fiabilité peut provenir : 1. de l'humeur du répondant ou du sujet, de la fatigue ou de sa motivation qui influent sur ses réponses; 2. de l'appréciation de l'observateur qui peut être influencé par les mêmes facteurs qui touchent les réponses de la personne interrogée; 3. du contexte dans lequel s'effectue la mesure, lequel peut entraîner des réponses qui ne correspondent pas au "vrai" résultat; 4.



des problèmes que crée l'instrument de mesure, par ex. des questions mal formulées au cours d'une entrevue, et 5. des problèmes de traitement, par ex. des erreurs de codification ou mécaniques. » (Rutman, 1982, p. 39)

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons réalisé les entrevues dans des contextes variés, à des moments différents, avec des personnes différentes, provenant d'écoles différentes... De plus, il ne faut pas oublier que les connaissances se construisent, évoluent et sont exprimées en fonction des représentations et des perceptions des personnes impliquées à ce moment précis. Ainsi, plusieurs facteurs ont probablement influencé les réponses données par les participants : le lieu dans lequel les entrevues avaient lieu (la salle de classe, le domicile du participant, la commission scolaire), le moment de l'entrevue, l'utilisation des fiches sur lesquelles étaient inscrits les intitulés des composantes, notre statut simultanément de formateur et de chercheur, la formulation des questions d'entrevue elles-mêmes, nos rapports interpersonnels avec les participants, notre langage non verbal, etc. Il ne nous est donc pas possible de garantir que les entrevues nous ont permis de récolter les mêmes informations dans toutes les situations, cependant, nous avons, dans le but de limiter les variations, choisi de recourir à des canevas d'entrevue semi-structurés que nous avons respectés. Nous avons donc abordé les mêmes dimensions, le plupart de temps dans le même ordre. De plus, nous avons rencontré plusieurs personnes dont les nombreuses informations fournies semblaient aller dans la même direction.

Nous restons conscient des biais qui ont pu influencer nos résultats et nos interprétations et, idéalement, une triangulation des données aurait dû être effectuée. Nous aurions pu, par exemple, collecter des données en ayant recours à un autre instrument. C'est d'ailleurs pour cela que nous avons demandé aux participants de nous remettre leurs carnets de bord où devaient être consignées leurs réflexions et leurs notes prises durant le parcours de formation. Nous avons toutefois constaté à posteriori que ces carnets de bord ne nous permettaient pas de réaliser la triangulation souhaitée car ils avaient été avant tout construits comme outils de formation et il n'avait jamais été demandé explicitement aux participants de le remplir. Les participants les ont remplis de façon très inégale et il y avait en conséquence trop peu d'informations à en tirer. Nous avons donc simplement utilisé ces données lorsqu'elles étaient présentes pour compléter ce que les entrevues nous avaient déjà apporté.

### 3.4.3 Démarche de recherche

*Recrutement.* Afin de collecter les données pertinentes, il nous fallait en tout premier lieu recruter les sujets qui correspondaient à nos besoins. Pour cela, nous avons fait appel à différentes commissions scolaires. Nous leur avons présenté notre projet de recherche, nos intentions méthodologiques et le parcours de formation en question afin qu'ils puissent nous guider vers les enseignants correspondant à nos besoins. Nous avons alors pris contact avec ces enseignants ou leur directeur d'établissement en leur présentant également les intentions, objectifs et déroulement de la recherche. Si ces personnes étaient toujours intéressées, nous convenions d'une date et d'un lieu de rencontre afin de procéder à la première étape de collecte de données, que nous présentons ci-dessous.

*Échantillonnage.* Les personnes ayant participé à cette recherche sont des enseignantes et des enseignants québécois du primaire ayant de une à vingt années d'expérience en enseignement. L'échantillon est un échantillon de convenance basé sur le volontariat et les disponibilités des personnes. Le parcours de formation étudié se concentre sur la compétence professionnelle « piloter » du référentiel québécois. Les participants étant au courant de cet aspect se sont donc engagés parce que ce parcours répondait à des besoins de formation ou des intérêts professionnels.

Douze personnes ont été rencontrées. Une des participantes venait de la région de Québec, deux venaient de la Montérégie, et neuf autres venaient de l'Estrie. Parmi les participants, certains venaient de la même école (une école regroupait quatre personnes, deux autres écoles regroupaient deux personnes). Cinq personnes travaillaient ensemble dans le cadre du projet de l'École éloignée en réseau<sup>3</sup>, mais ne venaient pas de la même école.

Sur les douze personnes rencontrées, seuls les cas de six d'entre elles ont été étudiés en détail (*cf.* chapitre 4), et ce, pour diverses raisons. Tout d'abord, avec la première participante, rencontrée quelques semaines avant les autres participants, nous souhaitions essentiellement expérimenter les deux canevas d'entrevue. Elle nous a également informé,

---

<sup>3</sup> Le projet de l'École éloignée en réseau est un projet de recherche-action qui vise à relever les défis posés aux écoles des petits villages par les changements démographiques ainsi que par la réforme de l'éducation. Des chercheurs du CRIRES, rattachés à l'Université Laval et à l'Université McGill, y sont associés ainsi que plusieurs membres de l'équipe TACT. Le projet est soutenu par le Gouvernement du Québec et le CEFRIO (<http://www.eer.qc.ca>).

une fois la seconde entrevue terminée, qu'elle était depuis quelque temps conseillère pédagogique et chargée de projet pour le ministère de l'Éducation. Elle ne correspondait donc plus au profil type des personnes à qui le parcours s'adresse, et nous avons décidé de ne pas étudier son cas. Une autre participante a malheureusement connu quelques problèmes de santé durant l'expérimentation et s'est retirée peu de temps avant la seconde entrevue. L'un des participants s'est présenté à la seconde entrevue, mais il nous a alors appris qu'il n'avait réalisé que la moitié du parcours. Les données récoltées lors de cette entrevue étaient donc incomplètes. Enfin, pour les trois dernières personnes non retenues, nous avons malheureusement rencontré des problèmes techniques qui ont rendu l'enregistrement de la seconde entrevue inaudible.

Les six cas retenus sont composés de cinq enseignantes et un enseignant. Deux de ces participantes ont fait le parcours ensemble et ont rempli un seul carnet de bord pour les deux. Toutes les autres personnes ont réalisé le parcours individuellement, sauf une participante qui l'a réalisé avec trois autres collègues, mais ceux-ci n'ont pas été retenus. Dans le cas de cette dernière, seule l'observation des vidéos et la réalisation des étapes a été vécue en équipe, le carnet de bord a été rempli individuellement au fur et à mesure des étapes.

*Collecte des données.* La collecte de données se faisait, pour chaque personne, en trois étapes distinctes et réparties sur une période de un à deux mois débutant en décembre 2004.

Première étape : la première entrevue a été réalisée quelques jours avant que les participants ne débutent le parcours. Cette entrevue était individuelle et durait environ une heure. L'ordre des questions et des composantes abordées n'était pas imposé aux participants. Toutefois, le canevas était attentivement respecté. Ainsi, nous énoncions toutes les questions en les formulant autant que possible telles qu'elles étaient formulées dans le canevas. Si les participants abordaient spontanément et aléatoirement des thèmes liés à certaines questions, nous leur soumettions tout de même ces questions telles que formulées dans le canevas et leur permettions d'y répondre à nouveau s'ils le souhaitaient. Si, par contre, les participants répondaient uniquement aux questions posées, nous respections l'ordre des questions tel qu'il était proposé dans le canevas.

Pour chaque bloc de questions lié à une composante, nous énoncions tout d'abord l'intitulé exact de la composante, puis nous présentions celle-ci sur une feuille de papier préalablement imprimée en gros caractères, afin que les participants puissent la relire aisément. Cette feuille de papier restait visible en permanence pendant que les participants parlaient de la composante. Quelques questions étaient parfois reformulées lorsque ils ne semblaient pas avoir compris la formulation initiale, mais ces reformulations ne contenaient aucune piste de réponse ni d'exemple. Dès que les participants souhaitaient aborder une autre composante, nous retirions la feuille et répétions le procédé pour la nouvelle composante.

Suite à l'entrevue, nous avons rencontré les participants (que nous avons regroupés lorsqu'ils étaient plusieurs dans une même école), et avons présenté le dispositif et son fonctionnement. Nous nous sommes assuré que les personnes avaient les outils technologiques nécessaires (une connexion Internet haute vitesse, un ordinateur récent, des haut-parleurs, QuickTime Player et Shockwave Player), puis nous avons communiqué le code d'accès au parcours ainsi qu'une feuille résumant les consignes pour une utilisation optimale du dispositif (*cf.* annexe 8).

Seconde étape : les participants ont suivi le parcours. Cette étape s'est déroulée sur une période variant entre quatre et six semaines selon la capacité des participants à dégager du temps pour cette formation (certains participants ont en effet obtenu des journées de congé pour s'y consacrer alors que d'autres ont dû s'organiser durant leurs temps libres en plus de leurs contraintes respectives). Durant cette période, aucun contact avec le chercheur n'était demandé, sauf quelques jours avant la fin du parcours afin de fixer un rendez-vous pour la seconde entrevue. Dans le cas de difficultés techniques empêchant de continuer la formation, les participants pouvaient contacter le chercheur durant la journée par courriel ou téléphone. L'aide accordée était alors purement technique et non pédagogique. Cela ne s'est cependant produit que pour une seule participante, qui avait oublié d'installer l'application QuickTime Player lui permettant de faire fonctionner les vidéos en ligne.

Troisième étape : la seconde entrevue a été réalisée quelques jours (maximum une semaine) après que les participants eurent terminé le parcours. Elle se déroulait selon le canevas prévu et dans des conditions similaires à celles de la première entrevue.

*Analyse des données.* L'analyse des données récoltées s'est faite en plusieurs étapes selon une démarche déductive (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990) partant de notre modèle d'analyse. Tout d'abord, une retranscription des entrevues a été réalisée par une tierce personne ne connaissant ni les participants ni le sujet de la recherche (cf. annexe 11 pour voir un exemple de retranscription). Chaque entrevue a fait l'objet d'un verbatim stocké dans un fichier informatique de type document texte. Ensuite, après avoir été lu et vérifié, chaque verbatim a été annoté une première fois sous forme de courts énoncés résumant les propos des participants. Cette première étape a permis de dégager de nombreux éléments composant les réponses et les commentaires des participants. Une seconde lecture a ensuite permis d'affiner les annotations et d'amorcer les regroupements selon les différentes questions de recherche et le modèle d'analyse préalablement construits (cf. annexe 12 pour voir un exemple d'annotation).

Une troisième lecture nous a finalement amené à affiner les regroupements en distinguant six dimensions de données. Déduites du modèle d'analyse, ces dimensions nous ont permis d'enrichir notre démarche d'analyse en favorisant le relevé d'éléments qui donnent sens aux discours des personnes interviewées :

- Dimension 1a : Compréhension spécifique : description, vocabulaire, sens donné à la compétence, définition des concepts, précision et justesse des définitions apportées.
- Dimension 1b : Capacité à exemplifier ou à faire des liens avec des exemples précis de leur pratique ou d'une autre pratique.
- Dimension 2a : Degré de confiance (diminution ou transformation des craintes) et justification des obstacles ou difficultés. Intention de mettre en application ce qui a été vu dans le parcours ou les vidéos.
- Dimension 2b : Jugement sur leur pratique, validation de leur pratique.
- Dimension 3a : Appréciation des vidéos et du parcours
- Dimension 3b : Sentiment d'avoir appris.

Ces dimensions se liaient clairement aux trois questions de recherche, c'est pourquoi nous les avons nommées « dimensions 1a et 1b », « dimensions 2a et 2b » et enfin « dimensions 3a et 3b ». En effet, la première question de cette recherche était : « Quels ont été les effets du dispositif de formation sur les savoirs relatifs aux composantes de la compétence

“piloter” chez les enseignantes et les enseignants qui l’ont utilisé? » Elle se concentrait sur les apprentissages et la construction de nouvelles connaissances (Bourgeois et Nizet, 1997), basées sur des savoirs non seulement théoriques (Legendre, 1998b) mais également d’expérience (B. Charlier, 1998; Malo, 2000), s’exprimant notamment au moyen d’exemples contextualisés. La distinction entre ces deux types de savoirs était déjà suggérée par les questions posées lors des entrevues, puisque nous demandions aux participants d’illustrer leurs définitions par des exemples. La dimension 1a fait donc référence à des savoirs plutôt théoriques, alors que la dimension 1b renvoie plutôt aux savoirs d’expérience.

La seconde question de cette recherche, quant à elle, était : « Quels ont été les effets du dispositif de formation sur les intentions de changement de pratique des enseignantes et des enseignants qui l’ont utilisé? » Comme nous l’avons relevé dans notre cadre théorique, l’intention de changement de pratique découle, d’une part, de variables individuelles (B. Charlier, 1998), également appelées propriétés individuelles par Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-Sullerot (1999a). Celles-ci comprennent en particulier le sentiment d’auto-efficacité, qui favorise, s’il est assez fort, une certaine persévérance et une ouverture à l’innovation (Tschannen-Moran, Woolfolk et Hoy, 1998). D’autre part, l’intention de changement de pratique découle de la capacité à reconnaître les besoins de changements dans la pratique de référence (B. Charlier, 1998), afin de déterminer, le cas échéant, le type de changements à réaliser (Bourgeois et Nizet, 1997). La dimension 2a concerne donc plutôt les variables individuelles, alors que la dimension 2b concerne plus la validation de la pratique du participant (pratique de référence).

Enfin, la troisième question de cette recherche était : « Comment améliorer le dispositif de formation technologique intégrant des vidéos d’exemples de pratique pour mieux soutenir le développement professionnel des enseignantes et des enseignants? » Notre cadre théorique distingue deux types de variables liées à la formation : les variables situationnelles propres aux conditions de formation elles-mêmes (B. Charlier, 1998) et la représentation de l’efficacité de la formation. Or, après notre troisième lecture des verbatims des entrevues, une distinction similaire émergeait assez clairement des propos des participants. Nous avons donc distingué la dimension 3a, liée au parcours de formation lui-même, aux vidéos qu’il contient, au dispositif dans lequel il est exploité et aux

contenus abordés, de la dimension 3b, liée à la perception par les participants de l'efficacité de la formation sur leurs apprentissages.

Pour faciliter le travail d'interprétation, nous avons finalement regroupé, dans des fichiers distincts, les propos de chaque participant selon ces six dimensions (*cf.* annexe 13 pour voir un exemple de regroupement). Les notes prises par les participants dans leurs carnets de bord ont quant à elles été consignées dans d'autres fichiers distincts et n'ont pas été regroupées selon ces dimensions (ces consignations sont présentées telles quelles dans le chapitre des résultats).

#### *3.4.4 Dimension éthique*

Plusieurs mesures (validées par le comité d'éthique) ont été prises pour assurer le caractère éthique de notre démarche. Tout d'abord, une lettre explicative a été envoyée aux participants (*cf.* annexe 9). Elle contenait différentes informations qui devaient leur permettre d'avoir une compréhension éclairée de la procédure dans laquelle ils s'engageaient. Cette lettre leur expliquait par exemple le fonctionnement méthodologique de la recherche, l'implication qui allait leur être demandée, les objectifs scientifiques de la recherche et les avantages qu'ils allaient pouvoir retirer de leur participation. Le tout était expliqué dans un langage clair et adapté au public ciblé.

Les participants ont été également informés, par le même envoi, que les données qu'ils nous communiquaient resteraient confidentielles et ne seraient communiquées à aucune autre personne que nous-même ou nos directeurs de recherche. Cet aspect a été entièrement respecté durant tout le processus de la recherche. Les noms et prénoms utilisés dans les chapitres suivants sont fictifs et ne permettent pas de reconnaître les personnes. Ils sont utilisés depuis le début de l'analyse des données et personne ne connaît les véritables noms des participants en dehors de nous-même et de nos directeurs de recherche.

Bien entendu, les sujets ont également été informés que leur liberté de quitter le processus était entière et qu'ils pouvaient le faire en tout temps sans aucun préjudice.

La lettre envoyée aux participants comportait également des remerciements soulignant l'importance que nous attachions à leur participation et la reconnaissance que nous leur accordions.

Nous avons demandé à chaque participant de signer un formulaire de consentement. Celui-ci nous permet d'exploiter les informations fournies, mais dans le respect des conditions que nous avons communiquées au préalable : confidentialité, utilisation dans le cadre de cette recherche uniquement, jamais de manière nominative et sur une durée de cinq années au maximum (*cf.* annexe 9). Ces formulaires de consentement signés sont conservés dans un lieu sûr auquel nous seul avons accès.

Les entretiens ont été enregistrés sur support audio uniquement. Une autorisation verbale a été redemandée à chaque personne au début de chaque entretien. Ces enregistrements sont également conservés dans un lieu sûr auquel nous seul avons accès.

### **3.5 Organisation et présentation des résultats**

Lors de l'élaboration de notre cadre conceptuel, nous avons déterminé les diverses variables qui sont susceptibles, selon notre point de vue, de jouer un rôle dans le processus de développement professionnel considéré. L'organisation et la présentation des résultats sont articulées autour de ces variables, et leur regroupement a été effectué en fonction des six dimensions qui ont émergé de notre démarche d'analyse des données.

Une description détaillée présente les résultats selon chaque dimension, pour chaque participant et à propos de chaque composante abordée dans le parcours de formation. Nous avons également mis en parallèle, dans des tableaux synthèses, les résultats obtenus pour l'entretien réalisé avant la formation et ceux obtenus pour l'entretien réalisé après la formation, en indiquant pour chaque dimension, dans le discours des participants, la présence ou l'absence d'informations liées aux différents éléments de définition de chaque composante (voir tableaux 3 à 7).

Le chapitre 4 présente les résultats organisés selon ces six dimensions. La dimension 1 regroupe l'ensemble des résultats et informations liés à la première question de recherche. La dimension 2 regroupe les résultats permettant de répondre à la seconde question de recherche. Et enfin, la dimension 3 regroupe les résultats permettant de répondre à la troisième question de recherche. L'ensemble de ces résultats sont présentés scrupuleusement tels qu'ils nous sont apparus. Toutefois, il est important de rappeler que, malgré notre souci de rapporter le discours des participants le plus fidèlement possible, cette description, dans les faits, demeure une réorganisation subjective de leurs propos. En effet, nous nous situons dans un paradigme normatif de recherche (Lecomte, 1982 ;



B. Charlier, 1998) où le chercheur est un être humain, avec des valeurs propres et une expérience unique. Notre empathie et notre intuition ont donc fait en sorte que, bien qu'elle se veuille avant tout descriptive, la présentation de cette analyse est déjà une première interprétation. Le chapitre 5, quant à lui, présente l'interprétation de ces résultats basée sur le cadre d'analyse proposé.

## 4 RÉSULTATS

La collecte de données réalisée a permis de récolter des données riches et variées. Tel qu'indiqué dans le chapitre précédent, nous avons rencontré douze personnes. Toutefois, certaines personnes rencontrées ne répondaient pas aux critères d'analyse formulés (elles n'étaient plus enseignantes au moment de la fin de l'expérimentation), d'autres n'ont pas réalisé le parcours dans sa totalité pour des raisons personnelles (épuisement professionnel et problèmes familiaux) et enfin, nous avons rencontré des difficultés techniques lors de certaines entrevues. Considérant ces aspects, nous avons décidé de garder les données récoltées auprès de six des douze participants.

Nous présentons dans ce chapitre, la description des six cas retenus, ainsi qu'une synthèse de ces résultats, selon chacune des dimensions définies pour cette recherche : « dimension 1a et 1b », « dimension 2a et 2b » et enfin « dimension 3a et 3b ».

### **4-1 Description du profil de la participante : Sylvie**

#### *4-1-1 Profil général de la participante*

Sylvie est une jeune enseignante de 28 ans possédant un baccalauréat en enseignement primaire. Elle a cinq ans d'expérience. Elle enseigne aux niveaux 2 et 3 du primaire dans la même école. Elle a encore un statut de remplaçante à temps complet dans cette école pour l'année. Sylvie, en dehors de ses tâches d'enseignement, est membre du conseil d'école et du comité thématique, chargé de choisir des thèmes d'activités pour les élèves.

Sylvie considère qu'il y a, dans son école, une collaboration entre collègues. Cette collaboration est essentiellement basée sur l'échange de matériel pédagogique. Les enseignants d'un même cycle échangent des réflexions et idées concernant les élèves. L'école entière travaille sur le portfolio actuellement.

En ce qui concerne son développement professionnel, Sylvie se définit comme une personne qui lit beaucoup et se documente (chaque semaine). Elle a suivi environ dix jours de formation durant les deux dernières années, notamment en participant à des comités de formation en lecture et sur l'usage du portfolio.

Lors de la première entrevue, elle affirme être bien reconnue par ses pairs, parents et par la direction de son école. Les gens reconnaissent l'importance de son travail et de son investissement et la complimentent. Elle estime que son approche originale de l'évaluation, de la remise des bulletins et de l'intégration de projet sont appréciées par les parents et que ses collègues lui demandent souvent conseil. Toutefois, lors de la seconde entrevue, elle regrette de ne pas être appréciée par la direction qui n'aime pas son style d'enseignement et qui craint qu'elle n'aborde pas tous les éléments du programme.

Elle insiste beaucoup durant ses entrevues sur le fait qu'elle n'utilise pas de manuels et préfère amplement l'approche par projets.

Sylvie participe à la recherche car sa collègue lui a demandé d'y participer. Celle-ci y voyait une occasion de réaliser un projet en équipe et de collaborer un peu plus. Sylvie a découvert l'ensemble des détails du parcours et de la démarche quelques instants avant de débiter et a eu cinq minutes pour se décider à participer.

Avant de réaliser le parcours, Sylvie n'a pas d'attentes concrètes vis-à-vis de la formation. Les questions posées dans la première entrevue l'amènent à penser que la formation va porter sur ces composantes et cette compétence. Elle est donc très contente de participer, mais souhaite « avoir du concret » car sa formation universitaire et ses lectures sont essentiellement théoriques et il lui manque des exemples pour essayer de mettre tout cela en pratique.

Sylvie, avant de suivre le parcours, est motivée à participer car elle a eu la confirmation qu'elle pouvait le faire avec ses collègues : « une belle petite gang de quatre ». Sylvie a l'intention de s'outiller le plus possible et d'essayer dans sa classe tout ce qui lui conviendra durant la formation. Sylvie est très à l'aise avec les ordinateurs et ne voit aucune difficulté à se former dans un environnement informatique.

Lors de la seconde entrevue, Sylvie confirme qu'elle a bien suivi toute la formation avec ses collègues. Ils étaient quatre à faire toutes les activités du parcours ensemble.

#### 4-1-2 Profil de Sylvie selon la Dimension 1a : compréhension spécifique

Pour la composante 1, Sylvie nomme deux éléments sur les neuf attendus lors de la première entrevue. Elle explique qu'il est important de permettre aux élèves de créer des liens avec ce qu'ils vivent tous les jours ou ce qu'ils vont vivre plus tard. Elle précise que pour cela l'enseignant doit « partir des élèves » pour qu'ils puissent choisir ce qui leur plaît. Elle considère ainsi qu'il faut construire avec les élèves le sens des situations dans lesquelles ils s'engagent.

Lors de la seconde entrevue, Sylvie nomme trois éléments sur les neuf attendus. Elle nomme toutefois deux éléments différents cette fois-ci axés sur le plan cognitif de cette composante et évoque très rapidement la notion d'intérêt des élèves en précisant qu'il faut les laisser choisir ce qu'ils ont envie d'aborder dans la situation. Elle précise qu'il faut adapter les situations en fonction des caractéristiques cognitives des élèves et déstabiliser chaque élève tout en leur proposant des problèmes qu'ils n'ont jamais résolus.

<b>Composante 1 : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.</b>					
Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	OUI	1- Sur le plan cognitif, présente une situation qui suscite un déséquilibre [...].	NON	NON	6- Rend une situation porteuse de sens [...].
NON	OUI	2- Propose des situations qui comportent un ou plusieurs obstacles.	OUI	NON	7- Facilite l'établissement de liens entre la tâche à faire et d'autres situations de la vie courante [...].
NON	NON	3- Aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences [...].	NON	NON	8- Communique aux élèves la conviction qu'ils peuvent résoudre le problème présenté
NON	NON	4- Construit une ou plusieurs représentations du but à atteindre	NON	NON	9- Établit un cadre de travail : dimension organisationnelle
OUI	OUI	5- Suscite la motivation tout d'abord en construisant avec ses élèves le sens des situations [...].			

TABLEAU 8 : SYLVIE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 1

En ce qui concerne la composante 2, Sylvie nomme un élément sur les 4 lors de la première entrevue et ne donne aucune définition lors de la seconde. Elle précise ainsi, lors de la première entrevue, qu'il est possible de mettre à disposition des élèves des ressources variées qu'ils peuvent trouver facilement dans la classe. Cela leur permet de manipuler et de mieux comprendre certaines notions. Lors de la seconde entrevue elle ne souhaite rien ajouter car elle considère qu'elle « voyait déjà bien cette composante ».

<b>Composante 2 : Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées</b>					
Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	n/a	1- Combine le matériel didactique avec des ressources variées [...].	NON	n/a	3- Démontre comment accéder aux données pertinentes.
NON	n/a	2- Indique aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet [...].	NON	n/a	4- Incite les élèves à utiliser leurs propres ressources internes.

TABLEAU 9 : SYLVIE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 2

Pour la composante 3, Sylvie nomme deux éléments sur les cinq attendus dans les deux entrevues. Lors de la première entrevue, Sylvie définit cette composante en disant que pour elle il s'agit d'outiller l'enfant pour qu'il puisse mieux comprendre : lui donner des trucs, des routines ou des points de référence. Il s'agit aussi de permettre aux élèves de reconnaître et utiliser des structures de raisonnement. Selon Sylvie, l'enseignant doit donner des modèles et aider les apprenants à identifier les difficultés et à devenir autonome face à la résolution de ces difficultés.

Lors de la seconde entrevue, Sylvie évoque deux nouveaux éléments différents des deux évoqués lors de la première entrevue. Elle explique qu'il est clair pour elle maintenant qu'il ne faut pas donner les réponses aux élèves mais les inciter à chercher et exploiter les démarches déjà vues. L'enseignant doit, pour Sylvie, outiller l'enfant pour qu'il puisse comprendre ce qu'il a à apprendre et qu'il puisse verbaliser sa démarche, sa compréhension et les raisons d'utiliser une ressource. Sylvie précise que « guider » c'est amener l'enfant à « trouver sans tout lui dire ».

<b>Composante 3 : Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet</b>					
Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	OUI	1- Reformule avec les élèves les données d'un problème [...].	NON	NON	4- Ouvre la voie à des démarches de vérification.
OUI	NON	2- Met en évidence les aspects de la tâche qui requièrent la recherche et l'utilisation de l'information.	NON	OUI	5- Demande aux élèves d'expliquer et de justifier les données qu'ils ont consultées [...].
OUI	NON	3- Aide les élèves à dégager les caractéristiques des données importantes.			

TABLEAU 10 : SYLVIE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 3

Sylvie définit avec générosité la composante 4 lors de la première entrevue. Cependant elle n'évoque que trois éléments sur les six attendus. Elle pense que cette composante ressemble à la précédente : il s'agit de donner des méthodes, des outils, des modèles. Pour Sylvie l'encadrement peut aussi bien venir d'elle que des autres élèves. Sylvie décortique cette composante mot à mot et définit chacun de ces mots individuellement. Ainsi, elle définit la rétroaction comme un moment pour revenir sur les travaux réalisés. Puis elle définit le transfert comme un moment où l'on demande aux élèves d'identifier à quoi ce qu'ils viennent d'apprendre servirait dans leur « vraie vie ». Il s'agit également d'observer les élèves pour être capable de soutenir ceux qui en ont vraiment besoin par des petits ateliers individuels le midi ou à d'autres moments. Lorsque les élèves travaillent sur une tâche, elle demande à ceux qui ont le plus de difficultés de venir la voir très souvent pour qu'ils valident ce qu'ils font, elle appelle cela la « technique des petits pas ».

Lors de la seconde entrevue, elle nomme également trois éléments sur les six. Cependant, cette fois-ci la notion de rétroaction est un peu plus développée. Cela consiste à faire des retours sur ce que les élèves viennent d'apprendre. Elle n'évoque toutefois pas la rétroaction de l'enseignant. Elle explique aussi qu'il s'agit d'aider les élèves à mettre des mots sur ce qu'ils viennent de faire afin qu'ils puissent plus facilement envisager des

contextes différents dans lesquels ce qu'ils viennent d'apprendre pourra être exploité. Elle ajoute que l'enseignant doit permettre aux élèves d'identifier d'autres situations durant lesquelles les stratégies qu'ils viennent de travailler seraient utiles. Pour tout cela, il faut, selon elle, beaucoup questionner les élèves.

<b>Composante 4 : Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.</b>					
Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1 Propose des rétroactions destinées à faciliter l'adaptation des actions des élèves [...].	NON	OUI	4- Incite les élèves à retracer des démarches [...].
NON	NON	2- Travaille sur les processus de pensée qui sont mis en jeu dans la situation [...].	NON	NON	5- Utilise ou fait trouver des exemples de démarches ou de compétences communes à plusieurs disciplines [...].
OUI	OUI	3- Amène les élèves à reconnaître les contextes et les conditions d'utilisation de certaines connaissances [...].	OUI	NON	6- Guide les élèves dans l'élaboration d'une carte mentale des stratégies à adopter [...].

TABLEAU 11 : SYLVIE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 4

Pour la compétence, lors de la première entrevue, Sylvie fait une erreur d'interprétation et confond cette compétence avec la compétence professionnelle 3 : « Planifier [...] ». Par contre, lors de la seconde entrevue, elle définit bien cette compétence mais ne donne qu'un élément sur les 6. La définition qu'elle donne reste encore un petit peu trop large car elle englobe « planifier », « animer » et « évaluer ». Toutefois, elle précise très rapidement que « piloter » contient toutes les composantes dont il a été question jusque là.

<b>Compétence : Piloter des situations d’enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.</b>					
Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
nil	NON	1- Doit stimuler l’élève, le motiver et exiger le meilleur de lui.	nil	NON	4- Imprime une direction, ouvre la voie, aménage des obstacles et des points de repère, réoriente [...].
nil	NON	2- Doit accompagner l’élève, le guider et l’encourager tout au long de sa démarche.	nil	NON	5- Relève les indices d’un déséquilibre dans les conceptions des élèves [...].
nil	NON	3- Établit et maintient le cap, prend des risques mesurés [...] et balise les parcours [...].	nil	OUI	6- Composantes 1, 2, 3 et 4

TABLEAU 12 : SYLVIE, DIMENSION 1A, COMPÉTENCE

#### 4.1.3 Profil de Sylvie selon la Dimension 1b : capacité à exemplifier

Pour la composante 1, lors de la première entrevue, les exemples que donne Sylvie illustrent en partie la définition attendue et font référence à trois éléments de la définition sur neuf. En effet, elle évoque une situation d’apprentissage durant laquelle les élèves doivent rénover le gymnase. Cette situation, selon elle, présente des défis importants et concrets aux élèves. Le contexte est signifiant car réel et les élèves doivent réellement rénover le gymnase en utilisant des notions de plusieurs disciplines. Aussi, elle insiste sur le fait que toute cette activité est en lien avec leurs choix. Elle énumère également des exemples de situations en français reliées à la réalisation de fiches sur des auteurs que les élèves doivent contacter. Elle évoque d’autres situations et la variété des thèmes qu’elle propose.

Lors de la seconde entrevue, l’exemple que Sylvie évoque provient d’une vidéo du parcours qui présente une enseignante faisant vivre une situation d’apprentissage portant sur la rainette du Canada. Sylvie souligne l’importance du déséquilibre que cette enseignante crée et de l’effet sur les élèves. Elle évoque par contre qu’elle a constaté que les élèves n’avaient pas beaucoup de choix. Elle ne se positionne pas sur cet aspect, mais tient à le souligner. Le second exemple qu’elle mentionne est une activité qu’elle souhaite



peut-être essayer avec ses élèves en mathématiques. Elle souhaite dorénavant amener les élèves à chercher et découvrir par eux-mêmes la définition.

<b>Composante 1 : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.</b>					
Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Sur le plan cognitif, présente une situation qui suscite un déséquilibre [...].	NON	NON	6- Rend une situation porteuse de sens [...].
OUI	OUI	2- Propose des situations qui comportent un ou plusieurs obstacles.	NON	NON	7- Facilite l'établissement de liens entre la tâche à faire et d'autres situations de la vie courante [...].
NON	NON	3- Aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences [...].	NON	NON	8- Communique aux élèves la conviction qu'ils peuvent résoudre le problème présenté
NON	NON	4- Construit une ou plusieurs représentations du but à atteindre	NON	NON	9- Établit un cadre de travail : dimension organisationnelle
OUI	NON	5- Suscite la motivation tout d'abord en construisant avec ses élèves le sens des situations [...].			

TABLEAU 13 : SYLVIE, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 1

Pour la composante 2, Sylvie ne donne aucun exemple dans les deux entretiens.

Pour la composante 3, Sylvie donne un exemple lors de la première entrevue. Elle évoque une stratégie de compréhension de texte que les élèves peuvent utiliser pour dégager le sens d'un énoncé. Elle souligne que cette stratégie est importante aussi bien en français que dans d'autres disciplines pour bien comprendre les données d'un problème. Elle termine en mentionnant un coffre à outils que les élèves doivent se constituer afin de savoir comment agir lorsqu'ils ne comprennent pas ce qu'ils doivent faire. Lors de la seconde entrevue, Sylvie reprend l'exemple de la situation en mathématiques évoquée auparavant. Mais cet exemple n'apporte rien par rapport à cette composante.

<b>Composante 3 : Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet</b>					
Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Sylvie		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	nil	1- Reformule avec les élèves les données d'un problème [...].	NON	nil	4- Ouvre la voie à des démarches de vérification.
NON	nil	2- Met en évidence les aspects de la tâche qui requièrent la recherche et l'utilisation de l'information.	NON	nil	5- Demande aux élèves d'expliquer et de justifier les données qu'ils ont consultées [...].
OUI	nil	3- Aide les élèves à dégager les caractéristiques des données importantes.			

TABLEAU 14 : SYLVIE, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 3

Relativement à la composante 4, Sylvie donne un exemple lors de la première entrevue qui ne s'y rapporte pas réellement. Aussi, lors de la seconde entrevue, Sylvie parle de fiches d'autoévaluation qu'elle va demander aux élèves de remplir afin qu'ils puissent garder des traces explicites des démarches qu'ils ont entreprises. Cet exemple fait donc référence à l'élément 4 de la définition. Toutefois, elle n'en parle que très rapidement, sans expliciter son propos.

Enfin, en ce qui concerne la compétence, Sylvie ne donne aucun exemple, ni lors de la première entrevue, ni lors de la seconde.

#### *4.1.4 Profil de Sylvie selon la Dimension 2a : degré de confiance*

Pour la composante 1, Sylvie se sent plutôt à l'aise et constate que ses élèves sont motivés. Le seul obstacle qu'elle relève est celui du temps que la planification demande pour arriver à motiver les élèves. C'est pour elle un gros investissement. Lors de la seconde entrevue, Sylvie se sent toujours plutôt capable. Elle évoque quelques difficultés supplémentaires, mais qui ne remettent pas en cause son sentiment. Ainsi, elle constate qu'il est impossible de déstabiliser tous les élèves en même temps et qu'il faut parfois imposer une structure similaire à tout le groupe. Elle regrette aussi de manquer de temps

pour pouvoir approfondir les sujets traités avec les élèves. Enfin le dernier obstacle qu'elle relève est le fait que parfois certains élèves ne veulent pas travailler en équipe alors qu'elle a prévu des activités collaboratives. Sylvie ne mentionne pas de volonté d'essayer de nouveaux aspects de cette composante. Enfin, elle ne sait pas si elle se sent plus ou moins capable qu'avant le parcours

Pour la composante 2, Sylvie affirme qu'elle ne se sent pas tellement capable, ni lors de la première entrevue, ni lors de la seconde. Elle confirme d'ailleurs que sa capacité n'a pas changé du tout suite au parcours. Par contre, elle souhaite essayer de nouveaux aspects de cette composante. Le principal obstacle qu'elle relève lors de la première entrevue est le manque de disponibilité des ressources. Elle souligne aussi que l'informatique est souvent en panne et que les pupitres sont trop petits. Elle trouve cette composante très intéressante et souhaiterait pouvoir en faire plus, mais elle se sent limitée par le manque de ressources. Elle évoque les mêmes obstacles suite à la formation. Elle souligne d'ailleurs que les vidéos montrent des situations irréalistes représentant un idéal impossible à atteindre. Elle souhaite toutefois essayer de trouver d'autres ressources plus accessibles et moins chères.

Pour composante 3, Sylvie se sent à l'aise avec cette composante lors de la première entrevue et ne voit pas véritablement de difficultés. Le seul obstacle dont elle fait mention est celui des élèves qui ne verbalisent pas leur incompréhension et qui ne posent pas de questions. Elle s'en rend compte trop tard lorsqu'elle corrige. Mais elle confirme que c'est vraiment le seul obstacle qu'elle relève. Par contre, lors de la seconde entrevue, Sylvie relève beaucoup plus d'obstacles et souligne que les vidéos étaient encore une fois irréalistes et présentaient un idéal impossible à atteindre, mais restaient de bons modèles. Par contre elle affirme se sentir plus capable qu'avant d'avoir suivi le parcours. Elle décrit sa capacité avec plus de parcimonie et de précision. Il y a certains aspects de la composante avec lesquels elle est plus à l'aise que d'autres. Elle est ainsi à l'aise de cibler les difficultés des élèves et de les questionner pour les pister ensuite. Elle regrette de ne pas avoir assez de temps et considère impossible de faire des entrevues individuelles avec les élèves telles que montrées dans les vidéos. Elle regrette que le temps lui empêche d'être spontanée parfois. Enfin, elle souligne qu'elle se sent à l'aise avec son groupe maintenant, mais qu'elle le serait sûrement moins avec un groupe difficile.

Pour la composante 4, Sylvie ne se sent pas vraiment capable car elle relève plusieurs obstacles importants. Tout d'abord elle manque de temps pour faire la rétroaction. Comme, selon elle, la rétroaction se fait souvent en groupe, elle n'a pas toujours le temps ni la volonté de revenir sur tout ce que les élèves font. Aussi elle estime impossible de « faire le transfert » à chaque fois. Les liens ne se font pas toujours facilement. Après avoir suivi le parcours, Sylvie se sent plus capable. Mais elle doit se discipliner car il est plus facile pour elle d'éviter la rétroaction que d'en faire. Elle a du mal à le faire plus souvent, car pour elle la rétroaction se fait sous forme d'autoévaluation. Un autre obstacle pour Sylvie est la quantité de choses à voir dans le programme. Elle affirme qu'il serait mieux de s'assurer que ce qui est vu est bien compris plutôt que de toujours essayer d'en voir plus. Elle affirme qu'elle se sent aussi capable qu'avant le parcours, toutefois si on compare les deux entrevues, on constate qu'elle ne se sentait pas capable lors de la première.

<b>Dimension 2a : degré de confiance</b>				
	Entrevue 1	Entrevue 2		
		Sentiment	Intention	Évolution
Composante 1	Se sent plutôt capable	Se sent plutôt capable	Ne souhaite pas essayer du tout	Ne sait pas
Composante 2	Ne se sent pas tellement capable	Ne se sent pas tellement capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects de cette composante	Pas de changement dans sa capacité
Composante 3	Se sent plutôt capable	Se sent plutôt capable	Ne souhaite pas essayer du tout	Se sent plus à l'aise
Composante 4	Ne se sent pas tellement capable	Se sent plutôt capable	Souhaite éventuellement essayer	Pas de changement dans sa capacité
Compétence	Se sent plutôt capable	Se sent plutôt capable	Souhaite éventuellement essayer	Se sent plus à l'aise

TABLEAU 15 : SYLVIE, DIMENSION 2A, SYNTHÈSE

Enfin, pour la compétence dans son ensemble, Sylvie affirme qu'elle se sent plutôt capable pendant les deux entrevues. Toutefois elle affirme se sentir plus capable après le parcours et qu'elle souhaite essayer de nouveaux aspects dans sa pratique. Lors de la première entrevue, elle affirme qu'elle se sent plutôt capable car elle connaît bien le

niveau auquel elle enseigne. Elle ne pourrait pas se sentir aussi capable avec un autre niveau. Selon elle, pour bien piloter, il faut bien connaître le programme. Les obstacles qu'elle rencontre sont liés à la gestion de classe. Il est difficile de « remotiver » les élèves suite à une intervention de gestion de classe. Le comportement des élèves peut parfois être un obstacle également. Elle ajoute que piloter implique aussi une capacité à s'ajuster mais qu'elle rencontre parfois de la difficulté lorsque les choses ne se passent pas comme prévu, ce qu'elle a du mal à accepter. Lors de la seconde entrevue, Sylvie précise que les vidéos ont été de bons modèles mais qu'il est difficile d'atteindre ce niveau, surtout dans son contexte qui est plus difficile. Un autre obstacle relevé est l'impossibilité de créer des situations qui motivent tous les élèves et conviennent à tous. Le manque de soutien de sa direction, qui n'aime pas qu'elle fasse des projets au risque de ne pas aborder tous les éléments du programme, constitue également un obstacle qui a pour conséquence qu'elle accède à moins de ressources. Sylvie ne sait pas comment faire pour atteindre l'idéal observé dans les vidéos en étant seule dans sa classe. Mais elle pense malgré tout avoir développé de nouvelles habiletés et veut mettre tout cela en pratique. Sylvie se sent compétente.

#### *4.1.5 Profil de Sylvie selon la Dimension 2b : validation de la pratique*

Lors de la première entrevue, Sylvie ne fait pas véritablement de validation de sa pratique. Elle se décrit simplement comme une enseignante qui n'aime pas utiliser les manuels scolaires et préfère définir ses propres projets. Elle fait du mieux qu'elle peut. Elle affirme également qu'elle fait ce qui est dit pour les composantes 3 et 4.

Lors de la seconde entrevue, Sylvie porte un regard un tout petit peu plus critique sur sa pratique. Elle constate notamment qu'elle était portée à donner les réponses et les informations aux élèves trop rapidement. En ce qui concerne la composante 2, elle pense qu'elle le faisait déjà bien mais qu'il y a de la place pour l'amélioration. Pour la composante 4, Sylvie constate qu'elle avait tendance à éviter assez facilement ces aspects.

Enfin il est intéressant de constater que Sylvie affirme s'être beaucoup reconnue dans certaines vidéos : certains projets se rapprochent de ceux qu'elle fait avec ses élèves. Elle rappelle qu'elle préfère travailler avec des projets qu'avec des manuels et estime que cela fonctionne bien.

#### *4.1.6 Profil de Sylvie selon la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours*

Les vidéos présentées pour la composante 2 étaient, pour Sylvie, plutôt irréalistes. Mais elle confirme tout de même qu'elles lui ont permis de confirmer ce qu'elle comprenait de cette composante.

Elle porte les mêmes commentaires sur les vidéos présentées avec la composante 3. Elle ajoute également que ce sont de bons modèles.

En ce qui concerne les vidéos présentées pour la composante 4, Sylvie affirme qu'elles ont apporté de bonnes idées même si elle estime qu'il est difficile de faire comme dans les vidéos. Elle s'est reconnue dans ce qu'elle a vu et souhaite s'inspirer des projets qu'elle a observés.

De façon générale, elle a apprécié certaines vidéos et le fait de pouvoir décortiquer autant chaque composante.

Sylvie a particulièrement apprécié la vidéo montrant deux enseignantes en train de collaborer autour d'une stratégie. Elle estime que l'enseignement est un métier qui se fait trop derrière des portes fermées. Elle aimerait aller voir cette enseignante dans sa classe et l'observer.

Le plus significatif pour Sylvie dans ce parcours était ce qui portait sur les entrevues avec les élèves. Elle a compris combien il est important de faire cela pour bien comprendre le raisonnement des élèves. Elle se demande encore comment mettre en place un système qui lui permettra de faire des entrevues individuelles.

Elle estime que le parcours fut enrichissant et qu'il lui a permis de développer de nouvelles habiletés.

Elle a apprécié la présence des vidéos qui ont permis d'alléger le contenu.

Sylvie a suivi le parcours en équipe avec quatre de ses collègues. Elle a beaucoup apprécié cette manière de faire car cela a apporté, selon elle, une grande richesse, des échanges stimulants qui permettaient d'approfondir encore plus la réflexion. Cela lui a également

permis d'apprendre à mieux connaître ses collègues. D'un autre côté, elle constate que cela les a amenés à plus critiquer les vidéos.

Sylvie a, à plusieurs reprises, mentionné que les vidéos n'étaient pas réalistes et qu'elle a eu parfois du mal à s'identifier à ce qu'elle voyait. Elle ne se sentait pas toujours capable de faire ce que les vidéos montraient. Toutefois elle les a trouvés très intéressantes.

Les contenus du parcours étaient très en lien avec la réalité contrairement à des formations données par des « conseillers pédagogiques qui restent dans leurs bureaux ». Sylvie a beaucoup apprécié cet aspect.

Le contenu du parcours l'a amenée à se remettre grandement en question et elle est contente de savoir ce qu'elle a à travailler maintenant pour améliorer sa pratique.

Elle a apprécié le carnet de bord qui lui a permis de réfléchir, prendre le temps d'analyser et d'écrire. Elle considère que cela aide à faire le parcours plus sérieusement.

Elle est contente d'avoir suivi cette formation car elle ne pense pas qu'elle se serait posé autant de questions sur cette compétence professionnelle autrement.

Le parcours lui a beaucoup apporté.

Enfin elle suggère de trouver des vidéos plus réalistes pour les prochains parcours.

#### *4.1.7 Profil de Sylvie selon la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris*

Suite au parcours, Sylvie a le sentiment d'avoir un petit peu appris.

Elle affirme que la signification de la première composante a peut-être un peu changé.

Elle estime par contre que la signification de la seconde composante n'a pas du tout changé pour elle.

Sylvie affirme que la signification de la troisième composante a un peu changé.

La signification de la composante 4 n'a pas changé mais l'importance qu'elle lui accorde a changé.

Enfin, elle a beaucoup appris à propos de la compétence.

#### *4.1.8 Profil de Sylvie selon son carnet de bord*

Dans le carnet de bord, lors de l'étape 3, c'est-à-dire au début du parcours, avant d'avoir amorcé l'observation des premières vidéos, Sylvie se donne une note de :

- 1/4 relativement à sa connaissance de la composante 1.
- 2/4 relativement à sa connaissance de la composante 2.
- 2/4 relativement à sa connaissance de la composante 3.
- 2/4 relativement à sa connaissance de la composante 4.

Lors du bilan réalisé à propos de la composante 1, Sylvie se donne une note de 3/4 relativement à sa connaissance de la composante 1. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », Sylvie répond : « • Projet significatif => faire lien avec leur vécu et ce qui se passe dans la vie de tous les jours. Sortir des manuels pour ne pas faire seulement des applications mais des réalisations; • projet englobant plusieurs matières, parfois seul, équipe, grand groupe; • Utilisation de diverses ressources : bibliothèques, invités, Internet ». À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », Sylvie répond : « Plus déstabiliser les élèves; calendrier de projet; plus de rétroactions ».

Lors du bilan réalisé à propos de la composante 2, Sylvie se donne une note de 3/4 relativement à sa connaissance de la composante. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », Sylvie répond : « Informatique; matériel manipulation, bibliothèques; invités ». À la question « Comment allez vous réinvestir ce que vous venez d'observer dans vos activités », Sylvie répond : « • En maths, essayer de varier plus le matériel de manipulation; • Essayer de rendre les apprentissages plus physiques (qu'on puisse toucher, manipuler, etc.) ». Enfin, à la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », Sylvie répond : « Me fixer des périodes de manipulation avant la théorie »

Lors du bilan réalisé à propos de la composante 3, Sylvie se donne une note de 3/4 relativement à sa connaissance de la composante. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », Sylvie répond : « • Sélection : français lecture =>



développer l'habitude de repérer en soulignant les choses importantes ou réponses aux questions; • Interprétation : maths => les habileter à dessiner ou faire leur calcul et être capable de me dire dans leurs mots ce qu'on cherche; • Compréhension : faire la tâche et pouvoir verbaliser leur façon de faire. Être capable de faire le lien avec les apprentissages faits et la vie de tous les jours. ». À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », Sylvie répond : « Avoir le temps, j'aimerais pouvoir faire plus d'entrevues avec les élèves pour les questionner sur leur raisonnement et leurs démarches d'apprentissage; • faire plus d'auto-évaluation avec eux ».

Lors du bilan réalisé à propos de la composante 4, Sylvie se donne une note de 3/4 relativement à sa connaissance de la composante. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », Sylvie répond : « • Enseignement en trois temps : groupe, équipe, seul; • lors de l'enseignement de nouveaux concepts, je donne d'abord une démonstration devant le groupe. Ensuite, je mets les élèves en contextes de manipulations, d'expérimentation ou « d'essai ». Ensuite, nous faisons un retour ensemble, on discute des façons de procéder pour réaliser la tâche. Finalement, l'élève essaye de faire une tâche semblable tout seul ». À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », Sylvie répond : « Nommer davantage de stratégies aux élèves et faire encore plus souvent des parallèles entre l'utilisation d'une même stratégie dans des contextes différents ».

Autoévaluation des connaissances		
	Entrevue 1	Entrevue 2
Composante 1	1/4	3/4
Composante 2	2/4	3/4
Composante 3	2/4	3/4
Composante 4	2/4	3/4

TABLEAU 16 : SYLVIE, CARNET DE BORD, SYNTHÈSE

## **4.2 Description du profil du participant : Hervé**

### *4.2.1 Profil général du participant*

Hervé est âgé de 45 ans. Il possède un baccalauréat en enseignement primaire, un certificat en formation initiale comme directeur (FIDÉ). Il a également suivi quelques cours de maîtrise.

Hervé est enseignant du primaire et partage 50% de sa tâche d'enseignant avec une autre enseignante (France). 50% de sa tâche professionnelle sont dédiés au projet « Écoles éloignées en réseau ». Cette partie de tâche consiste à soutenir pédagogiquement et techniquement les enseignants qui participent à ce projet et qui doivent utiliser des outils de visio-conférence et de collaboration. Hervé donne également une charge de cours à l'université de Sherbrooke au baccalauréat en enseignement primaire.

Hervé possède 19 ans d'expérience en enseignement primaire et a travaillé dans de nombreuses écoles et commissions scolaires. Il possède une courte et récente expérience en direction d'école.

Hervé estime qu'il vit une bonne collaboration avec ses collègues. Tout d'abord avec l'enseignante avec laquelle il partage sa tâche. L'école est très grosse donc il ne travaille pas avec tous les enseignants, mais il échange beaucoup d'informations avec certains. Dans le cadre des écoles éloignées en réseau, il est dans des écoles très petites alors le rapport est différent, plus personnel. La collaboration consiste à de l'échange d'informations, mais aussi à de la planification, du choix de matériel pédagogique, des échanges sur les pratiques, de la formation...

Hervé prend beaucoup de stagiaires car il veut aider les jeunes enseignants. Il participe également en tant que mentor au programme de mentorat organisé par sa commission scolaire.

Hervé a suivi beaucoup de formations dans les trois dernières années. Il a suivi au moins un cours de trois crédits par session à l'université. Le programme de mentorat donnait des formations également. Il a refait un certificat en enseignement, puis des cours en administration...

Hervé était plus reconnu dans le passé que maintenant, cela dépend des équipes avec lesquelles il travaille. L'équipe actuelle n'est pas toujours reconnaissante, cela dépend des gens. Mais dans l'ensemble Hervé se sent assez bien reconnu par ses pairs.

Grâce à cette formation, Hervé a l'intention de développer des compétences. Il s'attend à mieux comprendre comment assurer le rôle de médiateur, tant avec ses étudiants qu'avec ses élèves.

#### *4.2.2 Profil d'Hervé selon la Dimension 1a : compréhension spécifique*

Pour la composante 1, lors de la première entrevue Hervé énonce cinq éléments sur les neuf attendus. Pour lui, tenir compte de l'aspect cognitif c'est permettre aux élèves de savoir « où ils s'en vont ». Il est important pour Hervé de donner des pistes, des stratégies et des démarches aux élèves. Il faut également préciser clairement quels sont les objectifs et les compétences à développer. Hervé estime par ailleurs qu'il faut soutenir la motivation des élèves et que cela varie d'un élève à l'autre. Selon lui, cela se fait notamment en permettant aux élèves de bien saisir les raisons pour lesquelles ils font une activité et en donnant du pouvoir aux élèves en leur laissant faire des choix. Pour lui, l'attitude de l'enseignant doit être agréable. Hervé ajoute qu'au niveau cognitif les élèves doivent avoir tous les éléments déjà manipulés à portée de main. Il précise d'ailleurs qu'il affiche dans sa classe les stratégies et les démarches travaillées et qu'il pousse les élèves à toujours choisir les meilleures. Il est important d'enseigner ce dont ils ont besoin pour réaliser une activité. Les élèves doivent savoir ce qu'ils ont à faire et il faut s'assurer que tout se déroule comme il faut en donnant tout ce qui est nécessaire. Pour Hervé, l'enseignant doit rappeler des connaissances. Enfin, il précise qu'il faut prendre le temps de réfléchir avec les élèves sur les conditions de réussite d'une activité et analyser ce qui est à corriger.

Lors de la seconde entrevue, Hervé, évoque beaucoup moins d'éléments que lors de la première entrevue. Hervé ne fait qu'ajouter les éléments non abordés selon lui lors de la première entrevue. Ainsi, il précise qu'il est important de proposer des situations qui vont déstabiliser les élèves afin de les pousser et aussi de les motiver. La planification est donc importante car il faut bien penser à tout cela selon Hervé. Enfin l'originalité des situations est également importante pour surprendre les élèves et les intéresser.

<b>Composante 1 : Créer des conditions pour que les élèves s’engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.</b>					
Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	OUI	1- Sur le plan cognitif, présente une situation qui suscite un déséquilibre [...].	OUI	NON	6- Rend une situation porteuse de sens [...].
NON	NON	2- Propose des situations qui comportent un ou plusieurs obstacles.	NON	NON	7- Facilite l’établissement de liens entre la tâche à faire et d’autres situations de la vie courante [...].
OUI	NON	3- Aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences [...].	OUI	NON	8- Communique aux élèves la conviction qu’ils peuvent résoudre le problème présenté
NON	NON	4- Construit une ou plusieurs représentations du but à atteindre	OUI	NON	9- Établit un cadre de travail : dimension organisationnelle
OUI	OUI	5- Suscite la motivation tout d’abord en construisant avec ses élèves le sens des situations [...].			

TABLEAU 17 : HERVÉ, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 1

En ce qui concerne la seconde composante, Hervé énonce deux éléments sur les quatre attendus lors de la première entrevue. Il énonce les mêmes éléments lors de la seconde entrevue et en ajoute un troisième. Ainsi, lors de la première entrevue, Hervé explique que les ressources à mettre à la disposition des élèves peuvent être très diversifiées : les outils, les parents, les sorties, le personnel non enseignant, les données sur Internet, les ordinateurs, la communauté. Il ajoute également qu’il faut penser à l’organisation et à l’accessibilité de ces ressources pour que les élèves puissent y accéder rapidement.

Lors de la seconde entrevue, Hervé mentionne qu’il a compris qu’il ne fallait pas mettre trop de ressources à disposition. L’enseignant doit faire des choix judicieux, tout en laissant la place à l’exploration et à la nouveauté. L’enseignant doit analyser attentivement si les ressources sont vraiment pertinentes au développement des compétences. Pour Hervé, il faut guider les enfants vers les ressources pertinentes. Aussi, il précise que,

comme les ressources sont plus limitées et bien choisies, il est plus facile de soutenir les élèves et leur utilisation des ressources.

<b>Composante 2 : Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées</b>					
Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Combine le matériel didactique avec des ressources variées [...].	OUI	OUI	3- Démontre comment accéder aux données pertinentes.
NON	OUI	2- Indique aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet [...].	NON	NON	4- Incite les élèves à utiliser leurs propres ressources internes.

TABLEAU 18 : HERVÉ, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 2

<b>Composante 3 : Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet</b>					
Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	OUI	1- Reformule avec les élèves les données d'un problème [...].	NON	NON	4- Ouvre la voie à des démarches de vérification.
OUI	NON	2- Met en évidence les aspects de la tâche qui requièrent la recherche et l'utilisation de l'information.	OUI	NON	5- Demande aux élèves d'expliquer et de justifier les données qu'ils ont consultées [...].
OUI	OUI	3- Aide les élèves à dégager les caractéristiques des données importantes.			

TABLEAU 19 : HERVÉ, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 3

Pour la troisième composante, Hervé énonce trois éléments sur les cinq attendus lors de la première entrevue. Hervé parle de médiation. L'enseignant doit aider les élèves à sélectionner les informations. Pour cela il faut aider les élèves à bien déterminer ce qu'ils veulent. Il précise qu'il faut discuter avec les élèves pour entrer dans leur univers et les

motiver à exploiter les ressources. Selon lui, il faut amener les élèves à se remettre en question et à réfléchir à l'utilisation qu'ils font des ressources.

Lors de la seconde entrevue, Hervé énonce deux éléments sur les cinq attendus, mais il précise que sa conception n'a pas changé, il propose donc juste un survol des éléments qu'il considère. Il évoque très succinctement qu'il faut s'assurer que les élèves comprennent bien ce qu'ils ont à faire, qu'ils savent quels outils utiliser et que le problème est bien identifié.

Pour la composante 4, Hervé donne deux éléments sur les six attendus lors de la première entrevue. Il affirme qu'il est important d'enseigner systématiquement les stratégies et les démarches en expliquant et en nommant. En ce qui concerne les rétroactions, Hervé associe cela à de l'évaluation formative. Il associe également cela au rappel des connaissances antérieures, à l'identification des connaissances manipulées et au réinvestissement de ces connaissances. Les rétroactions permettent également d'aider les élèves à trouver un sens aux tâches à réaliser. Selon Hervé l'enseignant doit tenir compte des capacités de chacun.

<b>Composante 4 : Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.</b>					
Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	NON	1 Propose des rétroactions destinées à faciliter l'adaptation des actions des élèves [...].	NON	NON	4- Incite les élèves à retracer des démarches [...].
OUI	NON	2- Travaille sur les processus de pensée qui sont mis en jeu dans la situation [...].	NON	NON	5- Utilise ou fait trouver des exemples de démarches ou de compétences communes à plusieurs disciplines [...].
NON	NON	3- Amène les élèves à reconnaître les contextes et les conditions d'utilisation de certaines connaissances [...].	NON	NON	6- Guide les élèves dans l'élaboration d'une carte mentale des stratégies à adopter [...].

TABLEAU 20 : HERVÉ, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 4

Lors de la seconde entrevue, Hervé n’aborde pas la définition de cette composante en précisant que sa conception n’a pas changé du tout.

Pour la compétence, Hervé énonce quatre éléments sur les six attendus lors de la première entrevue. Ainsi, Hervé explique que « piloter » implique qu’il est important de jouer sur l’aspect cognitif, affectif et organisationnel des tâches. Il faut définir des outils pour favoriser les apprentissages. Il faut tenir compte de tous les élèves et de leurs caractéristiques tout en les ouvrant dans toutes les matières à des aspects culturels et faire des liens avec leur culture. Il est important de montrer aux élèves des choses qu’ils sont capables d’apprendre et de partir d’où ils sont chacun individuellement. Pour Hervé, « piloter » c’est à la fois animer, motiver et proposer des tâches dans la classe. L’enseignant doit s’assurer que les stratégies, les démarches et les connaissances sont utilisées et que le transfert est assuré. Pour Hervé, il faut voir à ce que tout le monde avance. C’est être aux commandes et créer un contexte agréable pour tout le monde.

<b>Compétence : Piloter des situations d’enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.</b>					
Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Doit stimuler l’élève, le motiver et exiger le meilleur de lui.	OUI	OUI	4- Imprime une direction, ouvre la voie, aménage des obstacles et des points de repère, réoriente [...].
OUI	OUI	2- Doit accompagner l’élève, le guider et l’encourager tout au long de sa démarche.	NON	OUI	5- Relève les indices d’un déséquilibre dans les conceptions des élèves [...].
OUI	OUI	3- Établit et maintient le cap, prend des risques mesurés [...] et balise les parcours [...].	NON	NON	6- Composantes 1, 2, 3 et 4

TABLEAU 21 : HERVÉ, DIMENSION 1A, COMPÉTENCE

Lors de la seconde entrevue, Hervé donne cinq des six éléments. Il mentionne qu’il faut beaucoup questionner. Il ajoute que « piloter » c’est être avec les élèves au centre de l’action. Cela nécessite également une très bonne planification. Pour Hervé, « piloter » nécessite de bien connaître les élèves afin de leur proposer des situations qui présentent

des défis mais qui sont accessibles et qui sont également motivantes. Cela nécessite d'avoir bien évalué les élèves, pour bien les connaître. C'est aussi proposer des activités originales. « Piloter » nécessite également de s'adapter et de modifier les situations en fonction des difficultés. Une situation globale doit être adaptée à chaque élève. C'est offrir un support aux élèves pendant l'action. Piloter c'est également organiser la classe, les ressources, les outils de façon à pouvoir être disponible pour les élèves. La médiation est également importante, questionner les élèves, dialoguer pour les aider à intégrer et réinvestir leurs apprentissages.

#### *4.2.3 Profil d'Hervé selon la Dimension 1b : capacité à exemplifier*

En ce qui concerne cette dimension, Hervé donne très peu d'exemples, aussi bien lors de la première entrevue que lors de la seconde. D'ailleurs, Hervé ne donne aucun exemple pour la composante 1 ni lors de la première, ni lors de la seconde entrevue.

Pour la composante 2, Hervé donne un très bref exemple lors de la seconde entrevue. Il mentionne une activité réalisée avec ses élèves deux ans auparavant. Durant cette activité, les élèves ont collaboré avec la société d'histoire de la ville voisine pour compléter leur projet de construction d'une maquette d'un bateau ayant traversé le lac Memphrémagog. Ils sont allés à la société d'histoire, ont utilisé les ressources et ont questionné les personnes. Selon Hervé, les enseignants devraient faire cela plus souvent : impliquer les élèves dans le choix des personnes à contacter. Cela permet également de les aider à développer ces stratégies et ressources. Hervé mentionne également un exemple observé dans une vidéo : l'élève qui réalise une recherche sur l'utilisation des drogues. Il souligne comment l'enseignante a amené l'élève à identifier diverses manières d'exploiter cette ressource. Il évoque finalement un dernier exemple lié à la réalisation d'un projet avec un logiciel de montage vidéo. Il précise ici qu'une ressource pourrait également être un autre élève qui connaît le logiciel. Cet exemple amène Hervé à préciser que les ressources peuvent être variées et utilisées de plusieurs façons.



<b>Composante 2 : Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées</b>					
Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
nil	OUI	1- Combine le matériel didactique avec des ressources variées [...].	nil	NON	3- Démontre comment accéder aux données pertinentes.
nil	OUI	2- Indique aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet [...].	nil	NON	4- Incite les élèves à utiliser leurs propres ressources internes.

TABLEAU 22 : HERVÉ, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 2

Pour la composante 3, Hervé ne propose d'exemple que lors de la première entrevue. Il propose le même exemple que lors de la seconde entrevue pour la composante 2 (voir ci-dessus). Hervé explique qu'il a guidé les élèves en les poussant à exploiter ces ressources au maximum.

<b>Composante 3 : Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet</b>					
Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Hervé		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	nil	1- Reformule avec les élèves les données d'un problème [...].	NON	nil	4- Ouvre la voie à des démarches de vérification.
OUI	nil	2- Met en évidence les aspects de la tâche qui requièrent la recherche et l'utilisation de l'information.	NON	nil	5- Demande aux élèves d'expliquer et de justifier les données qu'ils ont consultées [...].
NON	nil	3- Aide les élèves à dégager les caractéristiques des données importantes.			

TABLEAU 23 : HERVÉ, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 3

Relativement à la composante 4, Hervé donne un tout petit exemple, lors de la seconde entrevue uniquement, pour illustrer ce que la notion de transfert signifie pour lui. Il nomme un exemple récent réalisé par ses élèves qui ont eu à faire une présentation sur un

animal. Il considère qu'il voit bien s'il y a transfert lorsque les élèves pensent aux éléments vus auparavant.

Hervé ne donne aucun exemple sur la compétence dans sa globalité, ni lors de la première entrevue, ni lors de la seconde.

#### *4.2.4 Profil d'Hervé selon la Dimension 2a : degré de confiance*

Pour la composante 1, Hervé, lors de la première entrevue, envisage un certain nombre d'obstacles. Il considère cette composante parfois facile, parfois difficile, parfois impossible. Dans certains cas, les situations sont suffisamment familières qu'il peut anticiper les problèmes et agir facilement, à d'autres moments, l'activité ne fonctionne pas très bien sans raison évidente et dans d'autres cas enfin, cela ne marche pas du tout. Mais il précise que dans ces dernier cas, il se « relève » et essaye une autre activité. Pour lui les difficultés sont d'ordre affectif ou cognitif. L'hétérogénéité du groupe est un obstacle car il faut ajuster les exigences en fonction du plus fort ou du plus faible. Hervé a de la difficulté à trouver les zones d'engagement pour tous les élèves. Les problèmes affectifs et personnels des enfants peuvent aussi être des obstacles car il faut en tenir compte. Hervé constate également que certains élèves ne comprennent pas les tâches demandées et ne sont pas tous habitués à travailler en équipe. Il est difficile parfois pour Hervé de définir si certaines tâches sont plus appropriées en équipe ou individuellement. Les services aux élèves sont insuffisants (orthopédagogue...). Hervé considère que l'équipe école et la direction ont un rôle à jouer et que si les relations sont mauvaises, cela peut devenir un obstacle. Enfin, Hervé souligne que le manque d'appui de la direction peut constituer une barrière.

Lors de la seconde entrevue, Hervé reconnaît que les vidéos lui ont permis de se remettre en question. Il évoque le manque de temps comme étant le principal et seul obstacle (gestion de classe, interactions spontanées qui viennent perturber). La planification est très importante et doit être bien pensée, mais certains éléments peuvent la perturber malgré tout. Il n'a pas encore essayé dans sa classe car il est à 50% seulement, mais il souhaite le faire.

Pour la composante 2, Hervé affirme dès la première entrevue qu'il se sent très compétent car il connaît bien les ressources et les utilise dans le quotidien. Il ajoute que même s'il y a certains obstacles tels que du matériel défectueux ou une bibliothèque mal gérée, il y a toujours moyen de trouver d'autres avenues. Le manque d'argent peut être un problème car tout est plus facile avec de l'argent. Mais ce n'est pas indispensable selon Hervé.

Lors de la seconde entrevue, Hervé confirme qu'il se sent très à l'aise avec cette composante. Il est très intéressé par une grande variété de choses et donc il n'a pas de difficulté à trouver des ressources variées et riches. Il sait puiser dans son bagage culturel. Hervé énonce plusieurs obstacles relativement à cette composante : il n'est pas suffisant d'avoir des ressources, il faut bien les exploiter et les élèves ne le savent pas toujours. Donc il faut leur montrer et cela peut prendre beaucoup de temps car ce n'est pas automatique. De plus, il y a des différences de capacité entre les élèves et tous ne sont pas capables d'exploiter les ressources, il faut donc offrir un soutien, des procédures, des démarches. Il faut trouver un projet motivant sinon les élèves n'auront pas envie d'aller chercher dans les ressources. Hervé a apprécié les modèles montrés en vidéo et souhaite essayer de nouveaux types de ressources.

Lors de la première entrevue, Hervé dit être à l'aise avec la composante 3. La barrière principale identifiée est le niveau d'énergie que cette composante demande, car elle est complexe et intègre beaucoup de facteurs. Tous les enfants sont avides, mais il est impossible de passer le temps nécessaire avec tous les élèves.

Lors de la seconde entrevue, Hervé précise son sentiment. Il se sent à l'aise avec l'aspect identification du problème de la composante. Il a par contre plus de difficultés avec les interventions individuelles à cause de l'organisation de la classe. Il souhaite s'inspirer des modèles vidéo pour essayer d'instaurer un système dans sa classe facilitant les rencontres individuelles. Seulement les groupes diffèrent d'une année à l'autre et cela peut causer un problème. Cette année, il a des élèves en difficulté et des autistes, c'est donc difficile. Mais il pense qu'il y a moyen d'organiser la classe pour que ce soit possible. Il constate par ailleurs que cette composante demande beaucoup de temps pour être bien prise en compte et il n'est pas toujours facile de trouver tout ce temps. Il constate encore une fois que c'est l'organisation de la classe qui va permettre de guider adéquatement les élèves.

Hervé se sent à l'aise avec cette composante, surtout s'il s'agit de situations déjà vécues avec les élèves.

Pour la composante 4, Hervé ne se sent pas très à l'aise car elle est, selon lui, fortement reliée à l'évaluation et il ne se sent pas encore très confortable avec l'évaluation des compétences. L'une des difficultés rencontrées par Hervé est le fait que, pour certains élèves, tout est à recommencer à zéro systématiquement, il n'y a pas d'intégration des démarches. Ses collègues et lui se demandent d'ailleurs comment il se fait que, pour certains élèves, même après plusieurs années, les démarches ne sont toujours pas intégrées... Il fait de son mieux en fonction du temps qu'il peut accorder. L'organisation de l'école peut aussi être un obstacle s'il n'y a pas de cohérence entre les enseignants. Selon Hervé, les enseignants ont ici une grande responsabilité. Le sens à donner au mot « compétence » est également un obstacle, Hervé n'est pas à l'aise avec tous les éléments du programme qu'il trouve irréaliste. Cette composante impose une évaluation et une observation des compétences, donc c'est difficile.

Lors de la seconde entrevue, Hervé affirme se sentir très à l'aise avec cette composante. Il précise qu'il demande beaucoup à ses élèves d'utiliser les stratégies et les démarches. Il les initie et leur propose de nombreux exercices pour les travailler spécifiquement. Un des obstacles observés par Hervé est la tendance à se centrer sur la production finale et donc à escamoter les démarches de réalisation. Il précise par ailleurs que de travailler les stratégies avec les élèves peut prendre plus de temps selon les élèves ou les équipes, mais qu'il est difficile de ne pas bousculer la démarche et de passer par-dessus dans certains cas. Il constate par ailleurs que, de manière générale, on propose trop d'activités (scolaires et extra-scolaires) aux enfants et ils ne vont plus assez en profondeur dans les démarches.

Enfin, pour la compétence, Hervé rappelle, lors de la première entrevue, qu'il a une expérience en enseignement de 20 ans et qu'il se sent donc à l'aise. Il mentionne quelques obstacles tels que l'énergie de l'enseignant, la capacité à tenir compte des « embûches »... Il voit la capacité à tenir compte des différences entre les élèves plus comme un défi que comme une difficulté. Le dernier obstacle, selon Hervé, est la coordination entre les membres d'une même équipe-école.

Lors de la seconde entrevue, Hervé affirme que le parcours lui a permis de réaliser qu'il a encore beaucoup à apprendre et peut encore progresser. Il mentionne par ailleurs que l'un des plus gros obstacles qu'il rencontre est sa méconnaissance de certains aspects du programme. Il souhaite approfondir certaines notions énoncées dans le programme afin de pouvoir mieux piloter.

<b>Dimension 2a : degré de confiance</b>				
	Entrevue 1	Entrevue 2		
		Sentiment	Intention	Évolution
Composante 1	Ne se sent pas tellement capable	Se sent plutôt capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Ne sent pas de changement dans sa capacité.
Composante 2	Se sent tout à fait capable	Se sent tout à fait capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Se sent plus à l'aise
Composante 3	Se sent plutôt capable	Se sent plutôt capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Ne sent pas de changement dans sa capacité.
Composante 4	Ne se sent pas tellement capable	Se sent tout à fait capable	nil	Ne sent pas de changement dans sa capacité.
Compétence	Se sent capable	Se sent plutôt capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Ne sent pas de changement dans sa capacité.

TABLEAU 24 : HERVÉ, DIMENSION 2A, SYNTHÈSE

#### 4.2.5 Profil d'Hervé selon la Dimension 2b : validation de la pratique

Lors de la première entrevue, Hervé ne porte pas de jugement sur sa pratique, hormis pour la composante 1 lorsqu'il dit qu'il pousse les élèves et que le résultat est visible dans sa classe. Selon lui, la rigueur de son organisation paraît dans sa classe.

Lors de la seconde entrevue, Hervé porte un jugement sur chacune des composantes.

En ce qui concerne la composante 1, Hervé affirme que le parcours lui a permis de remettre beaucoup de choses en question. En prenant du recul durant le parcours, il a réalisé qu'il trouvait les situations présentées très intéressantes et qu'il n'avait pas fait cela depuis très longtemps avec ses élèves. Il souhaite retourner dans cette direction. Il a également réalisé qu'il pouvait mieux planifier et mieux organiser sa classe pour créer des

conditions génératrices d'engagement. Il a réalisé qu'il pouvait pousser plus loin dans le questionnement par exemple ou dans la médiation. Il se sent influencé par ce qu'il a vu.

En ce qui concerne la composante 2, Hervé a réalisé qu'il mettait parfois un peu trop de ressources à disposition des élèves. Il a pris conscience qu'il doit sélectionner davantage et prendre plus de temps pour analyser et sélectionner les ressources pertinentes.

En ce qui concerne la composante 3, Hervé a constaté qu'il pouvait améliorer sa pratique, être mieux organisé et donc plus détendu pour ainsi pouvoir mieux aider les élèves. Il a constaté que l'atmosphère était très importante et qu'il devait travailler là-dessus.

Pour la composante 4, Hervé affirme qu'il aimerait améliorer son approche pour mieux travailler les démarches au niveau du groupe-classe, de la résolution de problème et du travail en équipe. Il sait également qu'il doit améliorer ses rétroactions. Il a toujours l'impression de ne pas aller assez en profondeur. Il fait de la rétroaction sur les tâches et les problèmes, mais pas assez sur les stratégies. Il pense qu'il comprend bien le transfert et qu'il soutient bien cela. Il constate également qu'il ne fait pas assez de retour sur les stratégies et devra en faire plus. Il a pris conscience qu'il est important de prendre plus de temps avec les élèves pour encadrer davantage les apprentissages.

Enfin, en ce qui concerne la compétence, il ne porte pas à proprement parler de jugement, il constate simplement que les enseignants filmés sont de très bons modèles dont il souhaite s'inspirer car il sait qu'il a encore beaucoup à améliorer.

#### *4.2.6 Profil d'Hervé selon la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours*

Hervé a trouvé les vidéos intéressantes et s'est remis en question grâce à elles. Les exemples pour la composante 1 étaient intéressants et l'ont motivé à essayer de nouvelles choses et explorer de nouvelles avenues avec sa classe. Les vidéos ont eu une influence positive qui lui donne envie d'essayer.

En ce qui concerne la composante 2, Hervé a fait des prises de conscience grâce aux vidéos, notamment de bien sélectionner les ressources et de prendre le temps d'accompagner les élèves dans l'exploration.

Les vidéos utilisées pour la composante 3 ont également été source de prises de conscience pour Hervé. Il souhaite s'inspirer de ces vidéos et changer son approche.

Le parcours lui a permis d'apprendre et de changer sa conception de la compétence. Il a beaucoup apprécié les exemples et a trouvé très intéressant de voir les gens intervenir.

Hervé trouve que les enseignants choisis dans les vidéos sont de très bons enseignants.

Hervé a trouvé la formation avec les vidéos très pertinente. Il a trouvé « génial » de pouvoir observer ce qu'il se passe chez un autre enseignant car « il n'y a pas souvent de modèles » et « il est rare de voir les autres faire ».

Les vidéos lui ont permis de faire beaucoup de prises de conscience et de réaliser qu'il a encore beaucoup à apprendre.

Hervé a beaucoup apprécié le parcours. Il trouve cela bien agencé et réalisé avec qualité. Les vidéos montrent des gens compétents. La structure est intéressante et motivante. Il a aimé le fait que ce soit sur ordinateur et avec vidéo.

Il a également beaucoup apprécié les vidéos même s'il les a trouvées parfois irréalistes. Il pense que ce n'est pas toujours possible de passer autant de temps avec les élèves. Il y a souvent des problèmes de comportement à gérer que l'on ne voit pas dans les vidéos.

Hervé a trouvé le contenu du parcours très pertinent car il touche directement au cœur de son activité professionnelle.

Il souhaiterait, « tellement il a apprécié ça », que d'autres parcours existent relativement aux autres compétences professionnelles.

Hervé demande s'il existe des parcours montrant des situations de classe plus difficiles. Il se dit que c'est impossible de rendre ces vidéos crédibles sans évoquer les difficultés de gestion de classe.

Hervé a aimé participer à cette formation. Il trouve qu'il s'agit d'une belle réalisation et a trouvé cela « très très bien ».

#### *4.2.7 Profil d'Hervé selon la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris*

Suite au parcours, Hervé a le sentiment d'avoir appris au niveau de la composante un et de la composante 2, quoiqu'un petit peu moins.

Hervé ne pense pas avoir appris sur la composante 3 ni sur la composante 4. Leur signification n'a pas changé pour lui.

Enfin, Hervé pense avoir fait des apprentissages relativement à la compétence dans son ensemble.

#### *4.2.8 Profil d'Hervé selon son carnet de bord*

Dans le carnet de bord, lors de l'étape 3, c'est-à-dire au début du parcours, avant d'avoir amorcé l'observation des premières vidéos, Hervé se donne une note de :

- 4/4 relativement à sa connaissance de la composante 1.
- 3/4 relativement à sa connaissance de la composante 2.

Lors du bilan réalisé à propos de la composante 1, Hervé se donne une note de 4/4 relativement à sa connaissance de la composante. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? » Hervé répond : « Même structure utilisée dans les différentes matières à enseigner : bien situer où ils en sont rendus dans l'apprentissage (cogn.); penser à adapter pour les besoins de chacun (affectif); rappeler les connaissances antérieures (cognitif); choisir si seul, dyade, équipe (social); s'assurer qu'ils peuvent utiliser des stratégies, une démarche, un plan d'action connu et évaluable (cognitif); favoriser le succès de tous (faire coopérer) (social et affectif); favoriser les situations ludiques et stimulantes (affectif) ». Et à la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », il répond : « • mieux organiser les apprentissages; • s'assurer de la présence d'outils stimulants; • créer du nouveau, effet surprise; • tenir compte davantage de leurs choix »

Lors du bilan réalisé à propos de la composante 2, Hervé se donne une note de 3/4 relativement à sa connaissance de la composante. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », Hervé répond : « Présenter la situation, l'outil. Éveil/stimulation/intérêt; l'utilisation de l'outil comment? pourquoi? but; la réalisation que



l'on peut faire avec cet outil ». Et à la question : « Comment allez vous réinvestir ce que vous venez d'observer dans vos activités? » Hervé répond : « questionner; offrir des pistes; laisser explorer; dialoguer; supporter; encadrer ». Puis à la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? » Hervé répond : « planification; ouverture; définir la tâche avec précision; supporter dans l'action »

Lors du bilan réalisé à propos de la composante 3, Hervé se donne une note de 3/4 relativement à sa connaissance de la composante. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? » Hervé répond : « Questionner régulièrement; Remettre en question les choix (déstabiliser); faire répéter la tâche fréquemment et ajuster; favoriser l'utilisation du jugement critique, le développer; utiliser la co-évaluation, l'auto-évaluation ». À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », Hervé répond : « Présence accrue auprès des élèves en mettant en place des structures facilitantes; offrir davantage de ressources pertinentes; se donner du temps pour la médiation ».

En ce qui concerne la dernière composante, Hervé n'a pas rempli le carnet, par manque de temps.

Autoévaluation des connaissances		
	Entrevue 1	Entrevue 2
Composante 1	4/4	3/4
Composante 2	3/4	3/4
Composante 3	nil	3/4
Composante 4	nil	nil

TABLEAU 25 : HERVÉ, CARNET DE BORD, SYNTHÈSE

### 4.3 Description du profil de la participante : France

#### 4.3.1 Profil général de la participante

France est une enseignante de 25 ans, qui enseigne depuis 3 ans à contrats. Elle enseigne en cinquième année dans une école primaire de la commission scolaire des Sommets. Elle a 50% de tâche qu'elle partage avec un autre enseignant (Hervé). Elle complète sa tâche

avec des contrats de suppléance dans d'autres écoles. Elle apprécie cela car elle peut découvrir d'autres écoles et d'autres niveaux scolaires.

France possède un baccalauréat en enseignement préscolaire primaire.

France ne trouve pas la collaboration professionnelle toujours utile car elle est souvent plus efficace que les autres et donc pense perdre son temps. Elle considère qu'il y a certains échanges et partages entre les enseignants de 5<sup>ème</sup> année de son école, par contre elle trouve que tout reste très superficiel et tout le monde reste individualiste.

Outre sa tâche d'enseignement, France corrige des travaux d'étudiants au baccalauréat en enseignement primaire de l'Université de Sherbrooke. Elle considère les corrections qu'elle fait comme de la formation continue, donc elle estime avoir passé trente jours durant les deux dernières années à son développement professionnel.

France s'estime peu reconnue dans son école, mais plus par les parents et les élèves. Elle trouve les commentaires positifs rares.

Avant la formation, France fait part de son intention d'apprendre. Elle souhaite apprendre le maximum car elle est consciente de son besoin à cet égard. Elle est intéressée à développer n'importe quelle compétence professionnelle pertinente. France est convaincue que la formation lui permettra d'apprendre. Elle s'attend à avoir du matériel et à travailler beaucoup durant la formation. Elle s'attend également à réfléchir, se poser des questions et observer des exemples. Elle est enthousiaste à l'idée de participer.

#### *4.3.2 Profil de France selon la Dimension 1a : compréhension spécifique*

Pour la composante 1, lors de la première entrevue, France est très hésitante et donne une définition très sommaire. Elle évoque la différenciation et le climat de classe, mais ne donne aucune explication. Sa définition ne contient aucun des neuf éléments attendus pour cette composante.

Lors de la seconde entrevue, France énonce six éléments sur les neuf attendus. France parle des connaissances antérieures et de l'importance de partir de ces connaissances. Il s'agit également pour elle de discuter avec les élèves du but des tâches, des intentions et des objectifs. Elle a relevé que cette composante implique de trouver des défis à la hauteur

de chaque élève. France ajoute qu'il faut trouver un sujet qui intéresse et motive les élèves, que se soit significatif. Le sujet doit également amener les élèves à se poser des questions. Le renforcement positif permet que « ça fonctionne bien », car les élèves ont besoin d'encouragement et de savoir que ça va bien. France ajoute qu'il faut que les élèves se sentent concernés et que cela ne soit pas extérieur à eux. Elle termine en soulignant l'importance de bien aider les élèves à saisir la signification de la tâche et les intentions.

<b>Composante 1 : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.</b>					
Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	OUI	1- Sur le plan cognitif, présente une situation qui suscite un déséquilibre [...].	NON	OUI	6- Rend une situation porteuse de sens [...].
NON	OUI	2- Propose des situations qui comportent un ou plusieurs obstacles.	NON	NON	7- Facilite l'établissement de liens entre la tâche à faire et d'autres situations de la vie courante [...].
NON	OUI	3- Aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences [...].	NON	OUI	8- Communique aux élèves la conviction qu'ils peuvent résoudre le problème présenté
NON	NON	4- Construit une ou plusieurs représentations du but à atteindre	NON	NON	9- Établit un cadre de travail : dimension organisationnelle
NON	OUI	5- Suscite la motivation tout d'abord en construisant avec ses élèves le sens des situations [...].			

TABLEAU 26 : FRANCE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 1

En ce qui concerne la composante 2, France donne deux éléments sur les quatre attendus. Elle explique notamment qu'il s'agit de permettre aux élèves d'avoir des outils concrets pour aller chercher de façon autonome ce dont ils ont besoin pour avancer. Elle évoque différents types de ressources : outils didactiques, information, outils kinesthésiques, les pairs, etc. France fait référence, selon elle, à tout ce qui est matériel dans une classe.

Lors de la seconde entrevue, France évoque tous les éléments attendus pour définir cette composante. Elle précise que la formation confirme ce qu'elle savait déjà. Elle rappelle donc que cette composante implique des ressources variées (ordinateurs, lectures, cdrom...). Elle précise qu'il faut donner des stratégies aux élèves pour qu'ils puissent utiliser ces ressources. Elle ajoute que les pairs peuvent aussi être des ressources. Les habiletés de pensée et les cheminements cognitifs sont également des ressources. Selon France, il faut inciter les élèves à être critiques par rapport à ce qu'ils utilisent. Les processus et les démarches pour utiliser les ressources sont à montrer aux élèves. L'enseignant doit montrer aux élèves comment s'assurer de la qualité de ce qu'ils utilisent.

<b>Composante 2 : Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées</b>					
Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Combine le matériel didactique avec des ressources variées [...].	OUI	OUI	3- Démontre comment accéder aux données pertinentes.
NON	OUI	2- Indique aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet [...].	NON	OUI	4- Incite les élèves à utiliser leurs propres ressources internes.

TABLEAU 27 : FRANCE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 2

En ce qui concerne la composante 3, France donne, lors de la première entrevue, trois éléments sur les cinq attendus. Elle en donne également trois lors de la seconde entrevue, mais ceux-ci diffèrent sensiblement. Lors de la première entrevue, cette composante implique en premier lieu de s'assurer que les consignes sont comprises par les élèves. C'est également s'assurer que tout ce qui est à lire peut être compris. Cela implique que l'enseignant aide les élèves à chercher les informations dont ils ont besoin et à utiliser des stratégies pour trouver ces informations. France donne quelques exemples de stratégies pour comprendre une consigne ou un problème. Il faut beaucoup questionner les élèves pour savoir où ils en sont afin de leur donner les outils pour qu'ils trouvent eux-mêmes ce dont ils ont besoin. Il ne faut pas tout donner aux élèves.

Lors de la seconde entrevue, France retient des vidéos qu'il y a beaucoup d'échanges organisés entre les élèves sur les stratégies à utiliser, ce qui l'amène à s'interroger sur celles qui sont utilisées, et celles qui seraient les plus appropriées à chacun. Elle a également constaté que ce n'est pas l'enseignant qui dit si l'interprétation faite par l'élève est bonne ou pas. Celui-ci fait plutôt en sorte que l'élève comprenne lui-même, grâce à des discussions et des questionnements, quelle option est la meilleure. France ajoute qu'il faut discuter avec les élèves pour savoir ce qu'ils retiennent comme information et pourquoi.

<b>Composante 3 : Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet</b>					
Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Reformule avec les élèves les données d'un problème [...].	NON	NON	4- Ouvre la voie à des démarches de vérification.
OUI	NON	2- Met en évidence les aspects de la tâche qui requièrent la recherche et l'utilisation de l'information.	NON	OUI	5- Demande aux élèves d'expliquer et de justifier les données qu'ils ont consultées [...].
OUI	OUI	3- Aide les élèves à dégager les caractéristiques des données importantes.			

TABLEAU 28 : FRANCE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 3

Pour la composante 4, France énonce quatre éléments sur les six attendus lors de la première entrevue. Elle en énonce un de moins lors de la seconde entrevue. Lors de la première entrevue, France explique que cela peut toucher autant l'enseignement stratégique que magistral. Pour elle, c'est expliquer les buts et la démarche, puis c'est également faire des retours après une activité. Les retours permettent de voir comment les élèves ont procédé et ainsi mieux les encadrer pour qu'ils puissent repartir. Selon France, il faut dire aux élèves que ce sont des apprentissages qui permettent non seulement de réussir une activité mais qui peuvent être utilisés pour réussir d'autres activités. Le transfert est important, il faut « mélanger les matières et réinvestir dans des situations plus significatives ». Il faut amener les élèves à réinvestir ce qu'ils ont vu dans un contexte

dans un autre contexte. Il faut faire des retours et des boucles pour que les élèves sachent qu'ils vont réutiliser ailleurs ce qu'ils sont en train de faire. Il faut varier les situations : significatives, complexes ou systématiques.

Lors de la seconde entrevue, France définit cette composante 4 en évoquant l'importance de questionner les élèves individuellement pour bien comprendre où ils en sont et ce qu'ils comprennent. Il s'agit d'amener l'élève à verbaliser sa compréhension, dans le but de l'amener plus loin. Elle précise également que cela implique d'amener l'élève à lier ce qu'il est en train de faire à d'autres matières ou à d'autres situations de la vie courante.

<b>Composante 4 : Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.</b>					
Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1 Propose des rétroactions destinées à faciliter l'adaptation des actions des élèves [...].	OUI	OUI	4- Incite les élèves à retracer des démarches [...].
OUI	OUI	2- Travaille sur les processus de pensée qui sont mis en jeu dans la situation [...].	NON	NON	5- Utilise ou fait trouver des exemples de démarches ou de compétences communes à plusieurs disciplines [...].
OUI	NON	3- Amène les élèves à reconnaître les contextes et les conditions d'utilisation de certaines connaissances [...].	NON	NON	6- Guide les élèves dans l'élaboration d'une carte mentale des stratégies à adopter [...].

TABLEAU 29 : FRANCE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 4

Pour la compétence, France énonce un élément sur les six attendus lors de la première entrevue et trois éléments sur les six attendus lors de la seconde entrevue.

Pour France, lors de la première entrevue, cette compétence signifie qu'il faut appliquer avec les enfants ce qui a été planifié sur papier. Elle souligne qu'il peut être facile de créer des situations amusantes, mais il est plus difficile de s'assurer de cibler des compétences particulières. France conclut en disant qu'il faut réussir à aider tous les élèves et s'assurer qu'ils ont avancé.

Lors de la seconde entrevue, France donne plus d'éléments. Elle débute en disant qu'il faut aider l'élève à réactiver ses connaissances antérieures. Il faut intéresser et motiver les élèves en leur montrant l'intérêt et le but de ce qu'ils font. Il faut leur fournir les ressources nécessaires. Elle précise qu'il faut varier les approches et parfois les faire travailler en équipe pour l'entraide. Elle mentionne également l'importance de discuter des stratégies et de faire des retours sur les actions réalisées. Selon elle, l'enseignant doit rencontrer individuellement les élèves pour leur donner des idées et des défis à leur hauteur.

<b>Compétence : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.</b>					
Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	OUI	1- Doit stimuler l'élève, le motiver et exiger le meilleur de lui.	NON	OUI	4- Imprime une direction, ouvre la voie, aménage des obstacles et des points de repère, réoriente [...].
OUI	NON	2- Doit accompagner l'élève, le guider et l'encourager tout au long de sa démarche.	NON	NON	5- Relève les indices d'un déséquilibre dans les conceptions des élèves [...].
NON	NON	3- Établit et maintient le cap, prend des risques mesurés [...] et balise les parcours [...].	NON	OUI	6- Composantes 1, 2, 3 et 4

TABLEAU 30 : FRANCE, DIMENSION 1A, COMPÉTENCE

#### 4.3.3 Profil de France selon la Dimension 1b : capacité à exemplifier

En ce qui concerne la première composante, France donne un exemple lui permettant de compléter sa définition. Cette composante aborde trois éléments sur les neuf de la définition. Dans cet exemple elle précise qu'elle a demandé à ses élèves ce qu'ils avaient envie de faire. Ils souhaitaient parler de leur animal favori. Elle a donc amené les élèves à travailler en équipe, suivre divers ateliers sur les animaux, elle a pu donner des leçons en avant. Elle souligne la diversité que cela lui a permis de proposer car les élèves étaient tous très intéressés. France montre aussi que cela lui a permis d'amener les élèves à faire des liens avec ce qu'ils vivent en dehors de l'école.

Lors de la seconde entrevue, l'exemple proposé par France aborde quatre éléments totalement différents. Elle explique par exemple qu'elle propose l'activation des connaissances antérieures sous forme de réseau conceptuel qu'elle permet aux élèves de compléter à la fin d'un projet. En ce qui concerne les défis, elle présente un exemple d'une situation en français durant laquelle certains élèves ont pu travailler les homophones, d'autres les accords, etc... Elle a pu adapter les défis à chaque élève afin de rendre cela plus motivant. Elle souligne enfin qu'elle encourage ses élèves tous les jours et fait beaucoup de renforcement positif.

<b>Composante 1 : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.</b>					
Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	OUI	1- Sur le plan cognitif, présente une situation qui suscite un déséquilibre [...].	NON	NON	6- Rend une situation porteuse de sens [...].
NON	OUI	2- Propose des situations qui comportent un ou plusieurs obstacles.	OUI	NON	7- Facilite l'établissement de liens entre la tâche à faire et d'autres situations de la vie courante [...].
NON	OUI	3- Aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences [...].	NON	OUI	8- Communique aux élèves la conviction qu'ils peuvent résoudre le problème présenté
OUI	NON	4- Construit une ou plusieurs représentations du but à atteindre	NON	NON	9- Établit un cadre de travail : dimension organisationnelle
OUI	NON	5- Suscite la motivation tout d'abord en construisant avec ses élèves le sens des situations [...].			

TABLEAU 31 : FRANCE, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 1

Pour la composante 2, lors de la première entrevue, France donne un exemple qui aborde un seul élément sur les quatre attendus. Cet exemple est également pour montrer certains obstacles qu'elle rencontre avec les ressources. Ainsi dans cet exemple, les élèves devaient chercher dans le dictionnaire et trouver un animal inconnu. Ensuite, ils devaient



exploiter Internet pour trouver des informations sur cet animal. Malheureusement l'informatique ne fonctionnait pas ce jour-là.

Lors de la seconde entrevue, France donne un exemple qui aborde trois des quatre éléments de la définition. Elle est très fière de cet exemple et pense même que cela pourrait faire une vidéo. Lors d'une situation en mathématiques, France a fait utiliser à ses élèves des pailles pour réaliser des expériences afin de définir des règles liées aux triangles. Les élèves ont manipulé les pailles en fonction des questions suggérées par France. Elle les a amenés à réfléchir par eux-mêmes et à travailler en équipe.

<b>Composante 2 : Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées</b>					
Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Combine le matériel didactique avec des ressources variées [...].	NON	NON	3- Démontre comment accéder aux données pertinentes.
NON	OUI	2- Indique aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet [...].	NON	OUI	4- Incite les élèves à utiliser leurs propres ressources internes.

TABLEAU 32 : FRANCE, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 2

Pour la composante 3, France propose, lors de la première entrevue, deux courts exemples qui évoquent chacun deux éléments de la définition sur les cinq attendus. Elle présente en effet quelques stratégies qu'elle amène ses élèves à utiliser en français ou en mathématiques pour bien comprendre un problème proposé et pour bien exploiter les ressources utilisées afin de bien résoudre le problème.

Lors de la seconde entrevue, France aborde des exemples vus dans les vidéos. Ces quelques exemples illustrent trois éléments de la définition. Elle évoque notamment les vidéos dans lesquelles des discussions de groupe avaient lieu autour de stratégies à utiliser pour comprendre un texte. Dans ces exemples, l'enseignant ne disait pas si l'interprétation était bonne ou non. France évoque également la vidéo présentant une situation d'apprentissage dont le thème était la géométrie sphérique. Elle retient de cette vidéo combien l'enseignant enrichissait toujours la discussion pour amener les élèves à trouver

eux-mêmes les informations et les réponses. Cela lui rappelle également son stage dans une école en France, car elle y a constaté que les enseignants français faisaient beaucoup de débats sur les stratégies.

<b>Composante 3 : Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet</b>					
Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par France		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Reformule avec les élèves les données d'un problème [...].	NON	NON	4- Ouvre la voie à des démarches de vérification.
NON	OUI	2- Met en évidence les aspects de la tâche qui requièrent la recherche et l'utilisation de l'information.	NON	NON	5- Demande aux élèves d'expliquer et de justifier les données qu'ils ont consultées [...].
OUI	OUI	3- Aide les élèves à dégager les caractéristiques des données importantes.			

TABLEAU 33 : FRANCE, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 3

Relativement à la composante 4, France ne donne pas véritablement d'exemple lors de la première entrevue. Elle évoque simplement une difficulté de transfert que certains élèves rencontrent avec les mots « son » et « sont » entre une situation d'apprentissage et une autre.

Lors de la seconde entrevue, elle ne donne aucun exemple non plus.

Enfin, en ce qui concerne la compétence, France ne donne d'exemple, ni lors de la première entrevue, ni lors de la seconde.

#### 4.3.4 Profil de France selon la Dimension 2a : degré de confiance

Pour la composante 1, France évoque, lors de la première entrevue, le fait qu'elle débute dans sa carrière. Elle est satisfaite de ce qu'elle fait la moitié du temps. Elle sait qu'elle a encore beaucoup de choses à améliorer, mais considère que cela va quand même assez bien. Elle rencontre des difficultés pour soutenir l'engagement des élèves et trouver des choses motivantes pour eux. Elle a également de la difficulté à pousser chaque élève à son

maximum compte tenu de toutes les différences entre les élèves. Il est difficile aussi pour elle de trouver quelque chose qui les relie tous à leur vie courante.

Durant la seconde entrevue, France affirme qu'elle se sent bien avec cette composante et confiante. En ce qui concerne les difficultés, elle se demande encore comment rendre une situation signifiante et dynamique. Elle trouve difficile de faire le pont entre les apprentissages et le côté ludique. Elle pense être plus capable qu'avant mais n'a pas encore expérimenté. Elle comprend mieux la composante et souhaite l'appliquer. Elle sait que définir le but aux élèves est important mais elle ne pense pas toujours à le faire. Elle considère cela important et doit faire plus attention.

Pour la composante 2, lors de la première entrevue, France évoque plusieurs difficultés liées aux ressources. Elle trouve que le milieu ne leur donne pas assez de ressources. Elle peut en apporter certaines, mais d'autres sont impossibles à apporter et devraient être fournies. France utilise un exemple pour présenter un problème de ressources défectueuses : lors d'une recherche sur Internet, les ordinateurs ne fonctionnaient plus. Elle considère, par ailleurs, que les ressources humaines sont insuffisantes et qu'il est difficile de gérer des élèves en difficulté en plus des 26 élèves réguliers. Elle considère cette composante en dehors de son contrôle.

Durant la seconde entrevue, elle affirme que cela va bien pour elle avec cette composante. Si le matériel n'est pas toujours disponible, elle est tout de même confiante par rapport aux démarches pour amener les élèves à réfléchir. L'une des difficultés qu'elle considère est le manque de temps. Les différences de niveau et de rapidité entre les élèves constituent également un obstacle. Elle se sent plus capable suite au parcours. Elle a déjà mis en application certains aspects et en est fière. Elle connaît plus de choses qu'elle souhaiterait maintenant essayer.

Pour la composante 3, lors de la première entrevue, France affirme qu'elle se sent plutôt capable, voire assez à l'aise. Elle considère néanmoins que c'est beaucoup car il faut rencontrer les élèves individuellement. Cependant elle aime bien cela. Elle déplore le fait de ne pas pouvoir aller très loin avec tous les élèves car ils sont trop nombreux. Les problèmes de gestion de classe sont un gros obstacle. L'attitude de l'enfant qui ne veut pas s'engager et qui manque de motivation est aussi un obstacle.

Durant la seconde entrevue, France explique qu'elle aimerait arriver à faire tout ce que cette composante demande mais malheureusement elle n'y arrive pas toujours, faute de temps. Les problèmes de gestion de classe sont également un obstacle. Elle ne se sent pas capable avec cette composante-là justement à cause de la gestion de classe. Elle pense néanmoins qu'elle se sent plus capable qu'avant. Elle souhaite essayer plus car c'est un aspect important qu'elle souhaiterait réussir.

Pour la composante 4, France explique, lors de la première entrevue, qu'elle rencontre beaucoup de difficultés avec le transfert. Elle constate que les enfants ne font pas le transfert d'un contexte à un autre. Elle souhaite contrer cette faiblesse pour viser des apprentissages durables. France ne sait pas comment faire pour assurer le transfert. Elle affirme avoir besoin d'aide.

Durant la seconde entrevue, France affirme qu'elle ne se sent pas tellement capable. La raison principale est la gestion de classe. Il lui est impossible de prendre du temps individuel avec les élèves et de laisser les autres en autonomie pendant ce temps-là. Elle se sent toutefois capable de questionner et pousser les élèves. Elle ne considère pas de changement dans sa capacité et ne souhaite pas essayer tant qu'elle n'a pas réglé ses problèmes de gestion de classe d'abord.

En ce qui concerne la compétence, lors de la première entrevue, France affirme se sentir relativement à l'aise. Toutefois, elle se demande parfois si les élèves ont appris quelque chose. Il est difficile pour elle de savoir si tous les élèves ont été concernés et ont avancé un peu. Il lui est difficile de considérer les différences entre les élèves. C'est un obstacle car les élèves ne cheminent pas au même rythme et pas forcément au sein d'une courte période. Si elle fait des erreurs, elle adapte sa pratique. Ses plus grosses difficultés sont la gestion de classe et des problèmes d'encadrement qui l'amènent à adopter un enseignement plus traditionnel.

Lors de la seconde entrevue, France constate qu'elle a appris beaucoup et qu'elle faisait beaucoup de choses mais que d'autres sont encore à développer. Elle se sent capable (et se donne une cote de 6/10) mais a besoin de travailler la compétence professionnelle 6 (« Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves ») pour pouvoir être totalement à

l'aise avec celle-ci. Une autre difficulté est de rendre toutes les activités signifiantes, surtout dans le cas où ce n'est pas un projet. Elle a de la difficulté à faire comprendre aux élèves qu'un apprentissage est important. Elle rappelle sa difficulté avec le transfert et son besoin d'améliorer cet aspect. Elle constate néanmoins un changement et se sent plus capable. Elle se demande s'il faut être aussi constructiviste que ce que la formation a montré. France souhaite atteindre un bon niveau de compétence et se sent plus habile pour y arriver. Elle n'a pas encore changé sa pratique, mais elle va le faire certainement. Elle connaît mieux la compétence et se sent plus consciente de ce qu'elle fait. Enfin, pour terminer, France revient sur une autre difficulté, elle n'a jamais commencé une année scolaire avec un groupe d'élève, elle ne sait donc pas si elle peut instaurer une autonomie chez ses élèves.

Dimension 2a : degré de confiance				
	Entrevue 1	Entrevue 2		
		Sentiment	Intention	Évolution
Composante 1	Se sent plutôt capable	Se sent plutôt capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Se sent plus à l'aise
Composante 2	Ne se sent pas capable du tout	Se sent plutôt capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Se sent plus à l'aise
Composante 3	Se sent plutôt capable	Ne se sent pas tellement capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Se sent plus à l'aise
Composante 4	Ne se sent pas tellement capable	Ne se sent pas capable du tout	Souhaite éventuellement essayer	Pas de changement dans sa capacité
Compétence	Se sent plutôt capable	Se sent plutôt capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Se sent plus à l'aise

TABLEAU 34 : FRANCE, DIMENSION 2A, SYNTHÈSE

#### 4.3.5 Profil de France selon la Dimension 2b : validation de la pratique

Lors de la première entrevue, France ne porte pas de jugement sur sa pratique.

Lors de la seconde entrevue, France valide sa pratique essentiellement en fonction de ce qu'elle a vu dans les vidéos. Pour la première composante, elle a été notamment satisfaite de trouver de ce qu'elle faisait dans les vidéos. Elle a constaté également qu'elle ne faisait pas assez de renforcement positif. Enfin, les vidéos lui ont permis de penser à des choses

et à des façons de faire auxquelles elle ne pensait pas avant. Il lui reste à trouver une façon de faire qui lui convienne vraiment.

Pour la seconde composante, le parcours lui a permis de constater qu'elle ne faisait pas assez appel à certaines ressources. Aussi, elle a réussi une activité en mathématiques qui utilisait des pailles. Elle pense que son activité était plus constructiviste et s'inscrivait dans ce qu'elle avait vu dans les vidéos. Elle était très satisfaite de son activité.

Pour la troisième composante, France rappelle qu'elle en est encore, dans sa pratique en général, à un stade d'essai-erreur et que si quelque chose ne fonctionne pas, elle le modifie et essaye à nouveau. Elle sait qu'elle doit essayer encore car elle ne réussit pas encore à le faire.

Pour la quatrième composante, le principal aspect difficile est le fait qu'elle n'arrive pas encore à gérer la classe pour assurer l'autonomie de ses élèves. Elle n'a pas trouvé la recette magique. Donc elle ne peut pas trop mettre en application cette composante.

Enfin pour la compétence, elle était contente de constater qu'elle faisait plus de choses pertinentes qu'elle pensait. Elle a constaté qu'il y a d'autres choses qu'elle doit commencer à faire aussi. Elle sait de plus que son cas est particulier car elle n'a jamais commencé une année avec des élèves. Elle ne sait donc pas comment elle peut mettre en place un fonctionnement assurant l'autonomie des élèves.

Les vidéos lui ont permis de mieux comprendre ce qu'elle faisait et de savoir où elle se situait.

#### *4.3.6 Profil de France selon la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours*

En ce qui concerne sa démarche de formation, France écrivait beaucoup sur un cahier durant tout le parcours. Elle écrivait plus dans son cahier que dans le carnet de bord qu'elle ne trouvait pas assez souple. Elle retient beaucoup en écrivant, car elle n'a pas une mémoire phénoménale. Le carnet de bord lui imposait de répondre à des questions spécifiques alors qu'elle préfère prendre des notes librement. Elle a ainsi noté des idées concrètes.

France suivait les étapes une par une et répondait à toutes les questions dans le carnet de bord.

France a décidé d'arrêter le parcours à un moment donné pour mettre en application ce qu'elle avait vu, appris ou noté. Elle a repris un peu plus tard. Elle voulait se laisser le temps de mettre en pratique.

France a trouvé le parcours bien fait, drôle, simple et clair. Elle a apprécié également car il y avait plein d'éléments visuels et des blagues qui la maintenaient accrochée. Elle trouvait cela non seulement théorique mais également amusant.

Pour France, le parcours était agréable à lire. C'était sérieux mais pas trop en même temps. Elle trouvait que le vocabulaire n'était pas trop difficile, il était simple et clair. C'était parfait, elle a bien aimé ça.

En ce qui concerne les vidéos, elle les a trouvées intéressantes, actuelles mais trop idéales. Les vidéos représentaient un monde qui n'existe pas. Elle était souvent portée à se demander ce que font les autres élèves, comment ont été sélectionnés les enfants, etc. Elle était étonnée de ne pas voir d'enfants en trouble de comportement.

Elle a apprécié que les vidéos soient tournées au Québec.

Elle trouve les vidéos super bonnes, qui montrent des « bonnes affaires », des bons questionnements, des bonnes façons de faire mais qu'elles ne montrent pas des enfants à problème. Elle a du mal à se reconnaître là-dedans car elle ne vit pas cela au quotidien.

France trouvait que parfois les vidéos ne donnaient pas de réponses assez précises ou que celles-ci demeuraient trop vagues. Elle aurait notamment voulu avoir plus de détails sur la gestion de classe expliquant comment certaines situations étaient réalisables.

Elle trouve que les enseignants présentés sont de bons enseignants.

Les vidéos présentaient bien les choses, n'étaient pas trop longues, passaient vite et étaient riches.

Les vidéos lui ont permis de remarquer des choses qui n'étaient pas forcément le sujet du parcours : organisation de la classe, gestion de classe...

France a bien apprécié le contenu. Elle a apprécié de s'attarder sur chaque composante de la compétence ciblée. Elle a apprécié que pour chaque composante, un lien était fait avec ce que le MEQ en pense.

Les bilans à chaque composante parlaient beaucoup pour France. Les étapes étaient très concrètes et permettaient de ressortir beaucoup de choses, mais les bilans étaient vraiment formulés comme dans un programme.

Le parcours lui a permis de clarifier la compétence. C'était bien structuré et il y avait des informations intéressantes qui complétaient sa compréhension de la compétence.

Elle souhaiterait trouver un parcours similaire pour chacune des douze compétences professionnelles.

La présence du chercheur a incité France à continuer la démarche et à aller plus vite. Elle savait qu'elle reverrait le chercheur un mois plus tard, donc elle s'est motivée à faire tout. Si le chercheur n'avait pas donné de but final ou si elle l'avait fait pour elle-même, elle ne sait pas si elle serait allée jusqu'au bout. Elle aurait sûrement toujours remis à plus tard.

Le fait d'en parler avec le chercheur lui permet également de mieux comprendre et de clarifier. Cela la force à verbaliser, comme ce qui est demandé aux enfants dans les vidéos. Cela la force à mettre de l'ordre dans ses idées et se fixer des objectifs de mise en application. Elle insiste : cela l'aide énormément d'en parler avec le chercheur.

Elle se dit qu'elle aimerait partager ce qu'elle a vu ou lu avec ses pairs.

Pour prolonger sa formation, elle souhaite faire des essais, relire ses notes et regarder à nouveau certaines vidéos. Elle pense que son niveau de compétence peut encore grandement augmenter, mais elle ne sait pas encore comment. Cela commence peut-être par un bon livre sur l'autonomie des élèves.



#### 4.3.7 Profil de France selon la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris

Suite au parcours, France a le sentiment d'avoir appris au niveau de toutes les composantes. Elle un petit peu appris en ce qui concerne la composante 3. France a beaucoup appris en ce qui concerne la composante 4 et la compétence en général.

Elle comprend beaucoup mieux la compétence. Elle a beaucoup appris : en ce qui concerne les ressources et leur utilisation, comment cibler les compétences avec les élèves, sur le transfert... Pour elle, le plus significatif est l'importance de laisser le temps aux élèves de trouver des réponses, mais elle déplore de ne pas avoir toujours le temps de le faire.

#### 4.3.8 Profil de France selon son carnet de bord

Dans le carnet de bord, lors de l'étape 3, c'est-à-dire au début du parcours, avant d'avoir amorcé l'observation des premières vidéos, France se donne une note de:

- 3/4 relativement à sa connaissance de la composante 1.
- 2/4 relativement à sa connaissance de la composante 2.
- 3/4 relativement à sa connaissance de la composante 3.
- 2/4 relativement à sa connaissance de la composante 4.

Lors du bilan réalisé à propos de la composante 1, France se donne une note de 3.5/4 relativement à sa connaissance de la composante. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? » France ne donne pas de réponse. À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », France répond : « • Je pourrais mettre davantage l'accent sur l'anticipation, sur les résultats possibles de notre démarche. • Chercher davantage le « pourquoi » d'une tâche. M'assurer que les enfants voient le sens de ce qu'ils font. • M'assurer que la démarche à faire est claire et que les enfants peuvent s'y engager avec une certaine autonomie. J'ai bien aimé l'idée du cartable de projet et du code de couleurs utilisé par un enseignant ».

Lors du bilan réalisé à propos de la composante 2, France se donne une note de 3/4 relativement à sa connaissance de la composante. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? » France répond : « • J'utilise beaucoup les outils de référence en français. • J'ai également fait bâtir un outil de référence aux enfants (guide du français)

pour qu'il soit plus significatif pour eux. • Je tente de leur présenter des sites Internet variés pour la recherche. • J'essaie d'utiliser les questions aux parents comme ressource à l'occasion ». À la question : « Comment allez vous réinvestir ce que vous venez d'observer dans vos activités? », France répond : « • en laissant davantage le temps aux élèves pour exploiter eux-mêmes les ressources avant d'intervenir. • en apportant plus de matériel de manipulation. ». Enfin, à la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », France répond : « idem question précédente ».

Lors du bilan réalisé à propos de la composante 3, France se donne une note de 3/4 relativement à sa connaissance de la composante. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », France répond : « Dernièrement, nous avons travaillé les triangles en classe. Les élèves devaient trouver différents triangles que l'on pouvait bâtir avec 15 tiges. Ils ont reçu des bouts de paille et ont fait des essais. Nous avons ensuite fait la liste des propositions qui fonctionnaient et de celles qui ne fonctionnaient pas. En observant les deux listes, j'ai demandé aux élèves de ressortir une règle, ce qu'ils sont arrivés à faire. J'ai seulement guidé les enfants dans la discussion à la fin ». À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », France répond : « J'aimerais beaucoup faire plus d'activités à saveur constructiviste. Sincèrement, c'est le comportement de certains enfants qui m'enlève la motivation parfois. Je pense savoir comment faire pour questionner, guider. C'est la gestion de classe qui m'embête parfois ».

Autoévaluation des connaissances		
	Entrevue 1	Entrevue 2
Composante 1	3/4	3,5/4
Composante 2	2/4	3/4
Composante 3	3/4	3/4
Composante 4	2/4	3/4

TABLEAU 35 : FRANCE, CARNET DE BORD, SYNTHÈSE

Lors du bilan réalisé à propos de la composante 4, France se donne une note de 3/4 relativement à sa connaissance de la composante. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », France répond : « • J'essaie de faire souvent des débats sur les stratégies en objectivation. Ça permet aux enfants de verbaliser, de partager leurs stratégies et parfois d'entendre de la part d'autres enfants des réflexions leur permettant

d'aller plus loin. Pour le transfert, je fais des ateliers qui permettent aux élèves de retravailler des notions vues précédemment mais dans un autre contexte ». À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », France répond : « Trouver des façons de rendre les élèves assez autonomes pour parvenir à passer du temps avec un seul enfant ou un groupe d'enfants. Voilà ma difficulté. Faire plus de liens entre les apprentissages et la vie quotidienne ».

#### **4.4 Description du profil de la participante : Mireille**

##### *4.4.1 Profil général de la participante*

Agée de 37 ans, Mireille possède un baccalauréat et une maîtrise en anthropologie ainsi qu'un baccalauréat en enseignement. Elle possède maintenant neuf ans d'expérience et enseigne dans une école primaire de milieu rural. Sa classe comprend des élèves de troisième et quatrième année du primaire. Sa tâche est répartie ainsi : 80% dans sa classe et 20% pour le projet « écoles éloignées en réseau ». Dans le cadre du projet « écoles éloignées en réseau », sa classe est une classe pilote; elle est donc libérée à 20% de son temps pour rencontrer des chercheurs. Elle considère ces 20% comme « profitables ». Mireille est par ailleurs responsable d'école, donc responsable de certaines tâches quelques heures par semaine (seconde la directrice lorsqu'elle est absente, ferme l'école et conserve les clés).

En ce qui concerne la collaboration professionnelle, Mireille doit réaliser cette collaboration essentiellement hors école car elle est la seule de son cycle dans son école. Elle a ainsi, pour la préparation d'un spectacle, réalisé une collaboration avec une enseignante du réseau des écoles éloignées qui s'occupait d'une classe de quatrième année. La collaboration avec les collègues de l'école se fait essentiellement pour informer les parents de réunions. Certains projets de spectacle sont faits en regroupant quelques élèves des autres classes de l'école, mais ce pairage est très ponctuel.

Mireille a consacré environ six jours à son développement professionnel dans les deux dernières années. Elle considère également les rencontres avec les chercheurs du projet « écoles éloignées en réseau » comme des occasions de développement professionnel.

Mireille sait que la directrice connaît ses forces et les « utilise » dès qu'elle le peut. Mireille se sent valorisée dans son travail.

Mireille ne formule aucune attente à l'égard de la formation. Elle ne sait pas du tout à quoi s'attendre. Elle pense qu'elle va peut-être recevoir et voir des outils, mais elle ne précise pas de quel genre d'outil il s'agit. Elle a décidé de participer à la recherche car elle a confiance en sa directrice qui lui a affirmé qu'elle allait en retirer beaucoup.

#### *4.4.2 Profil de Mireille selon la Dimension 1a : compréhension spécifique*

En ce qui concerne la composante 1, lors de la première entrevue, Mireille la définit en énonçant deux éléments de la définition sur les neuf attendus. Elle précise qu'il faut tout d'abord aller « trouver les choses qui vont accrocher les élèves ». Il faut trouver leurs centres d'intérêts pour les motiver à entreprendre le projet. Elle précise qu'il est important de les connaître et connaître ce qu'ils aiment. Elle ajoute que du point de vue cognitif, il faut connaître les forces et les faiblesses des élèves pour savoir ce qu'ils ont besoin de travailler et leurs difficultés. Elle précise qu'il faut que « chacun y trouve son compte », les plus forts comme les plus faibles. Le projet doit être gratifiant pour tout le monde. La dimension affective de cette composante est pour Mireille essentiellement ce qui concerne la collaboration et comment elle peut aider ceux qui n'arrivent pas à coopérer.

Lors de la seconde entrevue Mireille énonce trois éléments de la définition de cette composante 1. Elle débute en expliquant qu'il faut trouver des situations qui placent les élèves en déséquilibre et qui font en sorte que les élèves « ne trouvent pas tout de suite la réponse ». Il faut amener les élèves à chercher par eux-mêmes pour résoudre la tâche. Mireille précise que pour que ce soit significatif, il faut que cela rejoigne les élèves, leurs goûts, leurs habiletés et leurs intérêts. Elle constate que cela risque d'être différent chaque année puisque chaque année c'est un groupe différent.

<b>Composante 1 : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.</b>					
Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	OUI	1- Sur le plan cognitif, présente une situation qui suscite un déséquilibre [...].	OUI	OUI	6- Rend une situation porteuse de sens [...].
NON	NON	2- Propose des situations qui comportent un ou plusieurs obstacles.	OUI	OUI	7- Facilite l'établissement de liens entre la tâche à faire et d'autres situations de la vie courante [...].
NON	NON	3- Aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences [...].	NON	NON	8- Communique aux élèves la conviction qu'ils peuvent résoudre le problème présenté
NON	NON	4- Construit une ou plusieurs représentations du but à atteindre	NON	NON	9- Établit un cadre de travail : dimension organisationnelle
NON	NON	5- Suscite la motivation tout d'abord en construisant avec ses élèves le sens des situations [...].			

TABLEAU 36 : MIREILLE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 1

Pour la composante 2, Mireille énonce, lors de la première entrevue, deux éléments sur les quatre attendus. Elle évoque dès la première entrevue des ressources externes telles que des personnes ressources ou des sites Internet. Mireille se définit comme étant là pour nourrir et alimenter les élèves avec des ressources. Elle pense pouvoir aussi leur en démontrer elle-même l'utilisation.

En ce qui concerne la seconde entrevue, Mireille énonce tous les éléments. Cette fois-ci elle relève les mêmes types de ressources (personnes qui viennent parler d'un sujet, matériel à manipuler, sites Internet), mais ajoute d'autres types de ressources, dont les ressources internes des élèves (stratégies, connaissances, apprentissages, etc.). Mireille insiste sur l'importance de choisir des ressources en fonction des élèves et de leurs caractéristiques. Elle note qu'il faut proposer des ressources qui soient utiles aux élèves et au projet qu'ils réalisent. Ces ressources doivent être accessibles et compréhensibles.

Enfin, elle termine en précisant que son rôle est d'inciter les élèves à les utiliser et à les rechercher.

<b>Composante 2 : Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées</b>					
Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Combine le matériel didactique avec des ressources variées [...].	OUI	OUI	3- Démontre comment accéder aux données pertinentes.
NON	OUI	2- Indique aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet [...].	NON	OUI	4- Incite les élèves à utiliser leurs propres ressources internes.

TABLEAU 37 : MIREILLE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 2

Pour la composante 3, Mireille énonce, lors de la première entrevue, deux éléments sur les cinq attendus pour définir cette composante. Pour elle il ne s'agit pas d'être là « comme maître qui montre aux élèves » mais plutôt de les amener à progresser en partant de là où ils sont. Elle ajoute qu'il s'agit d'être une personne ressource pour aider les élèves lorsqu'ils ne comprennent pas un texte difficile, des informations. Mireille précise qu'elle peut aider les élèves à comprendre ce texte ou à mieux utiliser leurs stratégies de lecture. Elle ajoute qu'elle doit s'assurer que les élèves prennent toutes les éléments en considération pour résoudre une tâche.

Mireille énonce tous les éléments lors de la seconde entrevue. Elle précise tout d'abord qu'il ne s'agit pas simplement de mettre des ressources à disposition, mais de bien montrer comment les utiliser et comment les exploiter pour bien réaliser la tâche. Mireille précise par ailleurs qu'il s'agit de guider les élèves pour qu'ils « s'approprient le but d'un projet » et qu'ils « sachent où ils s'en vont ». Pour elle, si les élèves comprennent bien le but du projet, ils seront plus autonomes et auront plus de facilité à s'orienter durant le projet. En ce qui concerne les démarches de vérification, Mireille précise que l'enseignant doit soutenir les élèves et les encourager à être critiques.

<b>Composante 3 : Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet</b>					
Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Reformule avec les élèves les données d'un problème [...].	NON	OUI	4- Ouvre la voie à des démarches de vérification.
NON	OUI	2- Met en évidence les aspects de la tâche qui requièrent la recherche et l'utilisation de l'information.	NON	OUI	5- Demande aux élèves d'expliquer et de justifier les données qu'ils ont consultées [...].
OUI	OUI	3- Aide les élèves à dégager les caractéristiques des données importantes.			

TABLEAU 38 : MIREILLE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 3

Pour la composante 4, Mireille énonce, lors de la première entrevue, deux éléments sur les six que comporte la composante. Elle ne parle que des stratégies d'apprentissage et non des stratégies et des démarches d'enseignement qu'elle peut utiliser elle aussi. Selon elle, il faut proposer aux élèves des outils et des façons de faire pour qu'ils puissent « en tenir compte et les réutiliser dans d'autres travaux du même type ». Mireille précise qu'il ne faut pas laisser les élèves aller au hasard mais de bien les amener à « faire certaines étapes » pour atteindre le but.

Lors de la seconde entrevue, Mireille énonce trois éléments sur les six attendus. Elle insiste sur l'explicitation importante des démarches et stratégies auxquelles les élèves peuvent avoir recours. Car pour elle, les bonnes réponses ne sont pas « des choses qui arrivent comme ça », mais qui dépendent de choix et de stratégies que l'on utilise. Elle estime qu'il est important qu'elle présente ces démarches et ces stratégies aux élèves car sinon, ils ne pourront pas les utiliser dans d'autres contextes, surtout les élèves en difficulté. Elle ajoute que les élèves vont faire des apprentissages grâce aux stratégies et aux démarches, en se questionnant et en ayant des rétroactions là-dessus. Elle voit maintenant l'importance de questionner les élèves sur leurs démarches, de faire des retours et de les faire réutiliser ce qu'ils ont compris dans d'autres situations.

Composante 4 : Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.					
Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	OUI	1 Propose des rétroactions destinées à faciliter l'adaptation des actions des élèves [...].	OUI	OUI	4- Incite les élèves à retracer des démarches [...].
NON	NON	2- Travaille sur les processus de pensée qui sont mis en jeu dans la situation [...].	NON	NON	5- Utilise ou fait trouver des exemples de démarches ou de compétences communes à plusieurs disciplines [...].
NON	NON	3- Amène les élèves à reconnaître les contextes et les conditions d'utilisation de certaines connaissances [...].	OUI	OUI	6- Guide les élèves dans l'élaboration d'une carte mentale des stratégies à adopter [...].

TABLEAU 39 : MIREILLE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 4

Compétence : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.					
Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
nil	NON	1- Doit stimuler l'élève, le motiver et exiger le meilleur de lui.	nil	OUI	4- Imprime une direction, ouvre la voie, aménage des obstacles et des points de repère, réoriente [...].
nil	NON	2- Doit accompagner l'élève, le guider et l'encourager tout au long de sa démarche.	nil	NON	5- Relève les indices d'un déséquilibre dans les conceptions des élèves [...].
nil	OUI	3- Établit et maintient le cap, prend des risques mesurés [...] et balise les parcours [...].	nil	NON	6- Composantes 1, 2, 3 et 4

TABLEAU 40 : MIREILLE, DIMENSION 1A, COMPÉTENCE

Pour la compétence, elle n'a pas été abordée lors de la première entrevue. Néanmoins, lors de la seconde entrevue, Mireille énonce deux éléments sur les six définissant la compétence. Partant d'une métaphore (un capitaine d'équipage qui doit amener son navire à bon port), Mireille explique qu'elle doit trouver des situations qui feront que les élèves



apprendront tous, et sauront comment apprendre. Elle rappelle qu'elle va devoir choisir en fonction des intérêts des élèves. Elle insiste sur son rôle de guide et de soutien à l'engagement des élèves. Elle évoque également la notion de démarche et de stratégies que les élèves doivent utiliser et le questionnement qu'elle doit mener pour permettre aux élèves de progresser.

#### 4.4.3 Profil de Mireille selon la Dimension 1b : capacité à exemplifier

Pour la composante 1, Mireille ne fait pas du tout d'exemples ou de liens avec sa propre pratique ni lors de la première entrevue, ni lors de la seconde.

En ce qui concerne la composante 2, Mireille donne un exemple très complet qui décrit précisément les trois premiers éléments constituant la définition de la composante. Elle explique avant tout que ses élèves ne seraient pas en mesure d'exploiter un atlas, mais que si elle leur montre comment, ils seront capables. L'exemple qu'elle propose est un livre de recettes que les élèves devaient écrire. Les élèves devaient également écrire une chronique sur l'aliment de leur choix. Mireille avait sélectionné des sites Internet grâce à l'outil « Z.A.R. » de sa commission scolaire qui lui permet d'annoter les liens relevés. Elle s'est organisée pour que les élèves puissent se rendre directement à la page pertinente du site. Elle leur a également montré comment le site était organisé, que la structure des pages était similaire et où trouver les informations pertinentes dans ces pages. Mireille ajoute qu'une mère a également aidé durant la situation car elle est professeure d'éducation physique. Cette mère connaissait le sujet et a apporté des livres pertinents.

Composante 2 : Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées					
Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Combine le matériel didactique avec des ressources variées [...].	NON	OUI	3- Démontre comment accéder aux données pertinentes.
NON	OUI	2- Indique aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet [...].	OUI	NON	4- Incite les élèves à utiliser leurs propres ressources internes.

TABLEAU 41 : MIREILLE, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 2

Pour la composante 3, Mireille donne un exemple inapproprié qui ne correspond pas véritablement à la définition attendue pour cette composante. Seul le premier élément de la définition est sensiblement évoqué : « reformuler avec les élèves les [...] exigences d'un projet ». L'exemple cité se rapporte plus à la composante 1 et au sens que les élèves peuvent donner à cette activité et donc à leur engagement dans la tâche.

Pour la composante 4, Mireille donne un court exemple tiré de sa propre pratique et qui fait ressortir quelques aspects des éléments 3 et 4 de la définition attendue. Elle propose de revenir sur un tour de magie avec des cartes de jeu que ses élèves apprécient. Elle propose de réfléchir avec les élèves pour qu'ils expliquent leurs choix et les raisons pour lesquelles ils ont choisi de pointer telle ou telle carte. Elle espère créer ainsi des discussions autour des démarches pertinentes pour trouver la solution.

Composante 4 : Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.					
Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Mireille		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
nil	NON	1 Propose des rétroactions destinées à faciliter l'adaptation des actions des élèves [...].	nil	OUI	4- Incite les élèves à retracer des démarches [...].
nil	NON	2- Travaille sur les processus de pensée qui sont mis en jeu dans la situation [...].	nil	NON	5- Utilise ou fait trouver des exemples de démarches ou de compétences communes à plusieurs disciplines [...].
nil	OUI	3- Amène les élèves à reconnaître les contextes et les conditions d'utilisation de certaines connaissances [...].	nil	NON	6- Guide les élèves dans l'élaboration d'une carte mentale des stratégies à adopter [...].

TABLEAU 42 : MIREILLE, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 4

Enfin, pour la compétence, Mireille donne l'exemple d'une situation d'apprentissage qu'elle souhaiterait réaliser avec ses élèves. Ceci démontre que Mireille a l'intention de mettre en pratique ce qu'elle a appris et découvert durant le parcours. Toutefois, l'exemple est incomplet et ne reflète pas les éléments attendus pour cette compétence non plus que

ceux des définitions des quatre composantes. Mireille évoque néanmoins, comme dans la définition qu'elle donne de la compétence, les ressources qu'elle pourrait utiliser et suggérer aux élèves, quelques idées pour susciter l'engagement des élèves et les amener à utiliser les connaissances appropriées.

#### *4.4.4 Profil de Mireille selon la Dimension 2a : degré de confiance*

Pour la composante 1, lors de la première entrevue, Mireille indique qu'elle ne se sent pas tellement capable, car elle a de la difficulté à considérer les différences entre les élèves et donc à proposer quelque chose qui convienne à tout le monde tout en s'inscrivant dans les « balises » du programme. Elle a conscience que chaque élève ne sera pas motivé pour les mêmes raisons qu'un autre et donc ne sait pas quoi faire. Elle indique enfin ne pas savoir comment structurer un projet et manquer de financement parfois.

Lors de la seconde entrevue, Mireille indique qu'elle se sent plutôt capable. Le principal problème dont elle fait mention est sa difficulté à retirer du thème choisi un problème sur lequel travailleront les élèves. Elle ne fait toutefois pas mention de son intention d'essayer de mettre en place cette composante dans sa pratique. Même si ses réponses indiquent qu'elle semble se sentir plus capable lors de la seconde entrevue, elle affirme que ce sentiment n'a pas évolué entre les deux entrevues.

Pour la composante 2, Mireille affirme ne pas se sentir tellement capable lors de la première entrevue car elle ne possède pas toujours les connaissances nécessaires pour aller chercher les bonnes ressources, dépendamment des sujets. Une autre difficulté selon elle est le manque d'argent ou encore le manque d'accès aux ressources (les enseignants ne sont pas toujours au courant des possibilités).

Lors de la seconde entrevue, Mireille affirme se sentir plutôt capable. Elle affirme encore que ce sera plus facile selon certains sujets, mais elle ne voit cela que comme « des petites recherches à faire ». Elle déplore toujours ne pas avoir de répertoire de ressources à disposition. Elle indique de plus qu'elle souhaite essayer de nouveaux aspects de cette composante, notamment mieux soutenir les élèves dans l'utilisation des ressources. Enfin, Mireille affirme qu'elle se sent maintenant plus compétente avec cette composante.

Pour la composante 3, l'évolution est similaire à celle de la composante 2. Lors de la première entrevue, Mireille ne se sent vraiment pas capable de guider les élèves. Elle semble d'ailleurs ne pas véritablement savoir à quoi cela fait référence dans sa pratique. Elle affirme être en mesure de revenir sur certaines stratégies.

Lors de la seconde entrevue, Mireille est beaucoup plus optimiste. Elle semble encouragée à essayer de nouvelles choses observées dans les vidéos. Elle se sent maintenant plus outillée et rassurée. Il lui reste néanmoins quelques faiblesses dont elle est consciente : s'organiser pour mieux questionner individuellement les élèves. Mais elle souhaite travailler cela pour devenir aussi habile que les enseignants dans les vidéos.

Pour la composante 4, Mireille indique dans la première entrevue qu'elle se sent plutôt capable, elle affirme même se sentir plutôt habile avec les stratégies et les démarches. Elle reconnaît néanmoins être moins forte avec les rétroactions car elle en fait très peu et trop rapidement, elle doit travailler cet aspect et s'organiser pour avoir le temps de le faire. Elle reconnaît également qu'elle se sent plus à l'aise avec les stratégies de certaines disciplines. Par contre, suite au parcours, Mireille met un fort accent sur ses difficultés à faire des rétroactions et à travailler le transfert. Cela l'amène jusqu'à dire que cette composante est celle qui lui pose le plus de problèmes. Elle ne fait aucune mention de son envie d'essayer de mettre cela en place dans sa pratique, par contre elle souhaite se former encore, observer ses collègues et « s'entraîner » à le faire.

Enfin, en ce qui concerne la compétence, celle-ci n'a pas été abordée lors de la première entrevue. Par contre, lors de la seconde entrevue, Mireille indique qu'elle se sent capable et confirme même qu'elle se sent plus capable qu'avant d'avoir réalisé le parcours de formation. Elle complète en affirmant qu'elle souhaite effectivement essayer de nouveaux aspects de cette compétence dans sa pratique. Elle souhaite notamment se concentrer attentivement sur toutes les composantes de cette compétence pour s'assurer qu'elle fait tout ce qui est attendu d'elle. Elle souhaite mettre tout ce qu'elle vient d'apprendre en pratique.

Dimension 2a : degré de confiance				
	Entrevue 1	Entrevue 2		
		Sentiment	Intention	Évolution
Composante 1	Ne se sent pas tellement capable.	Se sent plutôt capable.	Ne souhaite pas essayer.	Ne sent pas de changement dans sa capacité.
Composante 2	Ne se sent pas tellement capable.	Se sent plutôt capable.	Souhaite essayer de nouveaux aspects.	Se sent plus à l'aise.
Composante 3	Ne se sent pas tellement capable.	Se sent plutôt capable.	Souhaite essayer de nouveaux aspects.	Se sent plus à l'aise.
Composante 4	Se sent plutôt capable.	Ne se sent pas tellement capable.	Ne souhaite pas essayer.	Ne sent pas de changement dans sa capacité.
Compétence	nil	Se sent plutôt capable.	Souhaite essayer de nouveaux aspects.	Se sent plus à l'aise.

TABLEAU 43 : MIREILLE, DIMENSION 2A, SYNTHÈSE

#### 4.4.5 Profil de Mireille selon la Dimension 2b : validation de la pratique

En ce qui concerne le jugement sur sa pratique, Mireille n'y fait aucune allusion lors de la première entrevue. Durant la seconde entrevue, elle ne fait pas véritablement une validation de sa pratique. Elle fait principalement des commentaires sur ce qu'elle souhaite essayer ou améliorer.

Elle reconnaît ainsi, en ce qui concerne la composante 1, qu'elle créait déjà des conditions pour que les élèves s'engagent. Seulement les concepts sont plus précis pour elle maintenant, elle pense donc qu'elle sera meilleure.

Pour la composante 2, elle souhaite ajuster le nombre de ressources qu'elle mettra à disposition des élèves et passera plus de temps avec les élèves pour mieux expliquer le fonctionnement des ressources.

Elle souhaite également, pour la composante 3, organiser plus de discussions en grand groupe et amener les élèves à mieux expliciter les stratégies qu'ils utilisent.

En terminant par la compétence en général, elle précise vouloir être plus précise et mieux définir les activités qu'elle fera vivre à ses élèves.

#### *4.4.6 Profil de Mireille selon la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours*

Mireille a beaucoup apprécié de voir d'autres enseignants en vidéo. Ces vidéos concrétisent sa compréhension et grâce à cela, elle sait ce qu'elle doit faire avec les élèves, elle a une idée plus précise des interventions qu'elle doit faire. Grâce aux vidéos également, elle pense que ses intentions seront plus précises avec les élèves.

Durant le parcours, Mireille a constaté que certaines questions étaient difficiles à répondre. Elle s'est senti très fragilisée par le fait qu'elle ne savait pas si ses réponses étaient adéquates ou non. Parfois même certaines vidéos (dont une sur les ressources) n'étaient pas assez claires et n'offraient pas les réponses désirées.

Mireille a apprécié le rythme du parcours. C'était assez rapide et lui permettait d'aller à son propre rythme. Les horaires de la formation sont totalement flexibles puisque personnels.

En ce qui concerne le réalisme des vidéos, Mireille pense que certaines vidéos n'étaient pas réalistes, mais elle a apprécié l'aspect « vivant » que cela apporte. Elle avait l'impression d'être sur place avec les enseignants.

Les questions étaient en lien avec les compétences professionnelles du ministère, ce qui était très bien selon Mireille. Elle a également apprécié de pouvoir lier ces compétences avec ce que les vidéos présentaient. Les définitions étaient également appréciées.

Les touches d'humour et les pictogrammes humoristiques étaient un atout pour Mireille.

Mireille aurait souhaité voir des situations « contre-exemple ».

Les vidéos sont un atout important pour Mireille, car elle ne pense pas pouvoir avoir accès à de telles ressources avec un formateur en temps normal.

Mireille constate que parfois des mises en situation ou des descriptions de contexte auraient enrichi la compréhension et l'appréciation des contenus vidéos.

Quelques détails techniques à améliorer (suggestion de Mireille) : qualité des vidéos inégale, questions ou commentaires trop rapides dans certaines grilles d'écoute.

#### *4.4.7 Profil de Mireille selon la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris*

Pour toutes les composantes, Mireille affirme que la signification a changé pour elle.

En ce qui concerne la composante 1, la signification est, après avoir suivi le parcours, plus claire et plus précise. Mais elle ne précise pas en quoi c'est plus précis ou plus clair.

Le principal élément qui a changé pour Mireille dans sa compréhension de la composante 2 est le fait que les élèves ont également des ressources internes. Elle sait donc maintenant qu'elle peut aider les élèves à exploiter ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils ont déjà fait.

Pour la composante 3, Mireille explique que la signification a changé, surtout en ce qui concerne le soutien à offrir aux élèves lorsqu'ils doivent chercher de l'information. Elle précise également avoir appris que les élèves doivent comprendre ce qu'ils ont à faire pour savoir ce qu'ils doivent rechercher. Elle pense que cela va l'amener à changer sa pratique et à poser plus de questions sur les stratégies à utiliser pour résoudre un problème.

Concernant la composante 4, Mireille considère que la signification a changé pour elle car elle voit plus l'importance de la rétroaction et du questionnement sur les démarches des élèves. Elle ne pensait pas auparavant que cela était aussi important.

La signification de la compétence a changé pour Mireille et est plus claire à son esprit. Elle estime que sa compréhension de la compétence est moins morcelée qu'avant. Elle est capable de mettre des mots sur ce que cette compétence implique. Elle reconnaît qu'elle a encore de la difficulté avec certains aspects, mais elle souhaite retenir le plus de choses pour les mettre en application et « compléter » sa compétence.

#### *4.4.8 Profil de Mireille selon le carnet de bord*

Dans le carnet de bord, lors de l'étape 3, c'est-à-dire au début du parcours, avant d'avoir amorcé l'observation des premières vidéos, Mireille se donne une note de :

- 2/4 relativement à sa connaissance de la composante 1.
- 3/4 relativement à sa connaissance de la composante 2.
- 3/4 relativement à sa connaissance de la composante 3.
- 3/4 relativement à sa connaissance de la composante 4.

Lors du bilan réalisé, Mireille se donne une note de 3/4 relativement à sa connaissance de la composante 1. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », elle répond : « • Je suis capable de construire une représentation du but à atteindre et des connaissances que les élèves auront à utiliser, mais je ne le communique pas suffisamment aux élèves. • Les choix d'activités que je fais suscite en général la motivation des élèves. • Lors de la finale du projet, je suis capable d'organiser pour que chacun ait sa tâche et sache quoi faire ». À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », elle répond : « Être plus claire sur mes attentes, sur les connaissances que les élèves auront à utiliser, sur les apprentissages qu'ils réaliseront. • Construire des outils de suivi pour les élèves. • Que l'élève soit capable d'être plus autonome car il sait exactement ce qu'il a à faire dans son projet, ce qui me permettrait de réaliser de libérer du temps pour faire des entrevues avec l'élève. • Faire verbaliser l'élève sur ce qu'il doit faire »

Relativement à sa connaissance de la composante 2, Mireille se donne une note de 3/4. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », elle répond : « Pour le projet 'chronique sur un aliment' », j'avais mis divers sites Internet en référence que les élèves devaient consulter pour que les élèves retrouvent les vitamines et minéraux contenus dans leur aliment. Il y avait aussi des livres pour qu'ils trouvent les effets bénéfiques de leur aliment. Pour le projet sur les « Inuits », j'avais construit un procédurier pour que les élèves puissent faire le diaporama ». À la question : « Comment allez vous réinvestir ce que vous venez d'observer dans vos activités? », elle répond : « • Avant chaque projet, établir une liste des ressources que je peux offrir aux élèves et présenter les ressources. • Essayer de varier les types de ressources. • Essayer de favoriser la coopération en « forçant » les élèves de l'équipe à utiliser des ressources différentes (ex : en donnant des rôles différents ou en obligeant l'équipe à se répartir diverses parties du travail) ». À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », elle répond : « • Mieux présenter aux élèves les ressources mises à leur disposition pour les inciter à se tourner vers elle. • Questionner les élèves de diverses façons pour qu'ils en viennent à se tourner par eux-mêmes vers les ressources »

Lors du bilan réalisé à propos de la composante 3, Mireille se donne une note de 3/4 relativement à sa connaissance de la composante. À la question : « Comment cela se



traduit dans votre pratique? », elle répond : « Face à un élève qui ne comprend pas un problème mathématique, je le questionne pour qu'il puisse dégager les données importantes. • Quand on fait un projet, je prends du temps chaque jour pour revoir le but du projet avec les élèves et mentionner les ressources à leur disposition. • J'encourage les élèves à utiliser différentes ressources et différentes stratégies ». À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », elle répond : « Provoquer des discussions en grand groupe sur l'utilisation que les élèves ont fait des ressources. • Les amener à avoir un regard critique face aux différentes ressources. • Faire un parallèle entre démarches efficaces et démarches inefficaces. • Demander aux élèves de justifier les informations retenues ».

Relativement à sa connaissance de la composante 4, Mireille se donne une note de 3/4. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », elle répond : « Par exemple, en lecture, nous abordons les stratégies de lecture (avant-pendant-après). • Lorsqu'on va à l'ordinateur, nous voyons la démarche à l'ordinateur ou avec le projecteur multimédia. • Je questionne assez souvent les élèves individuellement, je laisse le temps aux élèves de répondre, je m'adapte à ce que l'élève me dit. • Je mets l'accent sur des méthodes de travail ou démarches méthodologiques ». À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », Mireille répond : « Je dois absolument faire des rétroactions plus régulièrement, prendre le temps de revenir sur les démarches, sur ce que les élèves mettent en branle comme stratégies, processus métacognitifs, ... • Faire une place pour des retours individuels et collectifs, aux élèves pour qu'ils expliquent leur démarche. • Faire des liens entre les démarches de diverses compétences disciplinaires ».

Autoévaluation des connaissances		
	Entrevue 1	Entrevue 2
Composante 1	2/4	3/4
Composante 2	3/4	3/4
Composante 3	3/4	3/4
Composante 4	3/4	3/4

TABLEAU 44 : MIREILLE, CARNET DE BORD, SYNTHÈSE

## **4.5 Description du profil de la participante : Martine**

### *4.5.1 Profil général de la participante*

Martine est une enseignante de deuxième année primaire. Elle a 41 ans et possède un baccalauréat en enseignement ainsi que deux certificats, un en informatique et un en arts. Elle possède 14 ans d'ancienneté.

Martine travaille à temps complet et participe à quelques comités d'école (dont certains prennent du temps, comme le comité bibliothèque).

En ce qui concerne la collaboration, elle estime qu'il y a une très bonne collaboration au sein de l'équipe école. Les enseignants d'un même cycle ne travaillent pas beaucoup ensemble, mais il y a un bon suivi d'un cycle à l'autre. Martine vit actuellement des petits projets avec une enseignante d'un autre cycle. Sinon, la collaboration se fait aussi au niveau des échanges, les enseignants échangent à propos des élèves ou de projets. Elle aime collaborer avec des enseignants de différents cycles.

Martine a beaucoup progressé récemment grâce à ses certificats qu'elle a mis 7 ans à compléter à temps partiel. Elle se sent plus habile avec ses élèves et essaye beaucoup plus de choses.

Elle se sent assez bien reconnue par ses pairs et sa direction. Les enseignants lui demandent souvent conseil ou de l'aide pour différents aspects. Elle trouve cela très valorisant.

En ce qui concerne ses attentes vis-à-vis de la formation, Martine n'en a pas véritablement. Elle s'attend à apprendre, mais ne sait pas trop quoi. Elle n'a aucune difficulté avec Internet. Elle ne savait pas tellement à quoi s'attendre donc elle est curieuse d'en savoir plus. Mais elle compte s'impliquer jusqu'au bout.

Elle participe à la recherche car sa conseillère pédagogique lui a demandé d'y participer. Elle a découvert l'ensemble des détails du parcours et de la démarche quelques instants avant de débiter. L'une des conditions de Martine pour participer fut d'être libérée quelques heures par semaine. Cette demande fut accordée difficilement et avec négociation quelques minutes avant la première entrevue.

Martine a suivi le parcours avec Chantal (participante suivante).

#### 4.5.2 Profil de Martine selon la Dimension 1a : compréhension spécifique

Lors de la première entrevue, Martine ne donne aucun élément définissant la composante 1. Elle évoque simplement la mise en situation qui permet de donner le goût aux enfants de participer à l'activité.

Lors de la seconde entrevue, Martine donne une définition plus étoffée mais celle-ci ne contient toujours aucun élément des neuf attendus. Elle explique ainsi qu'il est important de proposer des projets ou des activités qui intéressent les élèves, sinon ils ne sont pas motivés. Elle ajoute également que la planification est extrêmement importante car il faut bien clarifier les intentions avant de faire vivre une activité aux élèves.

Composante 1 : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.					
Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	NON	1- Sur le plan cognitif, présente une situation qui suscite un déséquilibre [...].	NON	NON	6- Rend une situation porteuse de sens [...].
NON	NON	2- Propose des situations qui comportent un ou plusieurs obstacles.	NON	NON	7- Facilite l'établissement de liens entre la tâche à faire et d'autres situations de la vie courante [...].
NON	NON	3- Aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences [...].	NON	NON	8- Communique aux élèves la conviction qu'ils peuvent résoudre le problème présenté
NON	NON	4- Construit une ou plusieurs représentations du but à atteindre	NON	NON	9- Établit un cadre de travail : dimension organisationnelle
NON	NON	5- Suscite la motivation tout d'abord en construisant avec ses élèves le sens des situations [...].			

TABLEAU 45 : MARTINE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 1

Lors de la première entrevue, Martine énonce un élément de la définition sur les quatre attendus pour la composante 2. Elle explique que cette composante signifie, pour elle, de

s'organiser de telle sorte que les élèves aient le matériel nécessaire pour réaliser un travail. Il peut s'agir de livres, d'Internet, de revues, etc..

Lors de la seconde entrevue, Martine énonce le même élément de définition même si elle affirme que cela signifie beaucoup plus que lors de la première entrevue. Elle a constaté que les ressources ne sont pas uniquement les livres, Internet ou les parents, mais cela peut être aussi des accessoires.

Composante 2 : Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées					
Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Combine le matériel didactique avec des ressources variées [...].	NON	NON	3- Démontre comment accéder aux données pertinentes.
NON	NON	2- Indique aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet [...].	NON	NON	4- Incite les élèves à utiliser leurs propres ressources internes.

TABLEAU 46 : MARTINE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 2

Pour la composante 3, Martine donne une définition contenant deux des cinq éléments attendus. Pour elle, cela signifie qu'il faut aider les élèves à choisir et aller chercher les informations nécessaires. Ensuite, lorsqu'un problème se présente, il s'agit d'aider les élèves à identifier ce qu'ils doivent faire, ce qu'ils savent déjà qui peut les aider, puis les soutenir progressivement. Martine souligne que les élèves en difficulté doivent être guidés plus que les élèves réguliers. Il faut souvent y aller pas à pas.

Durant la seconde entrevue, la définition donnée par Martine contient trois éléments sur les cinq attendus. Grâce à un exemple, Martine explique que cette composante signifie aider les élèves en les questionnant pour savoir ce qu'ils cherchent et dans quel but. Il faut les aider à ce niveau-là. Guider c'est aussi, selon Martine, mettre des signets à l'ordinateur. C'est aussi leur montrer comment utiliser l'ordinateur car ce n'est pas parce que les enfants ont un ordinateur à la maison qu'ils savent s'en servir et faire une recherche sur Internet. Il ne faut pas faire à la place des élèves, ils sont petits mais ils sont capables. Il s'agit également de regarder avec les élèves pour savoir s'ils comprennent ce

qui est attendu d'eux, savoir où ils en sont, ce qu'il leur reste à faire, ce qu'ils ont découvert. Pour Martine, guider c'est amener les élèves à savoir ce qu'ils peuvent faire avec les informations qu'ils possèdent. En regardant les vidéos, Martine a compris qu'il faut prendre le temps avec chaque élève, et que cela peut être long mais que c'est nécessaire.

Composante 3 : Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet					
Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Reformule avec les élèves les données d'un problème [...]	NON	NON	4- Ouvre la voie à des démarches de vérification.
OUI	OUI	2- Met en évidence les aspects de la tâche qui requièrent la recherche et l'utilisation de l'information.	NON	NON	5- Demande aux élèves d'expliquer et de justifier les données qu'ils ont consultées [...].
NON	OUI	3- Aide les élèves à dégager les caractéristiques des données importantes.			

TABLEAU 47 : MARTINE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 3

Pour la composante 4, lors de la première entrevue, Martine ne donne aucune définition.

Lors de la seconde entrevue, la définition donnée par Martine contient quatre éléments sur les six attendus. Martine a constaté que, dans les vidéos présentées, les enseignants ne donnent jamais la réponse aux élèves mais les amènent toujours à chercher eux-mêmes les réponses. Les questions de l'enseignant amènent toujours une réflexion chez l'élève et le poussent à exploiter ses apprentissages. Martine souligne qu'il faut prendre le temps avec les élèves. Il faut les rencontrer individuellement pour permettre un retour sur ce qui a été appris, pour aider les élèves à faire le transfert en les aidant à se questionner sur ce qu'ils ont déjà fait ou vu. La rétroaction, pour Martine, c'est de faire un retour, questionner les enfants sur ce qui a été vu, sur ce qu'ils viennent d'apprendre.

Composante 4 : Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.					
Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	OUI	1 Propose des rétroactions destinées à faciliter l'adaptation des actions des élèves [...].	NON	OUI	4- Incite les élèves à retracer des démarches [...].
NON	OUI	2- Travaille sur les processus de pensée qui sont mis en jeu dans la situation [...].	NON	NON	5- Utilise ou fait trouver des exemples de démarches ou de compétences communes à plusieurs disciplines [...].
NON	OUI	3- Amène les élèves à reconnaître les contextes et les conditions d'utilisation de certaines connaissances [...].	NON	NON	6- Guide les élèves dans l'élaboration d'une carte mentale des stratégies à adopter [...].

TABLEAU 48 : MARTINE, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 4

Pour la compétence, la définition que donne Martine lors de la première entrevue ne contient pas d'éléments de la définition attendue. Pour elle, cette compétence signifie mettre en place des situations d'apprentissage qui sont adaptées aux élèves et qui visent à développer certaines compétences par rapport au programme.

Lors de la seconde entrevue, la définition de Martine contient trois des six éléments attendus. Elle rappelle tout d'abord l'importance de bien planifier, de bien définir les intentions et de bien mettre en place ce qu'il faut pour répondre à ces intentions. Ensuite, Martine précise qu'il faut prendre le temps avec les élèves. Les rencontres individuelles sont importantes, il faut proposer des ressources. Il faut considérer les intérêts des enfants sinon ils ne s'engageront pas. Il faut proposer des sujets originaux que les élèves ne connaissent pas. Il faut pousser les enfants pour les amener plus loin. Martine a retenu, de ses observations, que l'enseignant doit questionner les élèves pour l'amener à verbaliser et à se questionner lui-même.

Compétence : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.					
Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	OUI	1- Doit stimuler l'élève, le motiver et exiger le meilleur de lui.	NON	NON	4- Imprime une direction, ouvre la voie, aménage des obstacles et des points de repère, réoriente [...].
NON	OUI	2- Doit accompagner l'élève, le guider et l'encourager tout au long de sa démarche.	NON	NON	5- Relève les indices d'un déséquilibre dans les conceptions des élèves [...].
NON	NON	3- Établit et maintient le cap, prend des risques mesurés [...] et balise les parcours [...].	NON	OUI	6- Composantes 1, 2, 3 et 4

TABLEAU 49 : MARTINE, DIMENSION 1A, COMPÉTENCE

#### 4.5.3 Profil de Martine selon la Dimension 1b : capacité à exemplifier

Lors de la première entrevue, Martine donne un exemple qui aborde quatre des neuf éléments attendus pour la composante 1. Elle prend comme exemple une activité sur le peintre Miro. Elle explique qu'elle a amené les élèves à lire des textes sur ce peintre. Elle a également présenté des œuvres de Miro sur Internet. Elle a mené une discussion avec les élèves sur le peintre et leur a demandé s'ils voulaient participer pour réaliser une œuvre à la manière de Miro. Les élèves ont fait des exercices de base pour commencer puis ont créé une œuvre. Martine a l'intention d'amener les élèves à faire un retour sur les œuvres et apprécier les œuvres des autres élèves. Ce sera une occasion d'exploiter le langage plastique vu auparavant.

Lors de la seconde entrevue, le seul petit exemple que Martine propose n'aborde qu'un élément de la définition. Elle explique que si les élèves ont envie de travailler sur un animal, alors il faut embarquer et y aller au maximum, car ils seront plus engagés avec quelque chose qu'ils apprécient.

Composante 1 : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.					
Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	NON	1- Sur le plan cognitif, présente une situation qui suscite un déséquilibre [...].	OUI	NON	6- Rend une situation porteuse de sens [...].
OUI	NON	2- Propose des situations qui comportent un ou plusieurs obstacles.	NON	NON	7- Facilite l'établissement de liens entre la tâche à faire et d'autres situations de la vie courante [...].
NON	NON	3- Aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences [...].	NON	NON	8- Communique aux élèves la conviction qu'ils peuvent résoudre le problème présenté
OUI	NON	4- Construit une ou plusieurs représentations du but à atteindre	NON	NON	9- Établit un cadre de travail : dimension organisationnelle
OUI	OUI	5- Suscite la motivation tout d'abord en construisant avec ses élèves le sens des situations [...].			

TABLEAU 50 : MARTINE, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 1

Pour la composante 2, Martine propose des exemples qui illustrent trois des quatre aspects que contient la définition. Lorsque les élèves doivent réaliser une recherche, elle les amène à la bibliothèque et sort les livres nécessaires, puis elle fait une première recherche sur le Web et sélectionne sous forme de signets les sites pertinents. Dans un projet récent sur les chevaliers, les parents ont été sollicités par les élèves qui ont écrit une petite lettre. Certains élèves ont fait une recherche à la maison, d'autres dans des livres, d'autres sur Internet. Elle leur a suggéré des pistes et des informations à chercher, mais elle essaye le plus possible que des choses soient à disposition.

Lors de la seconde entrevue, l'exemple proposé ne donne qu'un élément de la définition. Martine explique en effet que le parcours lui a permis de réaliser que les ressources peuvent être plus variées et elle donne quelques exemples : balles, costumes, matériels, grands-parents, etc...



Composante 2 : Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées					
Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Combine le matériel didactique avec des ressources variées [...].	OUI	NON	3- Démontre comment accéder aux données pertinentes.
OUI	NON	2- Indique aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet [...].	NON	NON	4- Incite les élèves à utiliser leurs propres ressources internes.

TABLEAU 51 : MARTINE, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 2

Pour la composante 3, Martine propose des exemples qui permettent d'évoquer quatre éléments de la définition sur les cinq attendus. Elle revient sur un exemple déjà mentionné : une étude sur les chevaliers. Durant cette situation, un élève est arrivé avec beaucoup d'informations sur les armures. Elle l'a aidé à préciser ce qu'il cherchait exactement, puis a regardé avec lui toutes les informations qu'il avait recueillies et l'a aidé à sélectionner ce qui était véritablement nécessaire. Martine ajoute également que lorsque les élèves se retrouvent devant une tâche complexe, elle va s'asseoir avec eux pour identifier ce qu'ils doivent faire et ce qu'ils comprennent du problème. Elle décortique avec eux.

Composante 3 : Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet					
Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	NON	1- Reformule avec les élèves les données d'un problème [...]	NON	NON	4- Ouvre la voie à des démarches de vérification.
OUI	NON	2- Met en évidence les aspects de la tâche qui requièrent la recherche et l'utilisation de l'information.	OUI	NON	5- Demande aux élèves d'expliquer et de justifier les données qu'ils ont consultées [...].
OUI	NON	3- Aide les élèves à dégager les caractéristiques des données importantes.			

TABLEAU 52 : MARTINE, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 3

Lors de la seconde entrevue, Martine ne donne pas d'exemples spécifiques. Elle énumère un certain nombre de questions qu'elle pourrait poser aux élèves dans certaines situations. Ces questions sont intégrées à la définition qu'elle donne.

Relativement à la composante 4, Martine ne donne un exemple que lors de la première entrevue. Cet exemple permet d'aborder deux éléments de la définition. Elle présente quelques stratégies en lecture qu'elle utilise avec les élèves pour les aider à mieux comprendre le texte. Certaines questions lui permettent de savoir ce que les élèves comprennent. Elle pose également beaucoup de questions relativement à leur démarche ou leurs stratégies.

Elle ne donne pas d'exemple lors de la seconde entrevue.

Enfin, en ce qui concerne la compétence, Martine ne donne d'exemple, ni lors de la première entrevue, ni lors de la seconde.

Composante 4 : Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.					
Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Martine		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	NON	1 Propose des rétroactions destinées à faciliter l'adaptation des actions des élèves [...].	NON	NON	4- Incite les élèves à retracer des démarches [...].
OUI	NON	2- Travaille sur les processus de pensée qui sont mis en jeu dans la situation [...].	NON	NON	5- Utilise ou fait trouver des exemples de démarches ou de compétences communes à plusieurs disciplines [...].
NON	NON	3- Amène les élèves à reconnaître les contextes et les conditions d'utilisation de certaines connaissances [...].	OUI	NON	6- Guide les élèves dans l'élaboration d'une carte mentale des stratégies à adopter [...].

TABLEAU 53 : MARTINE, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 4

#### 4.5.4 Profil de Martine selon la Dimension 2a : degré de confiance

Lors de la première entrevue, Martine se sent plutôt à l'aise même si elle confirme qu'elle manque de mots pour décrire la composante 1. L'un des principaux obstacles qu'elle

identifie est le manque de temps. Elle manque de temps de préparation, elle n'a pas le temps d'être prête. Elle se sent à l'aise de créer des conditions en mathématiques et pense bien le faire en arts également. Toutefois, pour Martine, c'est plus difficile en français. La catéchèse ne lui pose pas de problème non plus car elle trouve facilement des mises en situation. En ce qui concerne les maths, elle utilise *Défi Mathématiques*, logiciel qui contient, d'après elle, beaucoup de mises en situation, donc c'est plus facile.

Lors de la seconde entrevue, Martine affirme qu'elle ne se sent pas plus capable qu'avant car elle se sentait déjà plutôt capable. Elle ne se considère pas parfaite, mais ne pense pas avoir de difficultés majeures, en dehors du temps qui lui manque toujours. Elle pense plutôt bien le faire déjà.

Pour la composante 2, Martine évoque plusieurs obstacles lors de la première entrevue. Elle affirme tout d'abord qu'elle n'a pas assez d'ordinateurs à sa disposition (seulement trois ordinateurs pour 21 élèves et pas de laboratoire). Ensuite elle estime que les parents ne collaborent pas assez même quand elle leur demande et cela implique qu'elle doit compenser. Ensuite, l'accès à Internet n'est pas facile compte tenu du peu d'ordinateurs. Enfin, les volumes dont elle aurait besoin ne sont pas toujours à la bibliothèque. Les ressources manquent à la bibliothèque.

Lors de la seconde entrevue, Martine affirme qu'elle se sent plutôt capable, et qu'elle ne rencontre aucun problème. Elle souhaite toutefois aller plus loin. Elle ne voit pas de difficultés ou d'obstacles mis à part le manque de ressources parfois pour certains projets spécifiques. Elle se sent plus capable après le parcours, car elle souhaite s'ouvrir plus et essayer de nouveaux types de ressources autres que les volumes.

Pour la composante 3, Martine se sent tout à fait capable de guider les élèves. Elle ne rencontre pas de difficultés à part peut-être le temps qui manque parfois. Certains élèves demandent plus de temps que d'autres et Martine souhaiterait passer plus de temps que ce qui est disponible pour certains élèves. Parfois elle est très absorbée par les élèves qui ont besoin de beaucoup de soutien et accorde moins de temps aux autres.

Lors de la seconde entrevue, Martine affirme qu'elle ne sait pas s'il y a changement dans sa capacité. Elle se sent plutôt à l'aise. Suite à l'observation des vidéos, elle constate

qu'elle a de la difficulté avec la gestion du temps. Elle a constaté qu'elle doit prendre plus le temps avec les élèves, mais elle ne sait pas si elle sera capable de s'asseoir individuellement avec chacun.

Pour la composante 4, Martine se sent plutôt capable lors de la première entrevue. Elle se sent plutôt à l'aise, mais pense qu'elle ne fait pas assez de rétroactions car elle a de la difficulté à en faire. Elle n'identifie pas véritablement d'obstacles ou de difficultés.

Lors de la seconde entrevue, Martine identifie deux obstacles principaux : le manque de temps et le nombre d'élèves. Elle n'a pas le temps de voir avec chaque élève quelles sont les stratégies qu'ils utilisent. Elle souhaite pouvoir mieux observer si les élèves utilisent des démarches ou des stratégies, mais elle a peur de ne pas avoir le temps de faire cela. Elle souhaite améliorer des choses, car les vidéos lui ont donné un peu plus d'idées, des trucs. Elle pense donc que cela va améliorer sa pratique.

Enfin, pour la compétence dans son ensemble, Martine affirme, lors de la première entrevue, se sentir très à l'aise. Elle pense que le temps est une limite mais elle confirme avoir de la facilité avec cette compétence. Le temps lui manque pour planifier et bien se préparer à cause de toutes les autres contraintes qu'impose l'école. Elle pense aussi que parfois il manque de ressources et de matériel.

Dimension 2a : degré de confiance				
	Entrevue 1	Entrevue 2		
		Sentiment	Intention	Évolution
Composante 1	Se sent plutôt capable	Se sent plutôt capable	Le fait déjà	Pas de changement
Composante 2	Ne se sent pas tellement capable	Se sent très capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Se sent plus à l'aise
Composante 3	Se sent très capable	Se sent plutôt capable	Souhaite éventuellement essayer	Pas de changement
Composante 4	Se sent plutôt capable	Se sent plutôt capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Se sent plus à l'aise
Compétence	Se sent capable	Se sent plutôt capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Se sent plus à l'aise

TABLEAU 54 : MARTINE, DIMENSION 2A, SYNTHÈSE

Lors de la seconde entrevue, Martine dit qu'elle se sent plus ou moins à l'aise dépendamment des situations d'apprentissage qu'elle pilote. Elle souhaite toutefois en faire plus, pour s'entraîner et se sentir plus habile. Elle se sent très à l'aise avec les situations en mathématiques, mais un peu moins à l'aise dans d'autres disciplines car elle ne connaît pas toujours bien les buts visés. Elle souhaite s'orienter plus à ce niveau là, en faire plus et essayer de bien s'organiser. Elle pense ne pas prendre assez le temps de piloter des situations d'apprentissage. Elle se sent bien plus capable qu'avant le parcours, elle a plein d'idées. Elle est très impatiente d'essayer. Martine se considère en cheminement. Elle a beaucoup de choses à améliorer et d'autres à mettre en place. Elle se sent plutôt compétente. Elle a réalisé grâce au parcours qu'il y avait plein de choses qu'elle faisait déjà et a constaté qu'elle n'était pas si mauvaise que cela et qu'elle ne doit pas forcément tout changer, mais juste améliorer de petites choses.

#### *4.4.5 Profil de Martine selon la Dimension 2b : validation de la pratique*

Lors de la première entrevue, Martine ne porte de jugement que sur la première et la quatrième composante. Elle constate tout d'abord qu'elle n'applique pas assez ce qui est demandé dans la première composante. Elle reconnaît que parfois elle escamote certains aspects.

Pour la quatrième composante, Martine reconnaît qu'elle ne fait pas assez de rétroactions et de retour sur les démarches d'apprentissage des élèves.

Lors de la seconde entrevue, Martine porte un jugement sur sa pratique en ce qui concerne les composantes 3 et 4, et la compétence.

Le parcours lui a permis de constater qu'elle n'utilisait pas assez les échéanciers comme ressource. Elle a réalisé que celle-ci est très importante pour bien suivre l'évolution et le travail des élèves. Elle a également constaté qu'elle ne prend pas assez le temps de discuter avec les élèves pour les guider et les aider. Elle souhaite faire cela un petit peu plus.

Pour la composante 4, Martine s'est rendue compte qu'elle ne faisait pas assez de questionnement et qu'elle escamote cela un peu trop souvent, mais elle a déjà essayé de commencer à le faire depuis le parcours. Ses essais l'ont d'ailleurs et elle se considère

meilleure. Elle a constaté également suite au parcours, qu'elle doit vraiment changer certaines choses dans sa pratique et qu'elle souhaite vivement le faire.

Enfin, en ce qui concerne la compétence, elle pensait qu'elle était une personne organisée, mais elle constate en regardant les vidéos qu'elle devrait l'être plus. Elle a également réalisé qu'elle peut emmener les enfants encore plus loin.

#### *4.5.6 Profil de Martine selon la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours*

Martine souhaite s'inspirer des exemples vus dans les vidéos (échéancier...).

Elle trouve les vidéos intéressantes mais loin de la réalité. Elle considère même que la réalité dans les classes est très différente.

Elle ne trouve pas crédible que les enseignants ne soient jamais dérangés dans la classe, que les autres élèves ne posent pas de questions alors qu'il est avec un seul élève. Elle trouve que les interactions spontanées manquaient. Pour Martine, les vidéos ne reflètent pas sa réalité.

Elle a trouvé le parcours très intéressant mais un petit peu long. Elle est contente d'avoir suivi le parcours avec une collègue car seule, elle ne serait pas allée jusqu'au bout. Il y a beaucoup de questions et de réflexions à faire. Elle manquait de temps.

Elle recommandera ce parcours à beaucoup de personne.

Les vidéos se téléchargeaient mal et elle devait souvent attendre pour voir la fin d'une vidéo. Elle se demande si cela n'aurait pas été plus facile avec des vidéocassettes.

Martine a beaucoup apprécié le carnet de bord. Elle l'a trouvé très efficace, très clair, bien structuré et très aidant de pouvoir l'imprimer. Chaque étape du parcours était clairement associée à une étape du carnet de bord. Martine a beaucoup apprécié cette structure et cette organisation.

Sa collègue et elle ont rempli un carnet de bord pour les deux. Martine a aimé pouvoir lire et relire ses réflexions, les compléter ou y revenir.

Elle ne savait pas à quoi s'attendre au départ et a été un peu déstabilisée. Donc elle a eu du mal au départ car ce n'était pas ce à quoi elle s'attendait.

Elle a apprécié dans l'ensemble, même si elle a trouvé cela un peu long. Elle aurait été découragée de faire cela toute seule.

Elle a beaucoup apprécié le faire avec sa collègue, cela l'a beaucoup aidé. Elles se sont encouragées mutuellement et se sont fait penser à des choses. De plus, les deux enseignent au même niveau, donc elles avaient beaucoup de choses en commun à échanger.

Martine suggère l'utilisation de cassettes vidéo plutôt que le téléchargement Internet.

Elle précise qu'il est difficile de suivre le parcours n'importe où. Il est important d'être dans un endroit calme pour pouvoir se concentrer.

Elle suggère également de diviser un peu le parcours parce qu'elle trouve que c'est long en un seul bloc. Elle pense qu'elle perd le fil au bout d'un moment et qu'elle doit revenir, donc en divisant ce serait plus facile à suivre.

#### *4.5.7 Profil de Martine selon la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris*

Suite au parcours, Martine a le sentiment que la signification de la composante 1 est un peu plus claire.

Elle estime avoir appris en ce qui concerne la composante 2

Sa conception a changé en ce qui concerne la composante 3. La signification est plus poussée et plus précise.

Elle pense avoir un petit peu appris en ce qui concerne la composante 4 et la compétence en général.

#### *4.5.8 Profil de Martine selon son carnet de bord*

Le carnet de bord de Martine a été réalisé avec la participante Chantal. Elles n'ont qu'un carnet de bord pour les deux.

Dans le carnet de bord, lors de l'étape 3, c'est-à-dire au début du parcours, avant d'avoir amorcé l'observation des premières vidéos, Martine et Chantal se donnent une note de :

- 3/4 relativement à leur connaissance de la composante 1.
- 3/4 relativement à leur connaissance de la composante 2.
- 4/4 relativement à leur connaissance de la composante 3.
- 2/4 relativement à leur connaissance de la composante 4.

Lors du bilan réalisé, Martine et Chantal se donnent une note de 4/4 relativement à leur connaissance de la composante 1. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », elles répondent : « travaux autonomes de la semaine (les élèves sont les seuls responsables de leurs travaux); projet de classe; *Défi Mathématiques...* ». À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », elles répondent : « Carnet de bord pour les projets afin que les enfants s'engagent davantage; Feuille pour les travaux autonomes (l'enfant devra surligner les travaux une fois terminés); Sur le plan de travail existant, c'est l'élève qui ira lui-même surligner les devoirs et leçons complétés au lieu des parents »

Lors du bilan réalisé à propos de la composante 2, Martine et Chantal se donnent une note de 4/4 relativement à leur connaissance. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », elles répondent : « Aller à la bibliothèque, choisir des livres sur le sujet; Mettre des signets à l'ordinateur; Montrer aux élèves qui ne sont pas capables comment se servir de certaines ressources; Faire apporter des choses de la maison; Observer les élèves pendant le processus afin de savoir s'ils sont capables d'utiliser adéquatement les ressources, si oui, les pousser à aller plus loin ». À la question : « Comment allez-vous réinvestir ce que vous venez d'observer dans vos activités? », elles répondent : « Essayer de mieux choisir les ressources afin qu'elles soient plus appropriées à l'âge de nos élèves. ». Et à la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », elles répondent : « Essayer de pousser les élèves pour qu'ils puissent développer de nouvelles compétences surtout lors de projets »

Relativement à leur connaissance de la composante 3, Martine et Chantal se donnent une note de 3/4. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », elles répondent : « Les aider à choisir les documents adéquats; surligner les informations



importantes et nécessaires pour réaliser la tâche; Faire des plénières afin de s'assurer que l'on s'en va tous dans le même sens; Obliger les élèves à nous prouver que l'information obtenue provient d'une ressource fiable ». À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », elles répondent : « Prendre le temps de revenir avec les élèves; Rappeler régulièrement aux élèves les objectifs à atteindre, le but visé; Ne pas se contenter d'une simple réponse; Poser les questions pour les amener plus loin; Habituer les élèves à sélectionner seulement les informations nécessaires; Utiliser un peu plus les débats ».

Relativement à leur connaissance de la composante 4, Martine et Chantal se donnent une note de 3/4. À la question : « Comment cela se traduit dans votre pratique? », elles répondent : « Stratégies en lecture; Démarches en mathématiques (Méli-Mélo); En finissant une leçon avec des questions; Au début d'une activité, faire un rappel des notions déjà vues ». À la question : « Quels sont vos objectifs pour améliorer encore cette composante? », elles répondent : « Prendre le temps individuellement avec les élèves afin de mieux connaître ce qui se passe dans leur tête; Essayer d'amener les élèves à utiliser plus souvent des rétroactions afin qu'ils puissent accomplir leur tâche ».

Autoévaluation des connaissances		
	Entrevue 1	Entrevue 2
Composante 1	3/4	4/4
Composante 2	3/4	4/4
Composante 3	4/4	3/4
Composante 4	2/4	3/4

TABLEAU 55 : MARTINE, CARNET DE BORD, SYNTHÈSE

## 4.6 Description du profil de la participante Chantal

### 4.6.1 Profil général de la participante

Chantal est une enseignante de 41 ans, elle possède un baccalauréat en enseignement et orthopédagogie. Chantal a 16 ans d'expérience et enseigne dans une école primaire de la commission scolaire des grandes seigneuries. Elle enseigne en deuxième année du 1er cycle du primaire et a une tâche complète avec cette classe. Elle participe simplement à quelques comités d'école en plus de sa tâche d'enseignement.

Chantal apprécie la collaboration au sein de son école. Elle la trouve assez bonne. Chantal a de bonnes relations avec ses collègues et apprécie sa directrice parce qu'elle a une vision très pédagogique et apporte beaucoup aux enseignants. L'équipe école travaille par niveaux. Il y a, depuis peu, une consultation par cycle, mais Chantal estime qu'ils ne travaillent pas encore vraiment pas cycle.

Chantal participe à des colloques et à toutes les formations possibles, mais déplore la diminution des moyens attribués pour cela. Autrefois, lorsqu'elle était en Alberta ou dans le secteur anglophone de sa commission scolaire, elle participait à beaucoup plus de formations. Elle déplore que le budget de l'école attribué à la formation diminue chaque année et qu'elle ne peut même pas aller à un congrès comme l'A.Q.U.O.P.S. alors qu'elle le souhaiterait. Elle trouve cela épouvantable et décevant. Elle a malgré tout pu participer à des projets de recherche et des formations mais en ayant le sentiment de prendre l'argent des autres. Elle considère que la formation devrait être libre d'accès à tous ceux qui le désirent et autant qu'ils le désirent.

Chantal se sent reconnue par son milieu. Elle sent que ses collègues, la direction et le milieu en général apprécient ce qu'elle fait.

Chantal se sent compétente et apprécie énormément le nouveau programme surtout pour l'apport dont bénéficient les enfants (autonomie, contextualisation des apprentissages...), les nouvelles approches ou encore les compétences transversales, mais reconnaît que tout n'est pas parfait. Son école s'était engagée en avance dans le renouveau pédagogique. Elle considère que sa tâche est plus facile, mais surtout plus utile, grâce au renouveau pédagogique. Pour Chantal, les élèves développent des compétences utiles pour la vraie vie.

Chantal a conscience de ses progrès réalisés depuis le début de sa carrière. Elle considère sa classe comme un milieu de vie et non comme un simple milieu d'école.

Avant le parcours, Chantal est très enthousiaste à l'idée de participer à la formation. Elle n'a toutefois pas d'attente car elle ne sait pas à quoi s'attendre. Mais elle souhaite vivement participer et en profiter pour s'auto-évaluer et pour comprendre la compétence. Elle s'attend, avant la formation, à progresser et à évoluer dans sa compétence.

Chantal participe à la recherche car sa conseillère pédagogique lui a demandé d'y participer. Elle a découvert l'ensemble des détails du parcours et de la démarche quelques instants avant de débiter. L'une des conditions de Chantal pour participer fut d'être libérée quelques heures par semaine. Cette demande fut accordée difficilement et avec négociation quelques minutes avant la première entrevue.

Chantal a suivi le parcours avec Martine.

#### 4.6.2 Profil de Chantal selon la Dimension 1a : compréhension spécifique

Lors de la première entrevue, Chantal énonce deux des neuf éléments attendus pour la composante 1. Elle souligne tout d'abord l'importance de donner le goût aux élèves de participer dès le début. Il faut donc présenter la situation d'apprentissage de façon significative. Il faut rejoindre chaque élève et réussir à les motiver. Il faut impliquer les élèves dans la définition de la situation. Enfin, Chantal précise qu'il est possible d'adapter les contextes en fonction des élèves.

Composante 1 : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.					
Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	OUI	1- Sur le plan cognitif, présente une situation qui suscite un déséquilibre [...].	NON	NON	6- Rend une situation porteuse de sens [...].
NON	NON	2- Propose des situations qui comportent un ou plusieurs obstacles.	OUI	OUI	7- Facilite l'établissement de liens entre la tâche à faire et d'autres situations de la vie courante [...].
NON	NON	3- Aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences [...].	NON	NON	8- Communique aux élèves la conviction qu'ils peuvent résoudre le problème présenté
NON	NON	4- Construit une ou plusieurs représentations du but à atteindre	NON	NON	9- Établit un cadre de travail : dimension organisationnelle
OUI	OUI	5- Suscite la motivation tout d'abord en construisant avec ses élèves le sens des situations [...].			

TABLEAU 56 : CHANTAL, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 1

Lors de la seconde entrevue, Chantal énonce trois éléments sur les neufs attendus. Elle précise qu'il faut tout d'abord amener les élèves à se poser des questions. Il faut permettre aux élèves d'aller chercher quelque chose qu'ils ont déjà vécu. Selon Chantal, il ne faut pas donner la réponse aux élèves, mais leur permettre de se questionner et d'aller chercher dans leur propre vécu pour trouver la réponse. Il faut aussi amener les élèves à être déstabilisés et à devoir remettre en question ce qu'ils pensaient avant.

Pour la seconde composante, Chantal énonce deux éléments sur les quatre attendus. Elle explique qu'elle doit bien sélectionner les ressources que les élèves peuvent utiliser. Les ressources peuvent être variées (affiches, etc.). Les élèves peuvent fouiller dans les ressources. Même s'ils ne sont qu'en deuxième année, l'enseignant doit inciter les élèves à utiliser certaines ressources et impliquer les parents dans leurs apprentissages. Il doit également les aider avec Internet qui est une ressource difficile pour les élèves de ce niveau. Les parents sont d'une aide importante avec les ressources. Elle ajoute enfin qu'elle utilise Internet elle aussi, mais sélectionne et imprime les textes adaptés à ses élèves.

Composante 2 : Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées					
Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Combine le matériel didactique avec des ressources variées [...].	NON	OUI	3- Démontre comment accéder aux données pertinentes.
OUI	OUI	2- Indique aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet [...].	NON	NON	4- Incite les élèves à utiliser leurs propres ressources internes.

TABLEAU 57 : CHANTAL, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 2

Lors de la seconde entrevue, Chantal évoque dans sa définition de la composante, trois des quatre éléments attendus. Tout d'abord, Chantal évoque l'importance d'apporter des livres et des documents aux élèves en classe. L'enseignant doit ensuite guider les élèves et leur dire où ils peuvent chercher l'information, les diriger vers les endroits où ils peuvent trouver l'information utile à leur projet. Pour Chantal, l'enseignant a un rôle aussi pour

guider et impliquer les parents. Pour Chantal, Internet est une autre ressource qui ouvre sur le monde.

Lors de la première entrevue, Chantal énonce un seul élément sur les cinq attendus pour la composante 3. Elle explique ainsi que l'enseignant doit aider les élèves à sélectionner les informations pertinentes, surtout dans son cas car ce sont des élèves de deuxième année.

Lors de la seconde entrevue, Chantal énonce trois éléments sur cinq. Elle explique tout d'abord que l'enseignant doit amener les élèves à choisir les informations utiles. Elle ajoute qu'elle doit également encadrer les élèves, s'assurer avec eux qu'ils savent clairement ce qu'ils recherchent. Il lui faut amener les élèves à sélectionner les informations et à comprendre la façon de chercher. L'enseignant doit vérifier ce que l'enfant comprend des informations qu'il trouve. L'enseignant doit également soutenir l'enfant dans la validation de la pertinence des informations trouvées par rapport à ce dont il a besoin.

Composante 3 : Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet					
Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	NON	1- Reformule avec les élèves les données d'un problème [...]	NON	NON	4- Ouvre la voie à des démarches de vérification.
NON	OUI	2- Met en évidence les aspects de la tâche qui requièrent la recherche et l'utilisation de l'information.	NON	OUI	5- Demande aux élèves d'expliquer et de justifier les données qu'ils ont consultées [...].
OUI	OUI	3- Aide les élèves à dégager les caractéristiques des données importantes.			

TABLEAU 58 : CHANTAL, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 3

Pour la composante 4, Chantal propose, lors de la première entrevue, une définition qui contient deux des six éléments attendus. Elle explique ainsi qu'elle demande aux élèves de bien réfléchir aux stratégies qu'ils vont utiliser en lecture notamment. Elle leur pose des questions pour les inciter à utiliser ces stratégies. Chantal écrit également au tableau les

démarches à suivre et ce qui est attendu des élèves. En faisant cela, l'enseignant aide les élèves à s'organiser et facilite le transfert vers d'autres situations.

Lors de la seconde entrevue, Chantal n'évoque qu'un élément de la définition. Elle explique ainsi que l'enseignant doit expliquer les démarches et les stratégies aux élèves afin de favoriser leur apprentissage. Les élèves ont besoin d'explication sur le « comment faire ». L'enseignant doit revenir sur ce qui a déjà été fait ou vu, ce qu'elle qualifie de rétroactions.

Pour la compétence, Chantal ne donne aucune définition lors de la première entrevue.

Lors de la seconde entrevue, elle précise simplement que cette compétence est l'ensemble des composantes évoquées préalablement.

Composante 4 : Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.					
Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	NON	1 Propose des rétroactions destinées à faciliter l'adaptation des actions des élèves [...].	NON	NON	4- Incite les élèves à retracer des démarches [...].
OUI	NON	2- Travaille sur les processus de pensée qui sont mis en jeu dans la situation [...].	NON	NON	5- Utilise ou fait trouver des exemples de démarches ou de compétences communes à plusieurs disciplines [...].
NON	NON	3- Amène les élèves à reconnaître les contextes et les conditions d'utilisation de certaines connaissances [...].	OUI	OUI	6- Guide les élèves dans l'élaboration d'une carte mentale des stratégies à adopter [...].

TABLEAU 59 : CHANTAL, DIMENSION 1A, COMPOSANTE 4

#### 4.6.3 Profil de Chantal selon la Dimension 1b : capacité à exemplifier

Lors de la première entrevue, Chantal donne un exemple qui contient deux des neuf éléments de la composante 1. L'exemple proposé est un projet sur le conte du petit chaperon rouge. Les élèves devaient réinventer la fin. Pour cela Chantal a raconté l'histoire originale puis plusieurs autres histoires inspirées de ce conte pour montrer

différentes fins possibles. Grâce à cela, elle a suscité l'intérêt des élèves et les a préparés à continuer le projet.

L'exemple proposé par Chantal lors de la seconde entrevue contient deux éléments parmi les neuf attendus. Elle cite tout d'abord un premier exemple vu dans les vidéos. L'un des élèves venait voir son enseignant qui lui pose de nombreuses questions et l'amène à se poser lui-même des questions qui le font avancer et continuer son projet. Le second exemple qu'elle propose est un projet sur les animaux. Elle mentionne les liens qui peuvent être faits avec les élèves et leurs propres animaux domestiques. Elle précise qu'elle part de ce que savent les élèves sur leur propre animal pour les amener à se poser plus de questions.

Composante 1 : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.					
Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
NON	NON	1- Sur le plan cognitif, présente une situation qui suscite un déséquilibre [...].	NON	NON	6- Rend une situation porteuse de sens [...].
NON	NON	2- Propose des situations qui comportent un ou plusieurs obstacles.	NON	OUI	7- Facilite l'établissement de liens entre la tâche à faire et d'autres situations de la vie courante [...].
NON	OUI	3- Aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences [...].	NON	NON	8- Communique aux élèves la conviction qu'ils peuvent résoudre le problème présenté
OUI	NON	4- Construit une ou plusieurs représentations du but à atteindre	NON	NON	9- Établit un cadre de travail : dimension organisationnelle
OUI	NON	5- Suscite la motivation tout d'abord en construisant avec ses élèves le sens des situations [...].			

TABLEAU 60 : CHANTAL, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 1

Pour la composante 2, Chantal donne un exemple lors de la première entrevue qui évoque trois des quatre éléments de la définition. Son exemple évoque un projet qu'elle vit actuellement avec ses élèves sur le corps humain. Elle s'est rendue à la bibliothèque et a

emprunté tous les documents qu'elle trouvait sur le sujet. Puis, elle a tout disposé dans la classe à divers endroits pour que ça « traîne ». Les enfants ont pu fouiller librement là-dedans. Chantal soutient qu'il faut les encourager à aller d'eux-mêmes. Chantal évoque par ailleurs la bibliothèque ou l'Internet comme étant des lieux de recherche où peuvent se rendre les élèves, mais elle rappelle que les siens sont trop petits pour le faire seul et qu'il faut leur montrer. Les parents sont aussi un soutien indispensable.

Lors de la seconde entrevue, Chantal évoque simplement le fait qu'elle est un guide pour les parents et les incite à aller s'inscrire à la bibliothèque municipale. Internet est également une ressource qu'elle utilise avec ses élèves.

Composante 2 : Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées					
Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	NON	1- Combine le matériel didactique avec des ressources variées [...].	OUI	NON	3- Démontre comment accéder aux données pertinentes.
OUI	OUI	2- Indique aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet [...].	NON	NON	4- Incite les élèves à utiliser leurs propres ressources internes.

TABLEAU 61 : CHANTAL, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 2

Pour la composante 3, Chantal propose un exemple qui contient deux éléments sur les cinq attendus. Lorsque les élèves sont en projet et ont des questions nécessitant la recherche dans des livres, il arrive qu'ils se retrouvent devant des textes difficiles. Chantal leur propose alors des stratégies telles que le marqueur pour surligner ce qui dans le texte répond vraiment à leur question. Parfois, elle le fait avec eux pour leur montrer. Elle souligne que ce n'est pas une stratégie accessible à tous les élèves de sa classe car ils ne savent pas tous lire. En mathématiques, elle préfère revenir sur des expériences antérieures et amener les élèves à se souvenir de ce qu'ils ont déjà fait auparavant et comment.

Lors de la seconde entrevue, les exemples proposés par Chantal évoquent trois des cinq éléments attendus dans la définition. Elle explique que lorsque les élèves démarrent un projet, ils ont de la difficulté à se limiter. Il faut s'asseoir avec chaque équipe et leur poser



des questions pour qu'ils se recentrent sur l'important et comprennent bien la question. Elle précise qu'il faut les questionner pour vérifier s'ils ont bien compris ce qu'ils manipulent et trouvent comme information.

Composante 3 : Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet					
Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	OUI	1- Reformule avec les élèves les données d'un problème [...]	NON	NON	4- Ouvre la voie à des démarches de vérification.
NON	OUI	2- Met en évidence les aspects de la tâche qui requièrent la recherche et l'utilisation de l'information.	NON	NON	5- Demande aux élèves d'expliquer et de justifier les données qu'ils ont consultées [...].
OUI	OUI	3- Aide les élèves à dégager les caractéristiques des données importantes.			

TABLEAU 62 : CHANTAL, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 3

Relativement à la composante 4, lors de la première entrevue, l'exemple proposé par Chantal fait référence à trois éléments de la définition sur les six attendus. Elle parle du portfolio tout d'abord. Selon elle, cet outil permet aux élèves de faire leur rétroaction et de voir leurs progrès. Elle évoque toutes les questions d'apprentissage réflexif contenues dans le portfolio. Elle rappelle qu'elle insiste plus sur les stratégies de lecture que sur la lecture elle-même, comme l'utilisation des illustrations pour comprendre le sens d'un texte. Chantal a récemment donné un concert et elle a utilisé cet exemple avec ses élèves pour les amener à faire des petits calculs mathématiques mentaux. C'est une sorte de transfert pour elle.

Lors de la seconde entrevue, Chantal énonce deux éléments de la définition dans son exemple. Elle parle de *Défi Mathématiques* qu'elle utilise pour montrer des démarches mathématiques à ses élèves afin qu'ils comprennent la façon de calculer par exemple. Elle donne d'autres exemples de stratégies et de questions qu'elle peut poser à un élève qui se trouve en difficulté devant un mot dans un texte. Elle suggère aux élèves de se souvenir

quand ils ont vu un thème, un mot ou un problème auparavant et ce qu'ils ont fait dans ce cas-là.

Composante 4 : Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.					
Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante	Éléments énoncés par Chantal		Éléments attendus pour définir cette composante
Ent 1	Ent 2		Ent 1	Ent 2	
OUI	NON	1 Propose des rétroactions destinées à faciliter l'adaptation des actions des élèves [...].	OUI	NON	4- Incite les élèves à retracer des démarches [...].
NON	NON	2- Travaille sur les processus de pensée qui sont mis en jeu dans la situation [...].	NON	NON	5- Utilise ou fait trouver des exemples de démarches ou de compétences communes à plusieurs disciplines [...].
NON	OUI	3- Amène les élèves à reconnaître les contextes et les conditions d'utilisation de certaines connaissances [...].	NON	OUI	6- Guide les élèves dans l'élaboration d'une carte mentale des stratégies à adopter [...].

TABLEAU 63 : CHANTAL, DIMENSION 1B, COMPOSANTE 4

Enfin, en ce qui concerne la compétence, Chantal ne donne d'exemple, ni lors de la première entrevue, ni lors de la seconde. Lors de la seconde entrevue Chantal évoque simplement son désir de soutenir le développement de l'autonomie de ses élèves en leur proposant des travaux personnels, des feuilles d'organisation ou des plans de travail comme vus dans certaines vidéos.

#### 4.6.4 Profil de Chantal selon la Dimension 2a : degré de confiance

Lors de la première entrevue, Chantal dit que cela va très bien pour la composante 1. Elle reconnaît qu'elle fait des erreurs chaque année, mais elle ne fait jamais la même chose et elle apprend chaque fois de ses erreurs. Elle relate également le cas d'un élève en trouble envahissant du développement qu'elle a eu dans sa classe. Elle a trouvé cela difficile, mais cela lui a permis d'apprendre beaucoup sur la différenciation. Elle fait beaucoup de différenciation et varie beaucoup ses activités. Elle se qualifie de très théâtrale. Chantal trouve parfois difficile les différences entre tous les élèves. Elle a de la difficulté à mettre en place des conditions idéales pour tout le monde.

Lors de la seconde entrevue, Chantal affirme se sentir plutôt capable. Elle comprend mieux la composante et donc se sent un peu plus solide. Elle relève sensiblement les mêmes obstacles : les différences entre les élèves, la différence entre son propre univers social et celui des élèves. Elle trouve difficile d'aller chercher chaque élève dans leurs caractéristiques sociales, affectives et cognitives. Ce serait plus facile si elle pouvait garder les élèves deux ans. Le côté cognitif la dérange moins car elle peut le faire tout le temps, mais pour le côté affectif et social, c'est plus facile d'aller dans leur bagage lorsqu'elle connaît les élèves, or elle a besoin de temps pour cela. Chantal se sent plus outillée et plus confiante. Cela n'a pas encore changé dans sa pratique, mais elle veut modifier ses approches car elle a bien compris et se sent alerte. Le dernier problème qu'elle relève est l'impossibilité d'avoir une classe aussi silencieuse que dans les vidéos. Elle n'arrive jamais à ne pas être dérangée.

Pour la composante 2, Chantal, lors de la première entrevue, dit qu'elle se sent tout à fait capable de le faire. Elle souhaiterait impliquer plus les parents, mais elle-même n'a aucun problème à le faire. Elle est très à l'aise avec les ressources Internet qu'elle trouve très riches. Elle regrette que la bibliothèque de son école soit encore très petite. Elle n'a pas non plus d'argent pour acheter du matériel pour ses élèves lors d'un projet (affiches, etc...).

Lors de la seconde entrevue, Chantal affirme se sentir parfaitement capable de mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires. Elle se sent d'autant plus capable que les parents participent bien. Elle confirme qu'elle se sent très à l'aise avec cette composante.

Lors de la première entrevue, Chantal affirme que la composante 3 représente un défi. Pour elle, c'est ce qu'il y a de plus dur à faire. Tout d'abord, le premier obstacle, elle trouve cela difficile parce que chaque enfant est différent. Elle trouve difficile d'aider chaque élève à sélectionner ce qui est important, surtout avec les élèves de deuxième année qui n'ont pas développé du tout cette compétence et qui ne savent pas tous lire. Elle pense qu'elle a beaucoup à améliorer dans cette composante. Elle pense être plus à l'aise en mathématiques que dans les autres matières. Elle comprend bien les fondements des mathématiques, donc elle a de la facilité. Chantal dit qu'elle a tout de même la chance d'avoir enseigné en première année auparavant, donc elle sait d'où partent ses élèves.

Chantal rappelle que les obstacles principaux pour elle sont : les différences de vécu et la diversité des élèves ainsi que les différents niveaux de lecture.

Lors de la seconde entrevue, Chantal se sent plutôt capable. Elle pense avoir encore à apprendre et à se débarrasser de vieilles habitudes de trop faire pour l'élève. Elle se donne le défi de prendre le temps de plus questionner les élèves et de plus les guider plutôt que de leur donner les réponses. Le manque de temps reste une difficulté car elle réalise qu'il faut en prendre beaucoup avec chaque élève. Aussi, le manque d'autonomie des élèves de deuxième année est un obstacle. Elle pense toutefois savoir s'organiser pour rencontrer une équipe à la fois lorsqu'elle en a besoin. Elle se sent plus capable qu'avant le parcours car elle se sent plus outillée.

Chantal affirme, lors de la première entrevue, qu'elle se sent à l'aise avec la composante 4. Elle confirme que ça va bien, surtout avec le transfert des apprentissages et particulièrement en mathématiques. Elle trouve le transfert important et trouve extrêmement facile de faire des liens avec la vie courante des enfants. Elle ne voit pas d'obstacles pour cette composante. Elle se sent tellement à l'aise qu'elle arrive à pousser les élèves les plus forts également.

Lors de la seconde entrevue, Chantal pense que cette composante est celle qui lui pose le plus de difficultés. Elle affirme devoir retravailler beaucoup cette composante. Elle se sent forte en ce qui concerne les stratégies. Elle aime cela et fonctionne beaucoup par stratégies. Elle se sent moins à l'aise avec les démarches et encore moins avec les rétroactions. Il y a trop de choses à faire dans une journée et elle ne pense pas à faire de rétroactions. Le temps manque. Elle a de la difficulté à se discipliner pour faire la rétroaction.

Enfin, pour la compétence dans son ensemble, Chantal se sent plutôt à l'aise avec cette compétence. Elle représente encore un défi par certains côtés, mais souhaite continuer et apprendre pour avancer encore.

Lors de la seconde entrevue, Chantal affirme se sentir capable. Mais elle ajoute qu'il lui reste du chemin à faire. Elle souhaiterait avoir encore d'autres formations là-dessus. Elle reprend des obstacles mentionnés : le temps, le côté affectif et social qu'elle n'a pas le

temps de connaître. Elle pense avoir progressé et se sent plus à l'aise sur certains éléments. Elle a déjà essayé de nouveaux aspects avec ses élèves. Elle souhaite continuer, « ça bouillonne ». Elle s'aperçoit qu'il y a déjà du changement dans sa pratique. Selon elle, son niveau de compétence est plus élevé. Elle se questionne plus, s'auto-évalue plus et est plus consciente de ce qu'elle fait. Elle va également plus questionner ses collègues.

Dimension 2a : degré de confiance				
	Entrevue 1	Entrevue 2		
		Sentiment	Intention	Évolution
Composante 1	Se sent plutôt capable	Se sent plutôt capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Se sent plus à l'aise
Composante 2	Se sent très capable	Se sent très capable	Ne souhaite pas essayer du tout	Pas de changement
Composante 3	Ne se sent pas tellement capable	Se sent plutôt capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Se sent plus à l'aise
Composante 4	Se sent très capable	Se sent plutôt capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	nil
Compétence	Se sent plutôt capable	Se sent plutôt capable	Souhaite essayer de nouveaux aspects	Se sent plus à l'aise

TABLEAU 64 : CHANTAL, DIMENSION 2A, SYNTHÈSE

#### 4.6.5 Profil de Chantal selon la Dimension 2b : validation de la pratique

Lors de la première entrevue, en ce qui concerne la composante 1, Chantal reconnaît qu'elle fait des erreurs qu'elle ne répètera pas. Elle se relance toujours et apprend de ses erreurs. Elle se définit comme très théâtrale et comme quelqu'un qui fait beaucoup de différenciation.

Lors de la seconde entrevue, Chantal constate qu'elle ne fait pas assez souvent ce que cette composante préconise. Elle souhaiterait le faire beaucoup plus. Elle sent cette composante plus ancrée en elle maintenant. Elle se sent moins tentée de donner les réponses. Elle va faire plus travailler les élèves.

Concernant la seconde composante, elle confirme lors de la seconde entrevue qu'elle faisait déjà cela très bien.

Relativement à la troisième composante, Chantal constate lors de la première entrevue qu'elle aide les élèves, mais ne sait pas si elle les guide suffisamment. Elle essaie, mais ne réussit pas toujours. Elle se sait meilleure en mathématiques qui est sa force.

Lors de la seconde entrevue, Chantal souligne que lors du parcours, elle a constaté, grâce aux vidéos, qu'elle avait tendance à donner les réponses aux élèves trop rapidement. Elle affirme qu'elle doit se débarrasser de vieilles habitudes de trop faire pour l'élève.

Pour la quatrième composante, lors de la première entrevue, Chantal dit qu'elle insiste beaucoup sur les stratégies. Elle se définit comme une personne très visuelle et cela paraît dans sa classe. Elle se compare à une orthopédagogue qui affiche plein de trucs au mur pour les enfants. Elle pense qu'elle s'occupe également bien des bons élèves qu'elle ne lâche pas.

Lors de la seconde entrevue, Chantal affirme qu'elle oublie souvent de faire des rétroactions. Elle faisait cela beaucoup avant, revenir sur ce qu'ils avaient fait avant, mais elle oublie maintenant. Elle sait qu'elle devrait le faire plus.

Pour la compétence, lors de la première entrevue, Chantal rappelle qu'elle était en avance sur le programme. Elle constate que sa pratique a beaucoup changé grâce au nouveau pédagogique et qu'elle voit les résultats de ses changements : les enfants sont plus avancés. Elle considère que sa tâche est plus légère grâce au nouveau pédagogique et elle réussit à rendre les élèves beaucoup plus autonomes. Elle leur donne beaucoup plus et les rend responsables.

Lors de la seconde entrevue, Chantal réalise qu'elle fait bien cette compétence, mais qu'elle ne sait pas jusqu'à quel point elle le fait bien. Les vidéos lui ont permis de réaliser également qu'elle donnait parfois trop rapidement les réponses aux élèves et qu'elle doit plus les amener à trouver ou réaliser par eux-mêmes.

#### *4.6.6 Profil de Chantal selon la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours*

Chantal et sa collègue sont allées jusqu'au bout du parcours pour le chercheur, mais n'auraient peut-être pas tout fait sinon.

Les vidéos et le parcours ont amené Chantal à plus s'auto-évaluer et à plus analyser ce qu'elle fait. Elle se questionne plus et questionne plus également ses collègues.

Chantal a trouvé les vidéos pas tellement réalistes. Elle ne trouve pas normal que les enseignants ne se fassent pas plus déranger par les élèves. Elle sait que cela dépend de l'organisation, mais elle trouvait que c'était exagéré dans les vidéos. Chantal pense que dans certaines situations les élèves étaient plus sages et concentrés à cause de la caméra.

Elle souhaiterait avoir davantage de formation sur le sujet. Elle souhaiterait être guidée et recevoir de l'information comme dans le parcours.

Elle trouve excellent d'avoir des exemples comme dans le parcours. Les exemples sont la meilleure chose qu'elle puisse avoir.

Chantal a trouvé les vidéos vraiment intéressantes.

Elle a parlé du parcours à sa directrice qui a aussi trouvé cela très intéressant. Elle regrette de ne pas avoir eu de formation comme celle-là plus tôt. Elle considère que c'est du bon matériel. Elle regrette qu'on ne lui ait jamais parlé de cette compétence auparavant.

Elle souhaiterait que quelqu'un vienne les guider pour chacune des composantes. Elle souhaiterait que quelqu'un vienne lui donner du matériel également.

Dans certaines vidéos, le matériel utilisé par les élèves ou l'enseignant aurait dû être rendu accessible.

Depuis le parcours, elle a déjà construit du nouveau matériel et envisagé des changements pour l'année suivante. Elle a créé de nouveaux outils pour mieux guider et organiser les élèves.

Après avoir regardé la vidéo sur les stratégies d'anticipation en lecture, elle en a tout de suite discuté avec ses élèves. Les vidéos font bouillonner des choses dans la tête. Elle trouve cela très bien.

Chantal a eu une sorte de révélation en regardant les vidéos durant lesquelles l'enseignant pose beaucoup de questions aux élèves. Elle a eu l'impression de voir dans le cerveau de

l'élève. Elle a réalisé que l'élève peut trouver si on le questionne bien. Cela a été vraiment significatif pour elle. Elle va essayer d'en arriver à cela maintenant.

Elle a beaucoup apprécié suivre le parcours avec sa collègue. Souvent elles arrêtaient les vidéos au milieu et avaient déjà beaucoup d'échanges. Elle suggère de faire ce parcours en groupe ou en équipe-école.

Chantal a apprécié de pouvoir contrôler les vidéos (pause, retour, avance...) car elle pouvait facilement arrêter et discuter avec sa collègue. Cela était également facilitant lorsqu'elle devait répondre à certaines questions. Elles pouvaient revenir précisément où elles voulaient.

Elle n'a rencontré aucune difficulté technique.

Tout le parcours a bien été. Sa collègue et elle ont rempli un carnet de bord pour les deux. Elles le remplissaient tour à tour.

Parfois elles n'étaient pas certaines de leurs réponses, mais Chantal a apprécié les fois où des éléments de vérification étaient proposés.

Elle donne une note de 10/10 au parcours.

Parfois les vidéos étaient un peu longues à télécharger. Elles auraient éventuellement préféré avoir des cdroms contenant les vidéos du parcours.

Chantal n'a pas compris pourquoi le carnet n'était pas à remplir sur l'ordinateur. Elle n'avait pas compris qu'elle devait l'imprimer et le remplir manuellement.

Chantal trouve super d'avoir des exemples d'enseignants. Elle ne voit pas souvent d'autres enseignants enseigner.

Elle avait déjà vu d'autres vidéos au colloque de l'A.Q.U.O.P.S. par exemple et trouvait déjà cela intéressant.

Chantal revient sur le fait qu'elle trouve les vidéos irréalistes. Selon elle il est évident que les élèves sont figés par la caméra. Elle souhaiterait que les vidéos se passe dans la vraie vie, mais elle pense que ce n'est pas possible car juste la présence d'une tierce personne



change la réalité. Chantal est convaincue que les élèves ont été préparés pour bien se tenir durant le tournage. Elle est également convaincue que le tournage a été fait en plusieurs fois car il y a trop d'élèves dans la classe. Elle conclut en disant que c'est intéressant mais que ça ne peut pas être vrai.

Chantal a beaucoup apprécié le contenu de la formation. Elle a apprécié être amenée ainsi à se questionner. Elle a trouvé agréable de faire le parcours.

Elle a vraiment, vraiment aimé le parcours.

Elle a trouvé intéressant de constater qu'il se passe des choses, qu'elle peut s'améliorer encore et évoluer.

Elle a trouvé le dispositif très facile d'utilisation.

Elle se demande s'il était nécessaire de faire cela sur ordinateur. Elle pense qu'elle aurait pu avoir les contenus sur papier. Mais elle ajoute que travailler sur l'ordinateur est amusant et qu'elle aime cela. L'ordinateur n'était pas indispensable, elle aurait pu avoir les contenus sur papier et regarder des cassettes vidéo.

Chantal et sa collègue sont allées voir les sites suggérés dans le parcours.

Chantal a gardé les références proposées dans le site pour aller les consulter plus tard.

Elle a trouvé le carnet de bord très intéressant. Cela l'a obligée à formaliser. Elle a trouvé le carnet de bord rassurant durant le parcours. Elle comprenait mieux ce qui était attendu d'elle et où elle devait aller. Le carnet de bord lui donnait un but à chercher dans les vidéos.

Si elle avait été seule, elle n'aurait pas autant aimé. Elle se serait sentie incertaine. À deux, elles se sont encouragées. Chantal ne pense pas qu'elle aurait avancé beaucoup si elle avait été seule. Elle pense que la formation aurait été encore plus riche si le groupe avait été de dix personnes.

Enfin, Elle a apprécié de pouvoir faire tout cela à son rythme.

#### *4.6.7 Profil de Chantal selon la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris*

Suite au parcours, Chantal a le sentiment d'être plus outillée en ce qui concerne la composante 1.

Elle n'a pas le sentiment d'avoir appris en ce qui concerne la seconde composante car elle connaissait déjà bien cette composante.

Elle pense avoir un peu appris sur la troisième composante. La signification de la composante est un petit peu plus claire.

Le parcours a conforté ce qu'elle savait concernant la quatrième composante. La signification n'a pas véritablement changé pour elle.

Elle a le sentiment d'avoir appris en ce qui concerne la compétence dans sa globalité.

#### *4.6.8 Profil de Chantal selon son carnet de bord*

Le carnet de bord de Chantal a été réalisé avec la participante Martine. Elles n'ont qu'un carnet de bord pour les deux. Ce carnet de bord est présenté dans la section 4.5.8.

### **4.7 Synthèse des résultats**

Les résultats de cette recherche ont été présentés jusqu'ici, participant par participant. Nous proposons de regrouper dans la présente section chacun des résultats obtenus par participant selon chaque dimension. Les tableaux et données présentés ne sont pas à considérer comme des données quantitatives, mais bien comme une synthèse des résultats décrits pour chaque participant.

#### *4.7.1 Synthèse de la Dimension 1a : compréhension spécifique*

La première dimension retenue fait état de la compréhension spécifique pour chacune des composantes de chaque participant. Cette compréhension se caractérise par la description proposée, le vocabulaire associé, le sens donné à la compétence, la définition des concepts impliqués dans l'énoncé de la compétence ou d'une composante, et enfin, la précision et la justesse des définitions apportées.

Le tableau 65 résume cette dimension selon la légende suivante :

- nil : ne donne aucune définition
- EI : fait une erreur d'interprétation
- Pour chaque composante, un nombre d'éléments caractérisant la définition était attendu. Nous indiquons combien d'éléments ont été énoncés pour chaque composante, relativement au nombre attendu.

	Sylvie	Hervé	France	Mireille	Martine	Chantal
C.1 Entrevue 1	2/9	5/9	0/9	2/9	nil	2/9
C.1 Entrevue 2	3/9	2/9	6/9	3/9	nil	3/9
C.2 Entrevue 1	1/4	2/4	2/4	2/4	1/4	2/4
C.2 Entrevue 2	nil	3/4	4/4	4/4	1/4	3/4
C.3 Entrevue 1	2/5	3/5	3/5	2/5	2/5	1/5
C.3 Entrevue 2	2/5	2/5	3/5	5/5	3/5	3/5
C.4 Entrevue 1	3/6	2/6	4/6	2/6	nil	2/5
C.4 Entrevue 2	3/6	nil	3/6	3/6	4/6	1/5
C. Entrevue 1	EI	4/6	1/6	nil	EI	nil
C. Entrevue 2	1/6	5/6	3/6	2/6	3/6	1/6

TABLEAU 65 : SYNTHÈSE DE LA DIMENSION 1A

#### 4.7.2 Synthèse de la Dimension 1b : capacité à exemplifier

La seconde dimension retenue fait état de la capacité des participants à exemplifier ou faire des liens avec des exemples précis de leur pratique ou d'une autre pratique.

Le tableau 66 résume cette dimension selon la légende suivante :

- nil : Les exemples sont absents
- EI : Les exemples ne sont pas en accord avec la définition attendue
- Il : Les exemples illustrent la définition proposée
- Co : Les exemples complètent la définition proposée
- Re : Les exemples remplacent la définition absente
- Comme pour la dimension précédente, pour chaque composante, un nombre d'éléments caractérisant la définition était attendu. Nous indiquons également combien d'éléments ont été énoncés dans les exemples proposés pour chaque composante, relativement au nombre attendu.

	<b>Sylvie</b>	<b>Hervé</b>	<b>France</b>	<b>Mireille</b>	<b>Martine</b>	<b>Chantal</b>
C.1 Entrevue 1	3/9 : Co	nil	3/9 : Co	nil	4/9 : Re	2/9 : Co
C.1 Entrevue 2	2/9 : Il	nil	4/9 : Il	nil	1/9 : Re	2/9 : Il
C.2 Entrevue 1	nil	nil	1/4 : Il	2/4 : Co	3/4 : Co	3/4 : Co
C.2 Entrevue 2	nil	2/4 : Il	3/4 : Il	3/4 : Il	1/4 : Il	1/4 : Il
C.3 Entrevue 1	1/5 : Il	1/5 : Co	2/5 : Il	nil	4/5 : Co	2/5 : Co
C.3 Entrevue 2	EI	nil	3/5 : Co	EI	nil	3/5 : Il
C.4 Entrevue 1	EI	nil	nil	nil	2/6 : Co	2/6 : Co
C.4 Entrevue 2	1/6 : Il	1/6 : Re	nil	2/6 : Co	nil	2/6 : Co
C. Entrevue 1	nil	nil	nil	nil	nil	nil
C. Entrevue 2	nil	nil	nil	1/6 : Co	nil	nil

TABLEAU 66 : SYNTHÈSE DE LA DIMENSION 1B

#### 4.7.3 Synthèse de la Dimension 2a : degré de confiance

La troisième dimension fait état du degré de confiance que les participants ont en leur capacité à réaliser ce qui est énoncé dans chaque composante ou dans la compétence. Cette dimension comprend la diminution ou la transformation des craintes, la description des obstacles ou des difficultés et enfin, l'intention de mettre en application ce qui a été vu dans le parcours ou les vidéos.

Le tableau 67 résume cette dimension selon la légende suivante :

- Cap++ : Se sent très capable (ne voit pas d'obstacle)
- Cap+ : Se sent plutôt capable (voit quelques obstacles surmontables)
- Cap- : Ne se sent pas tellement capable (voit beaucoup d'obstacles)
- Cap-- : Ne se sent pas capable du tout (les obstacles sont insurmontables)
  
- Ess++ : Souhaite essayer de nouveaux aspects de cette composante
- Ess+ : Souhaite éventuellement essayer
- Ess= : Le fait déjà (le parcours conforte son expertise)
- Ess-- : Ne souhaite pas essayer du tout (ne fait pas mention de cette intention)
  
- + : Se sent plus à l'aise
- = : Pas de changement dans sa capacité
- - : Se sent moins à l'aise
- ? : Ne sait pas s'il y a changement
  
- nil : Aucune réponse

	Sylvie	Hervé	France	Mireille	Martine	Chantal
C.1 Entrevue 1	Cap+	Cap-	Cap+	Cap-	Cap+	Cap+
C.1 Entrevue 2	Cap+ Ess-- ?	Cap+ Ess++ =	Cap+ Ess++ +	Cap+ Ess-- =	Cap+ Ess= =	Cap+ Ess++ +
C.2 Entrevue 1	Cap-	Cap++	Cap--	Cap-	Cap-	Cap++
C.2 Entrevue 2	Cap- Ess++ =	Cap++ Ess++ +	Cap+ Ess++ +	Cap+ Ess++ +	Cap++ Ess++ +	Cap++ Ess-- =
C.3 Entrevue 1	Cap+	Cap+	Cap+	Cap--	Cap++	Cap-
C.3 Entrevue 2	Cap+ Ess-- +	Cap+ Ess++ =	Cap- Ess++ +	Cap+ Ess++ +	Cap+ Ess+ =	Cap+ Ess++ +
C.4 Entrevue 1	Cap-	Cap-	Cap-	Cap+	Cap+	Cap++
C.4 Entrevue 2	Cap+ Ess+ =	Cap+ Ess-- =	Cap-- Ess+ =	Cap- Ess-- =	Cap+ Ess++ +	Cap+ Ess++ -
C. Entrevue 1	Cap+	Cap+	Cap+	nil	Cap+	Cap+
C. Entrevue 2	Cap+ Ess+ +	Cap+ Ess++ =	Cap+ Ess++ +	Cap+ Ess++ +	Cap+ Ess++ +	Cap+ Ess++ +

TABLEAU 67 : SYNTHÈSE DE LA DIMENSION 2A

#### *4.7.4 Synthèse de la Dimension 2b : validation de la pratique*

La dimension 2b fait état du jugement des participants sur leur propre pratique et de la validation de leur pratique. La synthèse est assez simple dans ce cas. Les participants valident tous plus ou moins leur pratique. Le type de validation est essentiellement descriptif. Pratiquement tous remettent en question leur pratique suite à l'observation des vidéos et du parcours. Avant le parcours, presque aucun ne valide sa pratique.

#### *4.7.5 Synthèse de la Dimension 3a : appréciation des vidéos et du parcours*

La dimension 3a fait état de l'appréciation des participants à l'égard de la formation et des vidéos constituant le parcours de formation. Ces résultats ont été recueillis lors de la seconde entrevue uniquement.

Le tableau 68 représente un résumé condensé des commentaires et appréciations des participants relativement aux vidéos. Certains participants ont donné leur appréciation en lien direct avec une composante en particulier, ce qui explique pourquoi le tableau est réparti selon les composantes de la compétence. Majoritairement toutefois, les participants ont fait des commentaires sur les vidéos en général.

	Sylvie	Hervé	France	Mireille	Martine	Chantal
C.1	nil	Intéressantes Donnent envie d'essayer Bons exemples Influence positive	nil	nil	nil	nil
C.2	Irréalistes confirment ce qu'elle savait	Prises de conscience	nil	Certaines pas très claires	nil	nil
C.3	Irréalistes Peut-être faisable Bons exemples	Prises de conscience Source d'inspiration	nil	nil	nil	nil
C.4	Bonnes idées Difficile de faire pareil Peut s'identifier Veut s'inspirer d'idées	nil	nil	nil	nil	nil
C.	nil	Intéressantes. Très bons exemples	nil	nil	nil	nil
	Irréalistes Appréciables Allègent le contenu Difficile de reproduire Intéressantes	Intéressantes Remise en question Très bons exemples Très belle occasion d'avoir des exemples Beaucoup apprécié les vidéos Parfois irréalistes Souhaiterait vidéos dans contextes plus difficiles. Peu crédibles si gestion de classe pas expliquée.	Super bonnes Actuelles Situations trop idéales Irréalistes Parfois vagues Riches Bonne durée A eu du mal à se reconnaître	Concrétisent. Intéressantes Donnent envie d'essayer Pas toujours réalistes Bon exemples Atout important Différence de qualité Suggestion : ajouter contexte et mise en situation	Souhaite s'en inspirer Intéressantes Loin de la réalité Irréalistes, peu crédibles Difficile sur écran, trop petites Aurait préféré cassettes Souvent coupées.	Souhaite s'en inspirer Exemples merveilleux Loin de la réalité Irréalistes Très utiles et motivantes Inspire le changement Donnent idées Génèrent discussions Riches Contrôlables Longues à télécharger

TABLEAU 68 : APPRÉCIATION DES VIDÉOS

Le tableau 69 présente un résumé condensé des appréciations et commentaires des participants à l'égard du parcours de formation en général.

Sylvie	Hervé	France	Mireille	Martine	Chantal
Apprécie de décortiquer composantes Parcours enrichissant Contenu allégé grâce aux vidéos Apprécie de faire en équipe Approfondissement du contenu Contente car a beaucoup réfléchi Formation intéressante Apport important Contenus en lien avec la réalité Carnet de bord très apprécié : pour prendre le temps Ne se serait pas posé tant de questions sans ce parcours	Très belle occasion d'avoir des exemples A réalisé beaucoup de choses grâce au parcours Parcours très intéressant grâce aux vidéos Bien monté, de qualité et motivant Beaucoup apprécié le parcours Contenu pertinent. Souhaiterait d'autres parcours sur autres compétences	Carnet de bord pas assez souple. Bien apprécié le parcours Parcours bien fait, drôle, simple, clair Niveau de langage adéquat Bon contenu Apprécie les bilans en lien avec le réf. du MEQ Informations intéressantes. Bien formulé Concret Souhaite la même chose pour chaque compétence Le fait que ce soit une recherche a incité à continuer Parler avec le chercheur aide beaucoup	Certaines questions pas toujours claires Insécurisée car pas toujours de réponses aux questions A aimé le parcours car rapide Respect de son propre rythme Intéressant A aimé le contenu Liens avec le réf. du MEQ aidant A apprécié l'humour Suggère d'intégrer des contre-exemples Aime voir des exemples.	Un peu long Intéressant, à recommander Beaucoup apprécié le carnet de bord Carnet très efficace et très clair, aidant et imprimable A apprécié dans l'ensemble Heureusement qu'elles l'ont fait à deux Difficile à faire selon les lieux (se concentrer)	Contenus très intéressants, importants Souhaite d'autres formations dans le même genre Souhaite avoir les ressources présentées dans vidéos Souhaiterait faire le parcours avec toute son équipe école Doute par rapport à certaines réponses et contenus Souhaiterait pouvoir prendre des notes sur ordinateur Pas nécessaire sur ordinateur Carnet de bord est rassurant. Apprécie car peut le faire à son rythme

TABLEAU 69 : APPRÉCIATION DES CONTENUS ET DE LA FORMATION

#### 4.7.6 Synthèse de la Dimension 3b : sentiment d'avoir appris

La dimension 3b fait état du sentiment des participants à l'égard de leurs apprentissages durant la formation. Les résultats pour cette dimension ont été collectés durant la seconde entrevue. Le tableau 70 présente chaque participant et la perception de ses apprentissages relativement à chaque composante. Ainsi, s'il est indiqué « oui » cela signifie que la personne a le sentiment d'avoir appris et que la signification de la composante a changé



pour elle. S'il est indiqué « non » cela signifie que la personne n'a pas le sentiment d'avoir appris. Quelques qualificatifs viennent compléter parfois ces affirmations.

	<b>Sylvie</b>	<b>Hervé</b>	<b>France</b>	<b>Mireille</b>	<b>Martine</b>	<b>Chantal</b>
C.1	Peut-être un peu	oui	oui	Oui, signification plus claire et plus pointue	Non, juste un peu plus clair	Se sent plus outillée
C.2	Non	Oui et non	oui	oui	oui	Non, connaissait déjà bien cette composante
C.3	Un peu	non	Oui, un petit peu	oui	Oui, conception + poussée + précise	Oui, un peu. Composante plus claire
C.4	Signification n'a pas changé, mais l'importance accordée oui	non	Oui beaucoup	Oui, voit l'importance	Un peu	Pas véritablement. Cela a conforté ce qu'elle savait déjà
C	Oui, beaucoup appris	A fait des apprentissages	Oui beaucoup, comprend beaucoup mieux	Oui, signification plus claire	Un peu	oui

TABLEAU 70 : SYNTHÈSE DE LA DIMENSION 3B

#### 4.7.7 Synthèse

Nous avons présenté dans ce chapitre les résultats obtenus durant cette recherche. Tout d'abord, un portrait de chacun des participants a été dressé selon des informations générales décrivant son contexte de travail et son expérience professionnelle. De plus, un portrait a été dressé selon chacune des six dimensions retenues. Enfin, une synthèse a permis de présenter chacun des participants juxtaposés les uns aux autres selon chacune des dimensions retenues. Le chapitre suivant prend appui sur ces résultats ainsi que sur le cadre théorique défini pour présenter les interprétations qui en découlent.

## 5 INTERPRÉTATIONS

Dans ce chapitre, nous apportons des éléments de réponse aux questions de recherche que nous avons soulevées dans le second chapitre. Afin de répondre à ces questions, nous exploitons et interprétons les résultats présentés dans le chapitre précédent. Notre interprétation s'appuie sur le cadre conceptuel élaboré dans le chapitre 2.

### 5.1 Les apprentissages

Les résultats présentés dans le chapitre précédent nous laissent entrevoir que des apprentissages ont été réalisés grâce au parcours de formation et aux vidéos qu'il contient. Nous présentons dans cette section une description de ces apprentissages, en ce qui concerne la compétence « piloter », réalisés par les personnes ayant suivi le parcours de formation faisant l'objet de cette recherche. Voici la question de recherche que nous posons à cet égard : Quels ont été les effets du dispositif de formation sur les savoirs relatifs aux composantes de la compétence « piloter » chez les enseignantes et les enseignants qui l'ont utilisé? »

La présente section propose des réponses à cette question en regroupant composante par composante les apprentissages réalisés.

#### 5.1.1 Apprentissages liés à la composante 1

Les apprentissages diffèrent d'un participant à un autre. Dans le cas de Sylvie, les résultats nous permettent de constater qu'elle donne, pour la première composante, une définition qui est plus précise et plus détaillée après avoir suivi le parcours. Les exemples que Sylvie propose complètent ces définitions dans les deux cas. Ainsi, si l'on jumelle les dimensions 1A et 1B, on constate que Sylvie énumère les mêmes éléments d'une entrevue à l'autre. Néanmoins, nous pouvons constater que lors de la seconde entrevue Sylvie définit plus précisément les éléments de cette composante au lieu de simplement les évoquer par des exemples. Après avoir suivi le parcours, les exemples lui permettent de corroborer son propos. Cela semble démontrer une meilleure maîtrise et une meilleure compréhension de la signification de cette composante. Par ailleurs, lors de la seconde entrevue, Sylvie fait référence aux exemples proposés dans les vidéos présentées pour cette composante. Les

vidéos semblent avoir eu un effet sur la compréhension de cette composante pour Sylvie et l'aident à enrichir ses connaissances.

En ce qui concerne Mireille, les apprentissages sont assez circonscrits. En effet, tout comme Sylvie, elle n'énonce qu'un élément de plus lors de la seconde entrevue. Par ailleurs, comme Mireille ne propose pas d'exemple, ni lors de la première entrevue ni lors de la seconde, les définitions qu'elle propose ne sont pas complétées ou appuyées. Toutefois, nous constatons que l'élément ajouté, soit la notion de déséquilibre cognitif, démontre que Mireille a saisi la complexité de cette composante et le rôle que l'enseignant doit tenir pour stimuler l'apprentissage des élèves. Le parcours a donc eu un effet positif sur les apprentissages de Mireille relatifs à la composante 1.

Chez France, nous pouvons observer une évolution dans sa connaissance et sa compréhension de cette composante. La définition qu'elle donne est beaucoup plus étoffée et plus complète lors de la seconde entrevue, les exemples qu'elle mentionne sont plus précis, plus clairs et en lien avec la définition qu'elle propose. Par ailleurs, la définition proposée par France est très en lien avec les définitions théoriques présentées sous forme de texte dans les étapes du parcours. Cela révèle que, dans son cas, les apports de contenu théoriques ont eu une incidence sur sa compréhension. De plus, les exemples qu'elle mentionne pour illustrer son propos ne sont pas tirés des vidéos présentées, mais sont très structurés et reprennent clairement les éléments de la définition qu'elle propose. France a établi des liens clairs entre les définitions théoriques présentées dans le parcours et sa propre pratique, qui est, dans son cas, sa pratique de référence.

Pour Chantal, l'évolution est similaire à celle de Sylvie. De la même manière, sa définition est plus précise et complète, ses exemples sont plus précis et plus liés à la définition qu'elle propose. De plus, tout comme Sylvie, elle mentionne un exemple tiré des vidéos observées. Dans son cas également, les vidéos semblent avoir permis la construction de connaissances nécessaires à sa compréhension de la composante.

En ce qui concerne Hervé, il propose une définition moins complète lors de la seconde entrevue. Il est le seul participant dans cette situation. Toutefois, il est important de relever que les éléments proposés par Hervé lors de la seconde entrevue sont différents des éléments proposés lors de la première. Ce participant faisait preuve d'une compréhension

très riche et éclairée de cette composante lors de la première entrevue et il semble s'être contenté de définir ce qu'il avait appris ou les conceptions qu'il avait modifiées grâce au parcours. Nous en déduisons que le parcours lui a permis d'affiner davantage sa compréhension et d'ajouter quelques détails précis à la définition qu'il se faisait de cette composante.

Dans le cas de Martine, aucune interprétation n'est possible, car elle ne donne pas de définition pour cette composante, ni lors de la première entrevue, ni lors de la seconde.

Il est intéressant, pour terminer, de remarquer que parmi les participants, trois ont ajouté l'élément 1 à leur définition (« ... présente une situation qui suscite un déséquilibre cognitif... »), et deux ont ajouté l'élément 3 (« Aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences... »). Ces deux éléments sont clairement évoqués dans l'étape 4 du parcours et la vidéo qui y est exploitée présente une enseignante qui insiste particulièrement sur ces aspects.

### *5.1.2 Apprentissages liés à la composante 2*

En ce qui concerne la seconde composante, le participant Hervé démontre un progrès. Sa définition est plus riche et plus complète et les exemples auxquels il a recours pour illustrer son propos sont nombreux et riches. Il est à noter que parmi les trois exemples qu'il utilise lors de la seconde entrevue, il en tire un des vidéos visionnées ce qui suggère que les vidéos ont eu un effet sur sa compréhension et lui ont permis d'enrichir ses connaissances.

Les progrès de France sont très marqués pour cette composante, comme pour la précédente. La définition qu'elle donne après avoir suivi le parcours est complète et clairement énoncée. Les exemples qu'elle propose pour illustrer sa définition sont également beaucoup plus riches lors de la seconde entrevue et illustrent parfaitement sa définition. Notons également que ses exemples sont essentiellement tirés de sa propre expérience et non des vidéos visionnées. France établit ainsi des liens entre la pratique qu'elle connaît, qui est la sienne, et la définition théorique de cette composante.

Mireille a également réalisé des apprentissages grâce au parcours. Tout d'abord, la définition qu'elle propose est plus complète lors de la seconde entrevue (tous les éléments

sont présents); ensuite, les exemples qu'elle décrit sont plus étroitement liés à la définition qu'elle avait énoncée avec conviction quelques instants auparavant (et ils viennent l'illustrer précisément). Par ailleurs, ces exemples sont ancrés dans sa propre pratique et ils valorisent sa propre maîtrise de la composante. Enfin, il est à noter que non seulement la définition est plus complète pour cette participante, mais le rôle que Mireille doit tenir auprès des élèves prend à ses yeux une valeur plus grande qu'avant d'avoir réalisé le parcours. Les étapes du parcours consacrées à cette composante ont donc permis à Mireille de construire des connaissances nécessaires au développement de ses compétences professionnelles, mais également des connaissances relatives à l'analyse de sa pratique et à la réflexion sur celle-ci.

Martine est la seule dont la définition des deux premières composantes n'a pas tellement évolué suite au parcours. De plus, ses exemples sont moins conséquents lors de la seconde entrevue que lors de la première. Lors de la seconde entrevue, elle était un peu stressée par un spectacle que ses élèves devaient donner après et cela a peut-être eu un effet sur sa performance. Quoiqu'il en soit, nous constatons que le parcours et ses vidéos ne semblent pas avoir eu d'effet sur les apprentissages de Martine à l'égard de cette composante. Il est intéressant de constater que Chantal, avec qui Martine a réalisé ce parcours, ne semble pas avoir non plus fait d'apprentissages. Chantal donne toutefois une définition un peu plus complète lors de la seconde entrevue, mais un seul élément est ajouté, la définition reste très sommaire et l'exemple proposé ne fait référence qu'à un seul élément de la définition. Ces deux enseignantes ont suivi le parcours ensemble et elles ont toutes les deux souligné des problèmes techniques importants en début de formation. Il est possible que l'utilisation des TIC (l'une des variables situationnelles de notre modèle d'analyse), en l'occurrence difficile et problématique, ait joué un rôle négatif sur l'apprentissage de ces deux personnes.

En ce qui concerne Sylvie, aucune interprétation ne peut être faite. En effet, elle énonce un seul élément lors de la première entrevue et refuse de donner une autre définition lors de la seconde parce qu'elle estime n'avoir rien appris. Nous ne pouvons donc pas déterminer si elle n'a véritablement rien appris.

Comme pour la composante précédente, un élément semble avoir marqué plusieurs des participants. Trois des sujets ont en effet ajouté le second élément (« Indiquer aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet ») à leur définition. Cet élément est particulièrement évoqué à l'étape 13 du parcours. La conclusion de cette étape insiste grandement sur cet aspect tout comme la vidéo qui y est présentée. Cela semble avoir entraîné des apprentissages précis chez certains participants.

### *5.1.3 Apprentissages liés à la composante 3*

En ce qui concerne cette composante, Sylvie démontre un changement dans son discours. La définition qu'elle propose lors de la seconde entrevue fait ressortir deux éléments auxquels elle n'avait pas fait allusion lors de la première. Elle souligne que ces aspects sont maintenant importants à ses yeux. Elle semble avoir réalisé l'importance du rôle de guide et l'effet de ce rôle sur les processus d'apprentissage des élèves. Ainsi, même si le nombre d'éléments sur les cinq attendus n'est pas plus élevé, on peut conclure que Sylvie a appris grâce à ce parcours de formation. Les connaissances que Sylvie a construites vont lui permettre de mieux comprendre la valeur de ses compétences professionnelles et de ses actions. Ce sont des connaissances primordiales pour sa pratique.

Hervé, quant à lui, même s'il précise que sa conception n'a pas changé suite au parcours, propose également un élément différent lors de la seconde définition. Ceci suggère, sinon un apprentissage, au moins une stabilisation et une précision de la signification de cette composante pour lui.

Pour cette composante, France a, de nouveau, construit plusieurs connaissances. Le nombre d'éléments définissant la compétence est, au cumul des dimensions 1A et 1B, plus important lors de la seconde entrevue. Elle souligne d'ailleurs combien les vidéos lui ont permis de comprendre certains aspects de cette composante et les cite en exemple afin de bien illustrer son propos. Les vidéos ont permis à France de clarifier la signification de la composante, mais également de relier clairement des exemples pratiques et concrets à des connaissances théoriques nouvellement ou préalablement construites mais néanmoins significatives pour elle.

En ce qui concerne Mireille, les apprentissages sont manifestes. Elle donne une définition complète et beaucoup plus détaillée lors de la seconde entrevue; toutefois, l'exemple qu'elle propose pour illustrer sa définition n'est pas en harmonie avec la définition attendue. Elle semble donc avoir encore quelques difficultés à lier sa compréhension théorique de cette composante à une pratique éventuelle. Le visionnement de vidéos d'exemples de pratiques ne semble pas avoir permis la construction de connaissances relatives à la réflexion sur la pratique et à l'analyse de situations de pratique pour Mireille. Néanmoins, le parcours et ses descriptions théoriques textuelles ont permis la construction de connaissances nouvelles amenant Mireille à donner une définition complète de la composante.

Martine a également progressé et souligne que les vidéos lui ont permis de comprendre l'importance de certains aspects de cette composante qu'elle n'avait pas envisagés auparavant. La définition qu'elle donne pour cette composante est plus précise et plus liée à sa propre pratique. Les vidéos et leur accompagnement lui ont donc permis la construction de différents types de connaissances.

Notons, enfin, les progrès de Chantal, qui sont, tout comme ceux de Mireille, manifestes. Le cumul des dimensions 1a et 1b révèle que Chantal donne, suite au parcours, une définition quasiment complète de cette composante. Il est toutefois, dans son cas, difficile de déterminer quels aspects du parcours ont pu avoir le plus grand effet sur sa construction de connaissances.

Relevons pour terminer que, parmi les six participants, quatre ont ajouté l'élément 5 à leur définition (« Demander aux élèves d'expliquer et de justifier les données consultées... »). Cette donnée est intéressante, car dans le parcours, trois étapes sont consacrées à cette composante, mais seule l'étape proposant un bilan théorique (étape 17) énumère explicitement cet élément. Il s'agit, de plus, d'une énumération très sommaire, sans explication ou détail supplémentaire. Par contre, dans les deux exemples sur vidéo proposés au travers de ces trois étapes, les deux enseignants questionnent beaucoup les élèves et leur demandent sans cesse d'expliquer et de justifier les données consultées. Le visionnement de ces deux vidéos explicites suivi d'un bilan simple semble donc avoir

amené quatre des personnes participantes à intégrer cet élément à leur définition de la composante 3.

#### *5.1.4 Apprentissages liés à la composante 4*

En ce qui concerne la composante 4, une légère évolution est à noter chez deux des participantes Sylvie et Mireille qui ont apporté un nouvel élément à leur définition lors de la seconde entrevue. Toutefois, leurs définitions et leurs exemples restent succincts et en deçà de la définition attendue.

Dans le cas de Martine, les progrès sont plus marqués, et la définition qu'elle propose pour cette composante est plus complète. Pour elle, les vidéos ont été une source importante de compréhension. Elle souligne d'ailleurs que plusieurs des éléments qu'elle retient dans cette définition sont issus de ses observations faites dans les vidéos, en particulier les questions que l'enseignant pose aux élèves et son attitude pour les encourager et les soutenir. Par contre, le parcours n'a pas permis à Martine de différencier le concept de rétroaction du concept d'objectivation, qu'elle confond toujours. Il est important, à cet égard, de relever qu'aucune attention particulière n'était apportée dans le parcours à une distinction claire de ces deux termes. Les vidéos montrent, certes, la différence entre ces deux concepts, mais aucune définition théorique ne vient appuyer cela de façon formelle. Peut-être la présence d'une telle définition aurait-elle soutenu l'apprentissage, comme cela semble avoir été le cas pour l'élément 5 de la composante 3.

En ce qui concerne Hervé, il énonce simplement deux éléments lors de la première entrevue et ne donne aucune définition lors de la seconde entrevue, estimant qu'il n'a rien appris. Nous ne pouvons donc pas déterminer si c'est véritablement le cas.

France, quant à elle, semble n'avoir rien appris du tout. La définition qu'elle donne lors de la seconde entrevue est moins complète que lors de la première et elle ne donne pas d'exemple pour compenser ce manque à gagner. C'est également le cas pour Chantal, qui, de plus, continue de confondre, comme Martine, les concepts de rétroaction et d'objectivation.

Il est intéressant de noter qu'aucun des participants n'a mentionné l'élément 5 de la définition attendue (« Utilise ou fait trouver des exemples de démarches ou de



compétences communes à différentes disciplines... »). Cet élément n'est mentionné ni lors de la première entrevue ni lors de la seconde. Cela s'explique probablement par le fait qu'aucune des trois étapes consacrées à cette composante n'aborde explicitement cet élément. Les vidéos ne présentent pas d'exemples dans lesquels l'enseignant amène les élèves à reconnaître des démarches similaires dans d'autres disciplines. La notion est bien sûr soulignée, mais de façon succincte et sans explication ou détail complémentaire, dans l'étape bilan de cette composante, l'étape 21. Nous pouvons également constater que la notion de « transfert » n'est pas définie dans le parcours; les enseignants ne peuvent donc pas s'appuyer sur cette définition.

Durant la seconde entrevue, quatre personnes ne mentionnent pas non plus l'élément 6 (« Guide les élèves dans l'élaboration d'une carte mentale des stratégies à adopter... »). Dans ce cas, le parcours présente bel et bien une vidéo où l'on voit l'enseignant guider ses élèves dans l'élaboration d'une carte mentale des stratégies. Celui-ci explique même sa démarche et ses intentions. Toutefois, cet élément n'est jamais appuyé par une définition écrite et formelle et n'est jamais mis en relief par rapport aux autres éléments qui sont également présents dans la vidéo et pour lesquels l'enseignant lui-même donne une définition précise. Le rôle de médiateur, nécessaire à la construction de connaissances lors du recours à la modélisation, et tenu par les commentaires et analyses joints aux vidéos dans d'autres étapes, semble avoir fait défaut aux participantes et aux participants.

Pour terminer avec cette composante, soulignons le fait qu'une seule personne semble avoir construit des connaissances permettant le développement de ses compétences professionnelles. Cela est peut-être lié à la lassitude et à la surcharge cognitive dont plusieurs participants ont fait part lorsqu'ils approchaient des dernières étapes du parcours, durant lesquelles cette composante était abordée. Par ailleurs, le fait que cette composante était abordée à la fin du parcours faisait également que les participants l'étudiaient quelques jours, voire quelques heures pour certains, avant la seconde entrevue. Cela leur laissait peu de temps pour réorganiser en mémoire leurs nouvelles connaissances. Il était donc probablement difficile pour eux de les formuler précisément.

### *5.1.5 Apprentissages liés à la compétence*

De façon générale, l'ensemble des six participants a montré une amélioration dans la qualité et la précision des définitions sur plusieurs des composantes de cette compétence. Même si les participants donnaient des réponses souvent incomplètes, suite au parcours, elles étaient tout de même plus étoffées et plus précises. La majorité des participants a d'ailleurs mentionné que cette compétence regroupait l'ensemble des composantes précédemment évoquées.

Seul Hervé donne une définition exhaustive contenant presque tous les éléments attendus pour cette définition. Ses connaissances antérieures semblaient déjà très riches et organisées avant le parcours, et ce, pour toutes les composantes de la compétence. Les définitions qu'il proposait étaient plus complètes et plus précises que celles des autres enseignantes avant de suivre le parcours. Il semble donc qu'il fut en mesure de tirer profit de ce parcours et de transférer les notions apprises pour chacune des composantes dans la définition de la compétence dans son ensemble. Il est important de rappeler ici que le parcours ne proposait pas d'étapes spécifiques présentant une définition théorique de la compétence, non plus que de vidéos pour illustrer cela. Un travail de synthèse et de transfert devait être fait personnellement par les participants pour proposer une définition générale de la compétence ainsi que des exemples concrets pour appuyer cette définition.

L'absence d'étapes et de vidéos consacrées spécifiquement à la compétence dans sa globalité semble avoir représenté une certaine difficulté pour les personnes ayant des connaissances antérieures plus ou moins structurées et précises. En effet, aucune ne donne d'exemples pour illustrer la définition proposée, qui reste souvent incomplète. Néanmoins, nous pouvons constater que tous les participants ont réalisé des apprentissages qui leur permettent de mieux définir la compétence.

### *5.1.6 Synthèse*

Une tendance se dégage de ces premières interprétations : suite à la réalisation du parcours, les participants établissent davantage de liens entre la théorie et la pratique. Ils ont des idées et des exemples riches à proposer en lien avec les définitions, qui sont plus claires à leur esprit. De plus, l'amélioration de la précision dans les définitions et les

explications proposées tend à démontrer que les apports théoriques écrits dans le parcours, en complément et en lien avec les vidéos, jouent un rôle de médiateur efficace et permettent des apprentissages pertinents et utiles aux enseignants. Ceci est d'autant plus évident que les éléments ayant été vaguement ou pas du tout abordés dans les étapes sont précisément ceux qui font défaut dans les propos et les définitions des participants. Par ailleurs, les éléments présentés dans les vidéos, pour lesquels un complément écrit était proposé, avaient plus de chances d'être retenus et compris par les enseignants. Nous constatons donc non seulement qu'il est important de bien mettre en valeur les éléments de définition à retenir, mais que le fait de souligner précisément les illustrations présentes dans les vidéos en les associant à des définitions claires semble faciliter l'apprentissage.

Il est donc important de définir tous les concepts présents dans les énoncés sur lesquels porte le parcours. Une explication ou une présentation globale décrivant ce qu'un énoncé comprend ou implique ne suffit pas : les termes qui le composent doivent également être définis. Sans cela, des confusions peuvent émerger et entraîner la construction de connaissances erronées ou incomplètes.

Dans le même ordre d'idées, nous retenons qu'il est important de choisir des vidéos mettant bien en évidence les différents aspects sur lesquels une étape se penche. En effet, les données récoltées suggèrent que les apprentissages réalisés sont en grande partie liés à des illustrations présentes dans les vidéos. De plus, les vidéos semblent avoir soutenu les apprentissages, l'intégration et le transfert de ces apprentissages chez les participants ayant des connaissances antérieures plutôt faibles. En complément à cette dernière interprétation, une hypothèse, qu'il serait intéressant de valider dans une recherche future, ressort : il semble, en effet, que les personnes ayant des connaissances antérieures riches et solides bénéficient également des vidéos, car celles-ci leur donnent des occasions d'affiner et de préciser leurs connaissances tout en permettant d'établir d'autres liens et ainsi d'enrichir leur banque d'exemples pratiques. Quoi qu'il en soit, les participants rattachent, dans tous les cas, leurs apprentissages à la présence des vidéos.

Pour effectuer ces interprétations, nous avons pris en considération les variables situationnelles ayant, selon notre modèle d'analyse, une influence sur les apprentissages et pouvant expliquer les différences entre les participants : les conditions de formation (le

parcours et sa structure, l'observation de pratiques et la médiation proposée, l'utilisation des TIC, le contenu théorique écrit, le contexte d'utilisation du parcours de formation). Nous avons également souligné des liens précis avec la pratique de référence des participants, notamment grâce aux exemples qu'ils mentionnaient. Ces exemples nous ont permis de mieux comprendre comment ces personnes définissaient les composantes et quels types de connaissances elles ont été en mesure de construire grâce au parcours.

Outre ces caractéristiques, d'autres paramètres plus personnels sont également entrés en ligne de compte et ont influencé les apprentissages réalisés par les différentes personnes ayant suivi le parcours. Hervé est probablement celui qui a le moins clairement progressé entre les deux entrevues. Cela s'explique notamment par le fait qu'il était, parmi toutes les personnes participantes, celle qui avait la meilleure connaissance de cette compétence, ce qui, par conséquent, lui offrait la marge de progrès la plus mince. Toutefois, les définitions qu'il a données après avoir suivi le parcours témoignent d'une plus grande précision; il ajoute des éléments aux définitions initialement proposées et fait preuve d'une assurance plus grande dans ses explications. Le parcours lui a donc permis aussi d'apprendre et de progresser. De plus, Hervé montrait, lors de la première entrevue, une grande motivation à suivre le parcours, soulignant qu'il participe régulièrement à des programmes de formation proposés par sa commission scolaire. Il possède donc non seulement une grande expérience professionnelle, mais démontre également un fort engagement dans son développement professionnel. Son attitude, ses connaissances antérieures, sa motivation et ses attentes ont donc probablement contribué également à soutenir ses apprentissages durant le parcours.

France, quant à elle, est la personne qui a le plus progressé grâce au parcours et aux vidéos qu'il contient. Ses connaissances, lors de la seconde entrevue, sont beaucoup plus riches, complètes et précises. Avant le parcours, elle montrait une grande motivation à participer à la formation et à suivre le parcours, se disant intéressée par la possibilité de développer n'importe quelle compétence. France est une très jeune enseignante sortant tout juste de l'université, et elle estime qu'elle a encore énormément à apprendre. Elle était prête à travailler très fort et à beaucoup réfléchir durant le parcours. C'est d'ailleurs ce qu'elle a fait, comme l'a démontré son carnet de bord, qui était rempli de notes, de réflexions et de questions à poser à ses collègues et notamment à Hervé. France était donc très engagée

dans la formation et accordait d'emblée une grande valeur au parcours et à ses vidéos. Ces facteurs semblent donc avoir positivement influencé cette participante, qui a beaucoup appris grâce au parcours.

Mireille a réalisé une grande progression également, dans toutes les composantes. Même si elle ne formulait pas, au départ, d'attentes précises à l'égard de ce parcours, elle s'y est engagée parce qu'elle faisait confiance à sa directrice, qui lui a affirmé qu'elle allait en retirer beaucoup. Son attitude initiale était donc ouverte et positive et la valeur qu'elle attribuait au parcours était bonne.

Martine, Chantal et Sylvie ont, quant à elles, progressé irrégulièrement. Toutes les trois étaient néanmoins ouvertes à l'idée de participer et de suivre ce parcours. Elles n'avaient certes aucune idée de ce qu'elles allaient vivre et ne formulaient donc aucune attente ni intention précise avant de suivre le parcours. Martine et Chantal ne savaient même pas qu'elles allaient visionner des vidéos. Les trois ont participé à la recherche et ont suivi le parcours parce que la consigne leur en avait été donnée par une collègue ou une conseillère pédagogique. Il ne s'agissait pas, dans leur cas, d'une démarche personnelle issue de leur propre initiative. Elles ont découvert quelques instants avant de débiter de quoi il s'agissait, l'investissement que cela demandait et le thème de la formation. Il est possible que ces derniers paramètres aient eu un effet sur leur engagement et leur disponibilité; toutefois, toutes les trois sont des personnes engagées dans leur développement professionnel et elles souhaitaient apprendre grâce au parcours.

Nous relevons enfin que parmi toutes les personnes participantes, celles ayant suivi le parcours en équipe n'ont pas progressé autant que les autres. Sans permettre d'en tirer une interprétation, cette observation ouvre néanmoins des avenues de recherche intéressantes quant aux modalités d'utilisation du parcours les plus efficaces et les plus propices à l'apprentissage.

Nous avons considéré ici différentes variables expliquant, selon notre modèle d'analyse, les apprentissages réalisés par les personnes ayant participé à cette recherche. En ce qui concerne les variables intention de changement, représentation de l'efficacité de la formation et sentiment d'auto-efficacité, nous les considérons un peu plus loin. Nous

gardons à l'esprit leur lien avec les apprentissages et nous porterons un regard attentif pour déterminer quelle incidence, le cas échéant, elles ont sur les apprentissages.

## **5.2 Les intentions de changement de pratique**

Après avoir étudié attentivement les apprentissages réalisés par les personnes ayant suivi le parcours de formation, nous nous attardons, dans cette section, aux intentions de changement de pratique de ces personnes. Voici la question de recherche que nous posons à cet égard : Quels ont été les effets du dispositif de formation sur les intentions de changement de pratique des enseignantes et des enseignants qui l'ont utilisé?

Nous abordons dans cette section les intentions non pas par composante, comme dans la section précédente, mais plutôt par participant, afin de mieux comprendre les caractéristiques propres à chaque personne et de mieux mettre en relation les différentes variables que notre modèle d'analyse nous portait à considérer.

### *5.2.1 Intentions de changement de pratique de Sylvie*

Pour Sylvie, les intentions de changer sa pratique varient d'une composante à l'autre. Tout d'abord, en ce qui concerne la composante 1, le parcours et les vidéos ne semblent pas avoir eu d'effet direct sur son intention de changer sa pratique. Sylvie ne mentionne aucun changement qu'elle souhaiterait apporter à sa pratique. Déjà avant de suivre le parcours, elle se sentait plutôt capable de « créer des conditions pour que les élèves s'engagent » et ce sentiment ne semble pas s'être accru suite au parcours. Cela pourrait nous amener à conclure que Sylvie n'apportera aucun changement à sa pratique, mais un tel sentiment d'auto-efficacité est très positif en soi, car il signifie que Sylvie est susceptible de résister aux difficultés qu'elle peut rencontrer dans sa pratique et qu'elle reste encline à prendre certains risques. Elle énumère d'ailleurs, ce que nous pouvons considérer comme un apprentissage, certaines difficultés et certains obstacles dont elle n'avait pas conscience avant de suivre le parcours. Elle devrait donc être plus susceptible de les affronter et d'y apporter des solutions appropriées. Si l'on considère de plus que Sylvie a précisé et affiné sa compréhension de cette composante, comme la dimension 1 nous le confirmait, notre cadre théorique nous suggère que des changements de pratique en profondeur peuvent être attendus de sa part.

Par contre, Sylvie a clairement l'intention de faire des changements dans sa pratique concernant la « mise à disposition des ressources nécessaires ». Elle se savait fragile à cet égard avant le parcours et n'a pas changé cette appréciation de sa capacité, mais le fait d'avoir vu agir plusieurs enseignants lui a donné envie d'essayer de nouvelles approches et de nouvelles ressources. Nous pouvons imaginer ici que la posture initiale de Sylvie, concernant cette composante, lui a permis d'aborder cette partie du parcours de formation avec des attentes ciblées en lien avec ses propres limites et obstacles. Il est intéressant toutefois de noter que dans le cas présent, les vidéos ont eu un effet à double tranchant. D'une part, elles ont donné à Sylvie des exemples concrets de stratégies qu'elle a envie d'essayer dans sa pratique, mais d'autre part, Sylvie a souligné que les exemples proposés étaient irréalistes et d'un niveau de qualité difficile à atteindre. Ce dernier constat a eu pour effet de la décourager un petit peu. Il serait donc pertinent de vérifier, dans quelque temps, si Sylvie a effectivement apporté des changements à sa pratique et si oui, de quel type, compte tenu de son sentiment d'auto-efficacité relativement faible à cet égard et du fait qu'elle prétend ne rien avoir appris sur cette composante.

Il en est de même pour la composante 3. En effet, Sylvie mentionne que ces vidéos sont irréalistes et présentent un idéal impossible à atteindre. Pourtant, même si elle ne fait pas mention d'une intention explicite d'apporter des changements dans sa pratique, elle décrit avec plus de précision ses zones de faiblesse ainsi que ses forces. Elle souligne par ailleurs que des améliorations sont possibles et semble mieux savoir où les apporter. De plus, elle affirme se sentir plus à l'aise avec cette composante, ce qui signifie qu'elle sera, encore une fois, plus encline à affronter les obstacles et sera plus portée à essayer de nouvelles approches. Donc, même si Sylvie ne semble pas exprimer une intention claire de changer sa pratique, nous pouvons conclure que le parcours a eu, dans ce cas-là, un effet bénéfique sur le sentiment d'auto-efficacité de la participante et que celle-ci observe sa propre pratique avec un regard qui témoigne de ses intentions de l'améliorer.

En ce qui concerne la composante 4, Sylvie démontre, suite au parcours, une véritable intention d'apporter des changements dans sa pratique. Elle affirme d'ailleurs se sentir plus compétente, même si elle relève quelques difficultés et obstacles qu'elle n'avait pas mentionnés auparavant. Sylvie ajoute que les vidéos lui ont permis de repérer dans sa propre pratique certaines faiblesses sur lesquelles elle souhaite se concentrer. Il est

intéressant ici de relever que Sylvie ne mentionne pas que ces vidéos sont irréalistes ou trop « idéales ». Cet aspect semble donc avoir eu un effet positif sur ses apprentissages autant que sur ses intentions de changer sa pratique. De plus, grâce aux vidéos, les liens que Sylvie a pu établir entre sa pratique de référence et les nouvelles connaissances qu'elle a construites apparaissent solides.

De manière générale, concernant la compétence dans sa globalité, les intentions de changement sont similaires. Sylvie souligne son intention de changer sa pratique et affirme se sentir plus à l'aise et plus compétente suite au parcours. Bien entendu, les contraintes de sa pratique et de son milieu professionnel laissent entrevoir quelques difficultés à surmonter, mais Sylvie semble plus confiante et plus consciente de ses capacités. De plus, certaines vidéos ayant conforté sa propre perception de la qualité de ses approches et de ses compétences, elle est encouragée à persévérer et à aller de l'avant dans l'amélioration de sa pratique.

Pour conclure sur ce cas soulignons que l'analyse de la dimension 1 nous a permis de comprendre que Sylvie n'avait pas fait tant de progrès du point de vue de sa représentation de cette compétence et de ses composantes, et que ses apprentissages étaient relativement circonscrits. L'analyse de la seconde dimension nous donne plutôt l'occasion d'observer chez Sylvie une véritable intention de changer sa pratique. Le parcours et les vidéos ont donc eu un véritable effet chez elle, mais celui-ci est essentiellement orienté vers des changements éventuels dans sa pratique plus que sur les apprentissages. Nous pouvons donc nous demander si les changements qu'elle souhaite apporter seront suffisamment fondés pour permettre une amélioration en profondeur de sa pratique. D'autant plus qu'à plusieurs reprises, Sylvie mentionne que les vidéos l'ont découragée car elles présentaient des idéaux de pratiques difficiles à atteindre. Rappelons par ailleurs qu'il s'est produit un changement pouvant avoir une incidence importante sur le sentiment d'auto-efficacité de Sylvie. Lors de la première entrevue, elle mentionnait qu'elle était grandement reconnue dans ses progrès et ses compétences par ses collègues et sa direction; or, durant la seconde entrevue, elle souligne plutôt que la direction n'apprécie pas son style d'enseignement et qu'elle se sent remise en cause dans ses propres compétences. Cet aspect influence certainement la perception de Sylvie quant à ses propres compétences ainsi que sa volonté de prendre de nouveaux risques et d'apporter des changements de fond dans sa pratique.



### *5.2.2 Intentions de changement de pratique de Hervé*

Dans le cas d'Hervé, la situation est très différente. Il s'agit d'un enseignant expérimenté ayant vécu différentes expériences professionnelles et ayant enseigné à différents niveaux scolaires. Par ailleurs, avant même le début du parcours, Hervé fait preuve d'une certaine aisance et d'une bonne capacité à nommer ses forces et ses faiblesses.

Pour toutes les composantes, excepté la composante 4 sur laquelle nous nous attardons un peu plus bas, Hervé dégage avec précision des éléments spécifiques sur lesquels le parcours et les vidéos lui ont permis de réaliser qu'il devait se concentrer. Malgré une bonne compréhension initiale de ces composantes ainsi qu'un sentiment d'auto-efficacité élevé avant même d'avoir réalisé le parcours, Hervé souligne que ce dispositif lui a permis de prendre conscience qu'il avait encore beaucoup à apprendre et que sa pratique pouvait encore être grandement améliorée. Le parcours semble donc avoir eu un effet positif sur ses intentions de changements de pratique. Rappelons qu'il s'agit d'une personne fortement engagée dans son développement professionnel, qu'il avait une perception très positive du parcours dès le début et qu'il montrait un grand intérêt à participer. Sa motivation personnelle ainsi que sa volonté de progresser ont fort probablement contribué à cet effet sur ses intentions de changer sa pratique. Par ailleurs, Hervé est le collègue immédiat de France, qui a pour sa part grandement appris grâce au parcours et qui présente également, comme nous le verrons plus loin, une forte intention de changer sa pratique. Comme nous l'avions indiqué dans notre cadre d'analyse, la relation avec les pairs est une variable influente sur l'apprentissage et les intentions de changer la pratique. Il semble donc qu'Hervé et France se soient mutuellement influencés.

En ce qui concerne Hervé, seule la composante 4 apparaît dissonante. Tout d'abord, comme le révélait l'analyse de la dimension 1, la définition qu'il donnait pour décrire cette composante lors de la première entrevue est incomplète et peu précise. Cependant, il ne donne aucune définition lors de la seconde entrevue, car il affirme que sa conception n'a pas changé. Cette contradiction ressort également de l'analyse de la dimension 2, puisqu'Hervé, lors de la première entrevue, disait ne pas se sentir tellement capable « d'encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches (...) », alors qu'il s'en sent tout à fait capable lors de la seconde entrevue, tout en affirmant que sa

capacité n'a pas changé. Néanmoins, les obstacles et les faiblesses qu'il mentionne lors de la seconde entrevue révèlent que sa compréhension est plus juste que lors de la première entrevue et que les changements qu'il souhaite apporter à sa pratique ainsi que les efforts qu'il souhaite fournir seront adéquats et permettront d'améliorer considérablement sa pratique. Nous pouvons donc déduire que le parcours et les vidéos qui le composent ont eu un effet positif sur les intentions de changement de pratique d'Hervé.

De tous les participants, Hervé est le seul qui possède une expérience importante et une connaissance précise de la compétence et de ses composantes. Il est également l'un des rares – avec France, la participante suivante – à faire preuve d'une véritable intention d'améliorer sa pratique pour chacune des composantes, en soulignant de plus le fait qu'il a encore beaucoup à apprendre et à améliorer. Ses connaissances antérieures et sa volonté d'analyser les pratiques pour en retirer le plus d'apprentissages possible ont permis à Hervé d'aller jusqu'à relever dans les vidéos certains aspects qui ne sont pas liés à la compétence ciblée par le parcours : l'organisation du groupe classe, par exemple. Le parcours a donc non seulement eu un effet sur ses connaissances et son intention de changer sa pratique en ce qui concerne la compétence ciblée, mais il lui a permis également d'envisager des pistes d'amélioration de sa pratique à d'autres égards.

### *5.2.3 Intentions de changement de pratique de France*

Dans le cas de cette participante, une contrainte liée aux variables individuelles et totalement indépendant des vidéos ou du parcours est venu diminuer l'effet qu'auraient pu avoir le parcours et les vidéos sur ses intentions de changement de pratique. En effet, France est une très jeune professionnelle encore très inquiète relativement à ses compétences en gestion de classe. Tout ce qu'elle a observé ou lu dans ce parcours ne lui semble réalisable qu'à la condition qu'elle réussisse d'abord à « organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe... » (Martinet *et al.*, 2001, p. 97). Cet aspect semble constituer une entrave majeure dans le cas de la composante 4, et ce, autant avant qu'elle ait suivi le parcours qu'après. Dans le cas des autres composantes ou de la compétence dans son ensemble, cette contrainte semble moins lourde de conséquences et France se sent plus en mesure d'explorer de nouveaux aspects que les différents exemples proposés dans les vidéos lui ont inspirés.

Pour toutes les composantes, France souligne que les vidéos et le parcours lui ont permis de comprendre qu'elle se dirigeait dans la bonne direction et que sa pratique comportait des éléments très positifs. Elle s'est donc sentie rassurée et confortée dans sa pratique, qui est sommaire dans son cas (elle rappelle d'ailleurs qu'elle n'a jamais commencé une année scolaire avec une classe, car elle ne fait que des suppléances depuis le début de sa jeune carrière). Toutefois, l'appréciation positive de sa pratique lui permet de voir avec objectivité et optimisme certaines de ses faiblesses. Elle souligne d'ailleurs avec aisance, pour chacune des composantes, les aspects et les éléments qu'elle doit améliorer et sur lesquels elle doit se concentrer. Notons également qu'elle ne relève aucun de ces aspects comme des obstacles entravant sa pratique, mais bien comme des éléments sur lesquels elle peut avoir un contrôle et qu'elle souhaite améliorer pour rendre sa pratique encore meilleure.

En ce qui concerne la seconde composante, non seulement France affirme qu'elle souhaite mettre en application ce qu'elle a vu et lu dans le parcours, mais elle souligne avec fierté qu'elle a déjà amorcé des changements dans sa pratique. Pour toutes les autres composantes, France a l'intention d'apporter des changements, mais ne l'a pas encore fait. Soulignons par ailleurs le fait qu'elle souhaite apporter des changements en ayant en tête des intentions précises. Ainsi, dans le cas de la composante 3, elle souhaite modifier sa pratique afin de mieux soutenir le développement d'apprentissages « durables » chez ses élèves ou simplement parce qu'elle a saisi l'importance de définir le but des activités pour les élèves et de permettre à ceux-ci de relier ces activités à leur vie courante.

Lors de la première entrevue, France mentionnait déjà qu'elle souhaitait améliorer sa pratique, car elle savait qu'elle avait encore beaucoup de progrès à faire. Les buts qu'elle poursuivait en regardant les vidéos ou en lisant les contenus des étapes étaient teintés de cette volonté. Cela lui a permis de dégager de nombreux éléments sur lesquels elle peut avoir une influence. De plus, cette volonté initiale d'améliorer sa pratique indique qu'elle était ouverte à l'idée de remettre celle-ci en question et qu'elle ne se sentait pas menacée à priori par les exemples proposés. D'ailleurs, elle témoigne d'un enthousiasme évident à l'idée de continuer et de persévérer dans ses essais et dans l'amélioration de sa pratique. Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre conceptuel, la représentation du but poursuivi dans la formation et la représentation de l'efficacité de la formation sont

fortement en lien avec la pratique de référence de l'enseignant en formation et contribuent à l'effet sur l'intention de changement de pratique. Dans le cas de France, ces représentations étaient très positives; elle attendait beaucoup de cette formation et lui témoignait d'emblée une forte confiance, tout en affirmant clairement vouloir améliorer sa pratique, qu'elle savait encore fragile. Il n'est donc pas surprenant que l'effet sur ses intentions de changer sa pratique soit si marqué.

Rappelons que France est la participante ayant fait les plus gros progrès en matière de connaissance et de qualité de définition des composantes, comme le démontrait l'analyse de la dimension 1. En ayant autant appris sur cette composante et ses composantes, France prend conscience de l'intérêt que cela peut représenter pour sa pratique et pour le plaisir à enseigner qui en découle. Cette dernière interprétation concorde avec l'idée que la qualité des apprentissages d'une enseignante ou d'un enseignant est en lien direct avec la volonté d'apporter des changements dans sa pratique.

Pour terminer, mentionnons que France est la collègue immédiate d'Hervé. Tous deux partagent la même classe et les mêmes élèves. Aucun des deux ne fait mention de ce fait, mais il est vraisemblable qu'une influence réciproque ait opéré entre ces deux participants. En effet, bien qu'ils n'ont pas réalisé le parcours ensemble, il est fort probable que les contraintes et les expériences quotidiennes qu'ils ont partagées durant le mois d'expérimentation les aient amenés à discuter et échanger des idées sur le sujet. Toujours est-il que ce sont les deux participants pour lesquels le parcours a eu l'effet le plus fort quant à leurs intentions de changer leurs pratiques.

Le cas de France est particulièrement concluant, parce que l'ensemble des variables que nous avons étudiées se conjuguait toutes pour produire un effet majeur sur ses apprentissages et son intention de changement de pratique. En effet, en ce qui concerne les variables individuelles, France est jeune, en début de carrière et avide de nouvelles connaissances. Par ailleurs, le parcours a contribué à développer un fort sentiment d'auto-efficacité et à la rassurer quant à ses compétences et à son niveau de pratique. En ce qui concerne sa pratique de référence et ses représentations du but poursuivi ou de l'efficacité de la formation, France se plaçait dans une posture qui lui permettait d'envisager des intentions de changement de pratique importantes. En combinant à ces variables les

apprentissages réalisés, les conditions de formation efficaces, des conditions de pratiques collégiales et une reconnaissance de ses progrès par ses collègues, il était prévisible, selon notre modèle d'analyse, que les intentions de changements de pratique de France soient si marquées et importantes. Il serait maintenant intéressant de vérifier si les contraintes relatives à la gestion de classe dont elle faisait mention auront raison de ses intentions et l'empêcheront effectivement de changer sa pratique.

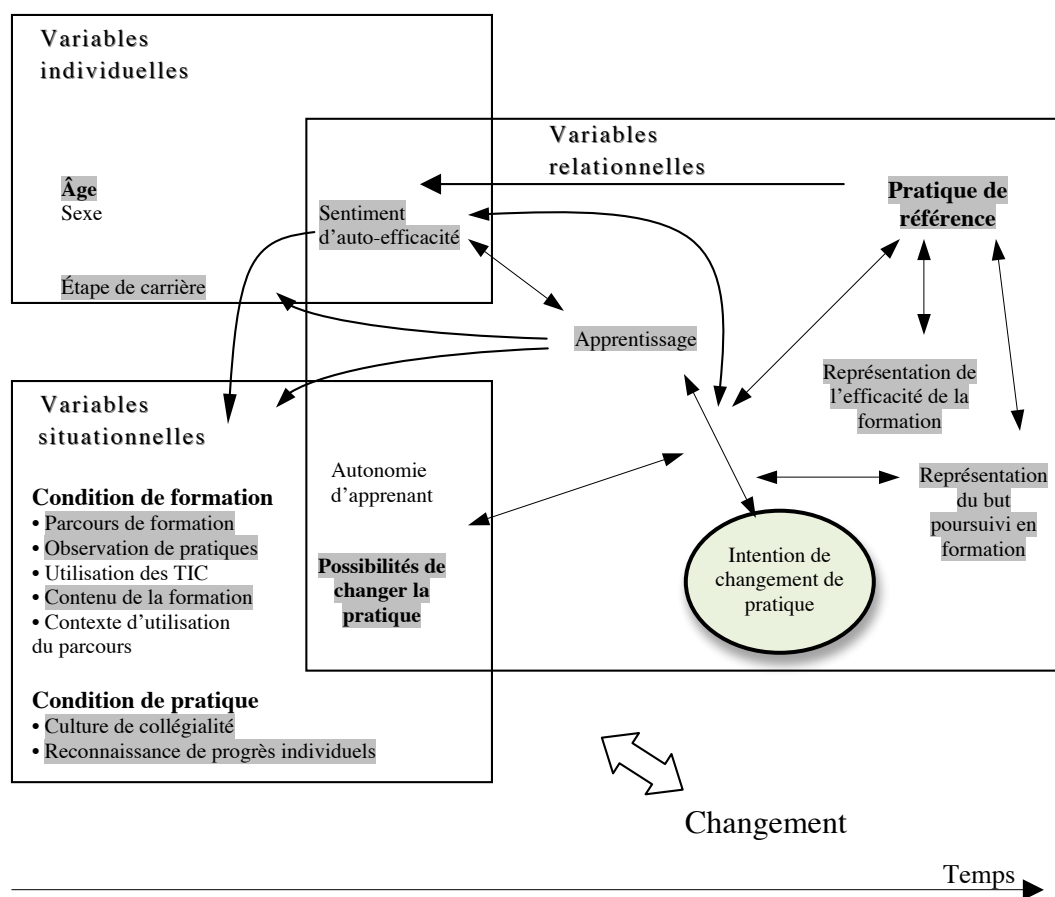


FIGURE 8 : VARIABLES AYANT UN EFFET POSITIF SUR LES INTENTIONS DE FRANCE

Nous avons surligné en gris, dans notre modèle d'analyse (cf. figure 8), les variables ayant contribué à un effet positif sur l'intention de changement de pratique de France. Seules trois variables n'ont pas été surlignées : le sexe (aucune donnée à cet égard ne nous permet d'interpréter quoi que ce soit), le contexte d'utilisation du parcours et l'autonomie d'apprenant. Nous reviendrons plus en détail plus loin sur ces deux variables. Notons par ailleurs que France sort tout juste de l'université et qu'elle est habituée (selon ses propres propos) à étudier en profondeur certains sujets. Elle a d'ailleurs pris beaucoup de notes personnelles en plus de celles suggérées dans le carnet de bord. S'il n'est pas certain que

ces variables ont joué un rôle dans l'effet positif sur les intentions de changement, il est clair qu'elles n'ont pas non plus eu d'effet négatif.

#### *5.2.4 Intentions de changement de pratique de Mireille*

Mireille, avant de suivre le parcours, était la participante témoignant de la plus grande insécurité à l'égard de son niveau de compétence. La première entrevue nous a permis de constater qu'elle ne se sentait pas tellement capable de réaliser ce que la majorité des composantes de la compétence requéraient, hormis pour la composante 4, pour laquelle elle se sentait dans l'ensemble plutôt habile. Or, lors de la seconde entrevue, le sentiment exprimé par Mireille est totalement différent. Elle se sent plutôt capable de réaliser ce que l'ensemble des composantes exige, mais ne se sent plus véritablement capable en ce qui concerne la composante 4. Le parcours semble donc avoir eu un effet important sur la perception qu'a Mireille de ses compétences. Le parcours semble l'avoir rassurée quant à son niveau de compétence et à ses capacités dans l'ensemble. Même si elle se sent moins capable pour la composante 4, elle évalue plus précisément ce qu'elle est en mesure de réaliser ou non. De plus, si on relie cela avec les résultats de l'analyse de la dimension 1, on constate que Mireille a une compréhension beaucoup plus juste et exhaustive de cette composante suite au parcours. Cela signifie probablement que son évaluation de sa capacité avant le parcours était basée sur une définition erronée. Il est donc compréhensible que Mireille évalue autrement sa capacité suite au parcours, car elle ne fait pas référence à la même notion.

Par ailleurs, même si Mireille estime n'avoir pas progressé en ce qui concerne la première composante et la quatrième, dans tous les cas, elle précise son intention d'essayer ce que le parcours lui a permis de réaliser ou de découvrir. Lorsqu'elle ne mentionne pas son intention d'essayer de nouveaux aspects, ce qui est le cas pour la composante 4, Mireille précise qu'elle souhaite se former et en apprendre encore plus sur la composante. Cela démontre une véritable intention de progresser et de s'améliorer. Le parcours et les vidéos ont permis à Mireille de constater que sa pratique est de qualité, ce qui l'encourage et la motive, mais ils lui ont également permis de reconnaître les aspects sur lesquels elle peut encore progresser et lui ont donné le désir de suivre d'autres formations ou d'observer ses collègues compétents. Si l'on combine ses intentions clairement formulées et un sentiment

d'auto-efficacité grandement renforcé, associé à une perception positive de la formation qu'elle vient de suivre et de l'importance des apprentissages réalisés, notre modèle d'analyse nous porte à croire que Mireille se dirige vers des changements de pratique conséquents et approfondis.

Il est intéressant enfin de souligner que Mireille emploie le terme « s'entraîner » lorsqu'elle parle de la composante 4 et des progrès qu'elle doit encore faire. Mireille semble prête à mettre le temps et la patience nécessaire au service de l'amélioration de sa pratique. Peut-être le fait que Mireille travaille depuis neuf ans dans un contexte professionnel où elle est quasiment seule avec ses élèves la majorité du temps, mais où elle se sent bien soutenue et reconnue par sa direction, l'encourage-t-elle à persévérer et à garder la patience nécessaire pour bien progresser. Quoi qu'il en soit, le parcours et les vidéos qu'il contient ont amorcé des changements importants chez Mireille, qui fait preuve d'une plus grande confiance et d'une volonté évidente d'améliorer sa pratique à tous les niveaux.

#### *5.2.5 Intentions de changement de pratique de Martine*

En ce qui concerne Martine, les intentions de changer sa pratique sont également très fortes. Elle a compris que beaucoup d'aspects de sa pratique peuvent être améliorés et elle affirme qu'elle souhaite justement les améliorer.

Martine ne souligne pas de progrès concernant la première composante, non plus que d'intention de changer sa pratique, car elle se sentait déjà compétente à cet égard. Par contre, pour toutes les autres composantes et pour la compétence dans sa globalité, Martine relève les éléments qui lui posent problème et indique qu'elle souhaite fournir les efforts nécessaires afin d'y remédier et d'y apporter des solutions. Elle a constaté, grâce aux vidéos, qu'elle peut progresser encore et surtout qu'elle peut améliorer son effet sur les apprentissages des élèves si elle améliore sa pratique.

Un fait intéressant à relever concerne les besoins d'amélioration exprimés par Martine lors de la première entrevue. Elle semblait en effet déjà consciente de l'importance de changer sa pratique et déterminée à le faire; c'est d'ailleurs pour cela qu'elle a accepté de participer à cette formation. Ainsi, les éléments qu'elle dégage lors de la seconde entrevue

sont décrits avec beaucoup de précision et des pistes d'intervention claires. Martine semble donc avoir profité des vidéos et du parcours pour se concentrer sur les aspects sur lesquels elle peut intervenir et pour discerner avec plus de précision les obstacles et les difficultés auxquels elle doit porter une attention particulière. Cela nous porte à croire que la spécification, par Martine, d'intentions de formation auxquelles le parcours et ses vidéos ont su répondre, l'a orientée positivement vers une volonté de changer sa pratique.

Martine a également profité des vidéos non seulement pour trouver de nouvelles pistes ou orientations à sa pratique, mais également pour se rassurer et confirmer que sa pratique est de bonne qualité et que tout ne doit pas obligatoirement être modifié. Cette prise de conscience se retrouve chez plusieurs des participants et joue un rôle positif dans tous les cas, car elle permet à ces personnes de ne pas se sentir menacées par ce qui est présenté, mais plutôt de se sentir compétentes tout en laissant de la place à l'amélioration. Comme nous l'avons déjà montré pour les participants précédents, cette amélioration du sentiment d'auto-efficacité, due à une expérience vicariante positive, permettra à Martine d'être plus résistante aux difficultés que le changement de sa pratique lui procurera, et surtout elle permettra à Martine d'oser davantage et de s'engager plus audacieusement dans des changements de fond.

Enfin, il est intéressant de constater, que Martine est moins affirmative lorsqu'elle décrit sa capacité à réaliser ce que les composantes exigent lors de la seconde entrevue que lors de la première. Toutefois, elle affirme, pour la majorité des composantes, qu'elle se sent plus compétente qu'avant le parcours. Cela s'explique fort probablement, comme dans le cas de la composante 4 pour la participante Mireille, par le fait qu'il y a une meilleure connaissance et une meilleure compréhension de ce que ces composantes impliquent. Martine est plus en mesure de définir où se trouvent ses difficultés et ce qu'elle doit améliorer.

### *5.2.6 Intentions de changement de pratique de Chantal*

Le cas de Chantal est relativement similaire à celui de la participante précédente, Martine, avec qui Chantal a suivi le parcours et partagé le carnet de bord. De petites différences intéressantes se dégagent néanmoins.



Tout d'abord, Chantal souligne un aspect que France avait déjà relevé : le silence régnant dans les classes filmées. Chantal prétend ne pas arriver à obtenir un tel silence dans sa classe, ce qui représente un obstacle important et limite ses actions. Elle se sent intimidée par cet aspect, qui s'ajoute au problème de manque de temps et représente une autre difficulté importante pour elle. Bien que Chantal affirme se sentir plus compétente suite au parcours, ces problèmes de gestion de classe restent des obstacles que les vidéos lui ont rappelés. Bien entendu, la compétence professionnelle ciblée dans le parcours implique de soutenir l'engagement des élèves et de faire en sorte que chacun soit actif dans ses apprentissages, ce qui, en conséquence, facilite la gestion de classe. Les vidéos avaient notamment pour objectif de mettre en évidence ce lien, mais Chantal ne semble pas l'avoir perçu. Elle semble plutôt avoir relevé un contraste important entre le silence des classes filmées et son propre contexte de pratique. Dans ce cas, les vidéos et la façon dont elles ont été utilisées semblent donc avoir eu un effet plutôt décourageant sur la volonté de Chantal de changer sa pratique. Ici, nous pouvons dire que la pratique de référence place la participante dans une posture qui ne lui permet pas de bénéficier positivement de l'exemple observé. L'attention de Chantal a été détournée vers un élément perturbateur ayant vraisemblablement un effet négatif sur ses intentions de changement de pratique.

Malgré tout, Chantal formule certaines de ses intentions de changement de pratique comme des défis. Elle formule ainsi son envie d'améliorer sa pratique, mais également le fait qu'elle a conscience qu'il lui reste encore beaucoup de chemin à parcourir et qu'elle souhaite y aller étape par étape.

Par ailleurs, comme ce fut le cas pour d'autres participants, Chantal semble se sentir moins capable de réaliser ce que demande la composante 4 après le parcours qu'avant. Chantal souligne d'ailleurs à quel point il lui reste beaucoup à apprendre relativement à cette composante. Elle semble ne pas avoir intégré totalement les différents éléments impliqués, car sa définition reste faible, comme le montrait l'analyse de la dimension 1. Toutefois, le parcours lui a permis de comprendre que cette composante ne consiste pas uniquement dans le transfert, comme elle semblait le dire lors de la première entrevue, mais qu'elle implique notamment stratégies, démarches et rétroactions, avec lesquelles elle n'est pas encore à l'aise. Dans son cas, il semble que la quantité d'informations et d'exigences que cette composante implique était trop grande pour que le parcours lui ait

permis d'augmenter son sentiment d'auto-efficacité. Néanmoins, malgré un certain découragement associé à cela, Chantal semble avoir bénéficié positivement du parcours, qui lui a permis de prendre conscience de ses besoins.

Enfin il est intéressant de remarquer qu'en conclusion, Chantal souligne qu'elle n'a pas attendu la fin du parcours pour faire des essais et que sa pratique est déjà en mutation. Le parcours et les vidéos ont donc rapidement stimulé sa pratique et sa volonté de progresser. Il serait pertinent de vérifier maintenant auprès de Chantal si les changements apportés sont plutôt des changements en surface ou des changements de fond. Compte tenu de la construction de connaissances plutôt incomplètes et des craintes et difficultés soulevées, la question se pose.

### *5.2.7 Synthèse*

Nous pouvons tout d'abord retenir que toutes les personnes participantes ont l'intention d'apporter des modifications à leur pratique suite à ce parcours. Même s'il n'est pas toujours possible d'affirmer que les changements qui seront apportés seront des changements de fond, nous retenons néanmoins que les vidéos donnent envie aux enseignants d'essayer de nouvelles stratégies ou méthodes d'enseignement. Plusieurs des participantes affirment d'ailleurs avoir amorcé, au fur et à mesure du parcours, des essais et des modifications.

Pour Sylvie, entre autres, certaines vidéos étaient irréalistes et donc présentaient un idéal impossible à atteindre. Dans ce cas, le risque de se décourager est présent. Plusieurs personnes ont d'ailleurs mentionné le fait qu'il leur est impossible, dans leurs classes respectives, d'obtenir le silence observé dans les classes présentées. La gestion de classe devient alors un obstacle qui repousse les observateurs et dévie leur attention du propos visé par la formation. Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre théorique, une médiation spécifique permet à la modélisation d'être bénéfique. Cette médiation se caractérisait, dans le parcours, par des questions et des pistes de réflexion qui avaient pour intention d'amener les personnes à repérer les éléments positifs desquels s'inspirer dans les exemples observés et à créer des liens avec leur propre pratique afin de reconnaître les similitudes.

Grâce à cette médiation appropriée, les vidéos ont permis à une enseignante telle que Sylvie, par exemple, de prendre conscience de faiblesses dans sa propre pratique enseignante tout en lui donnant des pistes pour les travailler. Plusieurs des personnes ont par ailleurs mentionné qu'elles ne se trouvaient « pas si mauvaises » suite à l'observation des exemples que les vidéos ont présentés. Elles ont reconnu des aspects de leur propre pratique et se sont senties rassurées. Les vidéos ont validé certains aspects de la pratique des enseignants qui les ont visionnées. Cela a eu pour effet de les rassurer et d'augmenter leur motivation et leur volonté de progresser encore et surtout de changer leur pratique.

Dans le cas d'Hervé, il faut retenir qu'il est le seul à avoir véritablement nommé clairement tout ce qu'il devait améliorer dans sa pratique et qu'il indique qu'il souhaite véritablement le faire. Ses connaissances antérieures et son expérience professionnelle ont fortement contribué à cela. Par ailleurs, Martine et Mireille ont affiné leur compréhension et leur description de leur sentiment de compétence tout en faisant état parfois d'un sentiment de compétence moins grand. Cela indique que les évaluations faites lors de la première entrevue portaient sur une conception incomplète, voire erronée, de la compétence et de ses composantes. Ces deux cas de figure confirment l'importance de bien connaître et comprendre la compétence pour être en mesure de déterminer précisément des pistes d'amélioration. Quoi qu'il en soit, le parcours et les vidéos ont permis aux participants d'affiner leur conception de la compétence et de ses composantes, ce qui leur a permis de mieux définir leurs intentions de changement de pratique. De plus, les personnes ayant défini des intentions précises au préalable semblent retirer beaucoup de ce parcours et savent bien cibler ce qu'elles doivent améliorer dans leur pratique.

Il est à noter que pour chaque composante, durant le parcours, il était demandé aux enseignants de formuler des intentions de changement de pratique. Si l'on consulte les données propres aux carnets de bord de chacune des personnes ayant participé, il ressort que toutes ont formulé des intentions concrètes et précises. Ces intentions sont d'ailleurs très liées aux intentions formulées lors de la seconde entrevue. Les changements de pratique visés n'étaient pas tous des changements en profondeur, certains correspondant plus à des changements en surface, toutefois tous se dirigeaient dans la direction des éléments ciblés dans le parcours de formation et dans les vidéos. Une telle approche semble donc susciter une réflexion amenant les enseignants à vouloir changer leur pratique et à se demander ce qui peut être amélioré et comment cela peut se faire. Il serait

intéressant de voir, dans des recherches futures, si de telles questions incitent réellement les enseignants à changer leur pratique et si oui, dans quelles conditions ou sous quelle forme.

Enfin, les vidéos ont permis aux enseignants de constater à quel point la pratique professionnelle enseignante peut être complexe et ce qu'implique, dans ce contexte, une compétence professionnelle. Ainsi, dans le cas de la composante 4, plusieurs personnes s'estiment moins compétentes après le parcours. Cela ne signifie pas qu'elles sont démotivées ou ne souhaitent pas changer leur pratique : elles comprennent simplement combien il leur reste encore à apprendre et à développer. Cela est très positif, surtout dans le cas d'enseignants qui, comme les participants à cette recherche, présentent, avant même de participer et de suivre le parcours, une volonté de fournir les efforts nécessaires pour apprendre et progresser. Mais il est important de susciter un tel engagement aussi chez les personnes n'ayant pas cette volonté, ou ne jouissant pas de contextes de pratique facilitants ou encore n'ayant pas une pratique de référence leur permettant d'élaborer des intentions de changement de pratique pertinents. Il nous semble donc important que les parcours de formation, tels que celui que nous étudions ici, préparent les enseignants à cette prise de conscience, afin qu'ils ne se retrouvent pas devant une montagne qu'ils estiment infranchissable.

Toutes ces interprétations nous ont permis de bien dégager certaines forces et certaines faiblesses qu'un tel parcours de formation contenant des vidéos de pratiques peut présenter. La section suivante présente les interprétations que nous pouvons réaliser à partir des commentaires des participants relativement à leur appréciation et leur perception de la pertinence et de l'efficacité du parcours et des vidéos.

### **5.3 Appréciation du parcours de formation**

Notre collecte de données nous a permis d'obtenir des données que nous avons rassemblées sous une dimension regroupant les commentaires, les suggestions et les appréciations des participants à propos de la qualité du parcours, de son contenu et de ses vidéos. Cette dimension nous permet de déterminer ce que, du point de vue des enseignants en formation, un dispositif de formation technologique intégrant des vidéos d'exemples de pratiques doit contenir ou ne pas contenir pour soutenir efficacement le

développement professionnel des enseignantes et des enseignants québécois. Notre interprétation est guidée par les deux questions de recherche que nous posons à cet égard :

- Comment améliorer le dispositif de formation technologique intégrant des vidéos d'exemples de pratique pour mieux soutenir le développement professionnel des enseignantes et des enseignants?
- Comment les analyses des effets sur les apprentissages et sur les intentions de changement de pratique, ainsi que les commentaires des participants peuvent-ils nous aider à bonifier le dispositif?

### *5.3.1 Ce qui doit être maintenu*

Tout d'abord, un trait commun se dégage chez tous les participants. Ils sont unanimes pour dire qu'ils ont grandement apprécié les vidéos. Si des améliorations peuvent être apportées, comme nous en faisons mention dans la sous-section suivante, tous s'entendent pour dire qu'ils en ont malgré tout beaucoup retiré. Tout d'abord, grâce aux vidéos, les enseignants se sentent moins isolés et peuvent se comparer à des pairs en qui, de plus, ils se reconnaissent. Cela leur permet de valider leur pratique et de repérer plus facilement ce qui doit être amélioré. L'expérience vicariante (Bandura 1994) est très importante. En se reconnaissant dans les vidéos qu'ils regardent, les enseignants sont en mesure de prendre conscience de leurs forces et de leurs lacunes. Cela leur permet de cerner avec précision les changements à apporter tout en développant un sentiment d'auto-efficacité qui favorisera également la performance (Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

Par ailleurs, les participants trouvent dans les exemples présentés des idées dont ils souhaitent s'inspirer pour améliorer par la suite leur propre pratique. Ceci corrobore d'ailleurs l'une de nos interprétations concernant les intentions de changement de pratique : les vidéos ont un effet direct sur la volonté des enseignants d'essayer de nouveaux aspects, car elles stimulent la créativité pédagogique en ouvrant les participants à des pratiques différentes et originales. Les vidéos sont perçues comme de bons exemples dont on peut s'inspirer. Chantal va même jusqu'à dire que les vidéos « lui inspirent le changement ». En d'autres termes, la modélisation, telle qu'elle a été vécue dans ce parcours, a incité les enseignants à vouloir modifier leur pratique. La présentation d'enseignants modèles, proches des réalités des participants, semble avoir été un choix

judicieux. Il faut toutefois rester vigilant quant aux types de changements que ces vidéos ont inspirés chez les participants. En effet, certaines personnes parlent « d'idées » dont elles souhaitent s'inspirer, alors que d'autres évoquent l'effet qu'elles peuvent maintenant avoir sur les apprentissages et les développements de leurs élèves. Cela nous laisse entrevoir des différences importantes.

Certaines personnes indiquent que les vidéos leur permettent de confirmer certaines connaissances qu'elles possédaient déjà ou tout simplement d'en construire de nouvelles. Hervé souligne même que les vidéos lui ont permis de prendre conscience de l'importance de certains aspects de sa pratique. Cela nous amène à confirmer, si l'on met ces appréciations en parallèle avec les interprétations liées aux apprentissages, que les vidéos offrent des occasions d'enrichir les liens entre la théorie et la pratique et permettent de compléter certaines définitions ou certaines notions théoriques présentées par écrit dans chaque étape. Sylvie souligne d'ailleurs que les « contenus sont en lien avec la réalité » et ajoute que « les vidéos allègent le contenu ». Néanmoins, plusieurs ont souligné l'importance des rappels théoriques écrits et des liens avec le référentiel ministériel (Martinet *et al.*, 2001). L'interrelation entre les vidéos de pratiques et les apports théoriques n'est donc pas négligeable. Les vidéos offrent des illustrations concrètes et éclairantes, tandis que les contenus théoriques écrits offrent des points d'ancrage permettant de mieux analyser et exploiter les vidéos. Ces affirmations des participants confortent notre compréhension du rôle de la médiation et de la présence virtuelle, par écrit, d'une personne formatrice afin de soutenir la modélisation et d'enrichir encore l'expérience vicariante des enseignants.

D'ailleurs, l'une des ressources exploitées dans le parcours pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique était le carnet de bord. Il permettait de répondre aux questions posées dans les étapes, de prendre des notes et de consigner les réflexions suggérées. Les participants ont beaucoup apprécié le carnet de bord, et ce, pour différentes raisons. Sylvie souligne par exemple qu'elle ne se serait pas posé autant de questions sans le parcours et son carnet de bord. Ce dernier fut donc dans son cas un incitatif important. D'autres évoquent le fait que le carnet de bord leur permettait d'aller à leur rythme et de prendre le temps d'analyser ce qui leur était demandé. Il représentait un support rassurant permettant de se référer à ce qui avait été vu ou dit précédemment et de se remémorer les notions

abordées. Ainsi, si l'on considère les conditions de formation ayant influencé les participants, l'intégration d'outils personnels tels que le carnet de bord et la prise de notes personnelles a permis à chacun d'entrer en étroite relation avec le contenu de la formation et de renforcer le rôle de l'utilisation des TIC qui a été un facteur aidant pour la majorité, comme nous l'avons montré un peu plus haut. Cela leur a permis également de renforcer les liens avec leur pratique de référence et de susciter des apprentissages significatifs.

Les notes colligées dans les carnets de bord démontrent également que les questions qui amènent les enseignants à se positionner et à repérer ce qu'ils pourraient améliorer dans leur propre pratique sont à conserver (par exemple : « Comment cela se traduit dans votre pratique? » ou encore : « Quels sont vos objectifs pour améliorer cette composante? »). En effet, toutes les participantes ainsi que Hervé ont tout d'abord défini des intentions précises et liées à des besoins concrets de leur propre pratique; ensuite, les descriptions proposées sont riches et très développées, ce qui démontre un engagement important et une véritable recherche dans leur propre pratique. Les participants soulignent d'ailleurs qu'ils ont apprécié la possibilité de se donner des intentions d'écoute et des défis à relever. Nous avons, un peu plus haut, souligné l'importance pour les enseignants en formation de se définir des buts à poursuivre. Or, tout indique que ces questions permettent effectivement aux participants de définir plus précisément leurs buts personnels, ce qu'ils semblent apprécier. Cela amène également les enseignants à envisager des possibilités de changer leur pratique, variable importante de notre modèle d'analyse que nous n'avons que très peu abordée jusqu'ici.

Le parcours a été conçu avec l'intention de présenter les contenus et les vidéos sur un ton léger et humoristique. Les participants sont interpellés directement, au « vous », et de petites blagues légères accompagnées de dessins humoristiques surviennent dans chaque étape, pour les conclusions ou les moments de pause suggérés. Plusieurs participantes soulignent qu'elles ont apprécié le ton employé durant les étapes, tout comme les pointes d'humour et les petites blagues. À cela s'ajoutent le vocabulaire et le niveau de langage, qui ont été qualifiés de « simples », « clairs » et « de qualité ». Toutefois, seules trois personnes ont évoqué ces aspects. Les autres n'ont relevé ces éléments ni positivement ni négativement. Aucune conclusion ne peut être tirée à cet égard; néanmoins, le fait que trois personnes aient relevé ces éléments démontre qu'ils sont importants à considérer lors

de la création d'un parcours de formation et qu'il est judicieux de bien connaître le public cible, afin d'interpeller directement les personnes, de dédramatiser leurs difficultés éventuelles tout en respectant leur niveau intellectuel. Notre modèle d'analyse, inspiré de B. Charlier (1998), évoquait parmi les variables situationnelles l'importance de la relation entre le formateur et l'enseignant en formation; or, la présence réelle d'un formateur pour soutenir les enseignants dans le cas d'un parcours créé dans le dispositif « Zoom » fait défaut. Il semble que le fait de s'adresser directement, et avec une certaine légèreté, aux enseignants crée un lien personnel réconfortant qui diminue l'effet négatif de l'absence de formateur.

Parmi les conditions de formation, une variable a été évoquée par quelques participantes. Certaines personnes ont réalisé le parcours avec un ou plusieurs de leurs collègues. C'est le cas de Martine et Chantal, qui ont réalisé ce parcours ensemble, et de Sylvie, qui a réalisé ce parcours avec quatre autres collègues. Ces participantes ont apprécié les échanges qui ont été générés et en ont bénéficié, car ils ont été riches, variés et stimulants. Selon leurs dires, les échanges ont permis à ces enseignantes de partager leurs points de vue, de comparer leurs interprétations et compréhensions et ainsi d'affiner leurs apprentissages. Elles ont également profité de ces discussions pour analyser en commun leur propre pratique et renforcer ainsi cette culture de collégialité permettant d'envisager des changements de pratique plus solides. En revanche, les autres participants ne font pas mention d'une perte ou d'un gain quelconque découlant du fait d'avoir réalisé ce parcours seuls. Nous ne pouvons donc pas déterminer si suivre un tel parcours est plus appréciable et bénéfique en groupe ou individuellement. Une étude subséquente serait probablement appropriée afin de bien documenter les types d'échanges réalisés entre les participants, ainsi que la portée et la pertinence de ces échanges.

Les participants ont été stimulés grâce au parcours et aux vidéos et certains font mention de leur volonté de partager cela avec leurs collègues ou de découvrir d'autres parcours portant sur d'autres compétences professionnelles. Ce parcours semble donc avoir eu un effet sur l'engagement des participants dans leur développement professionnel. Gardons à l'esprit toutefois qu'ils ont tous participé de manière volontaire; autrement dit, aucun n'était réticent et tous présentaient, dès la première entrevue, une opinion favorable à l'idée de suivre le parcours. Certains formulaient même des intentions d'apprentissage



précises. Il nous est donc impossible d'affirmer que cet effet serait équivalent sur des personnes peu engagées au départ. Notre modèle d'analyse nous laisse toutefois entrevoir que la représentation de l'efficacité de la formation est aussi reliée aux apprentissages et aux intentions de changement de pratique. Nous pouvons tout de même déduire que le parcours de formation, sous sa forme actuelle, semble convenir à des personnes ayant une représentation positive de son efficacité. Ces personnes ont en effet apprécié le parcours et ont toutes construit des connaissances et défini des intentions de changer leur pratique.

Les appréciations des participants, tant à l'égard des vidéos que des contenus, du carnet de bord ou de l'ensemble du dispositif, sont majoritairement positives et attestent d'un enthousiasme certain chez chacun. Toutefois, des recommandations, des remarques et des suggestions laissent envisager des voies possibles d'amélioration. Cela fait l'objet de la sous-section suivante.

### *5.3.2 Ce qui doit être modifié*

De manière générale, les participants reconnaissent que le parcours leur a beaucoup apporté. Néanmoins, ils soulignent quelques aspects pouvant être améliorés, ajoutés ou supprimés.

Tout d'abord, l'un des éléments majeurs à retenir est la question de la crédibilité des vidéos. Toutes les personnes ont certes trouvé les vidéos intéressantes, riches et inspirantes, mais en même temps, elles ont toutes relevé un certain manque de crédibilité. Cela est notamment dû au fait que la gestion de classe mise en valeur dans la majorité des vidéos ne semblait pas refléter la réalité avec laquelle les participants sont familiers. Pour eux, les classes filmées étaient des classes issues de contextes favorisés; ou alors, ils avaient l'impression que la majorité des élèves turbulents avaient été retirés de la classe ou que la présence de la caméra influençait positivement l'attitude des élèves. Ces perceptions ont amené les participants à conclure qu'il était difficile de s'inspirer de certaines notions illustrées et de les mettre en application dans leurs propres contextes, qu'ils qualifiaient de « beaucoup plus difficiles » (certains allaient même jusqu'à parler de « la vraie vie »). L'effet sur leurs intentions de changement de pratique en a donc été amoindri malgré ce que nous avons évoqué dans la section précédente. Nous avons d'ailleurs, à plusieurs reprises, souligné l'importance, pour renforcer positivement

l'expérience vicariante, de permettre aux enseignants en formation de s'identifier le plus possible aux enseignants filmés. Mireille apporte pour cela une suggestion fort pertinente : il faut décrire le contexte précis dont est tirée la situation présentée et proposer une mise en situation précise. Ces deux éléments permettraient aux utilisateurs de bien se situer dès le début de la vidéo. Cette suggestion est appuyée par le commentaire d'Hervé, qui explique que pour lui, dans certaines vidéos, la gestion de classe ne semble pas naturelle et devient donc peu crédible, car elle n'est pas expliquée. En procédant comme le suggère Mireille, la pratique présentée serait rendue plus réaliste et plus compréhensible aux yeux des enseignants, qui s'y reconnaîtraient, et cela leur permettrait de se concentrer plus précisément sur l'aspect central étudié dans l'étape du parcours.

Pour enrichir encore l'observation des vidéos, Chantal suggère de donner accès aux ressources et documents utilisés par les enseignantes ou les enseignants présentés dans les vidéos. Ces ressources pourraient être, selon elle, téléchargeables et tout de suite réinvesties par les participants dans leur propre pratique. Cette idée, fort intéressante, soulève néanmoins quelques questions auxquelles la présente recherche ne peut offrir de pistes de réponses. La mise à disposition de ces ressources va-t-elle favoriser la pratique réflexive encouragée dans le carnet de bord? Certains enseignants filmés utilisent de nombreuses ressources : doivent-elles toutes être mises à disposition? Si non, lesquelles seront les plus pertinentes pour encourager l'apprentissage, susciter des intentions de changement de pratique et enfin, à plus long terme, favoriser des changements de pratique de fond? Encore une fois, voici quelques pistes de recherche auxquelles ces données ouvrent la voie.

En ce qui concerne le parcours, plusieurs des participants l'ont trouvé un peu long. Il contient en effet plus de vingt étapes, comprenant, pour la majorité d'entre elles, au moins une vidéo à visionner et à analyser. Cette longueur nécessite un investissement en temps conséquent, entre dix et quinze heures de travail, ce qui représente un effort considérable compte tenu de l'emploi du temps déjà chargé des enseignants. De plus, plusieurs ont reconnu avoir eu de la difficulté à se motiver jusqu'au bout. Cela découle de nouvelles questions : Combien d'étapes constitueraient un nombre adéquat? Le laps de temps accordé pour réaliser un parcours de formation doit-il être raccourci (dans le cas présent, les participants avaient entre quatre et six semaines pour réaliser la totalité du parcours)?

De cette dernière question résulte une autre problématique : si le laps de temps est raccourci, afin de maintenir la motivation des participants, est-il possible que ces derniers suivent efficacement l'ensemble du parcours sans que leur charge de travail ne soit allégée? À ces questions pourrait également s'ajouter celle de la quantité et du type d'information que doit contenir le parcours. En effet, nous avons constaté dans les sections précédentes que la dernière composante était celle pour laquelle la majorité des enseignants avaient réalisé les plus petits progrès et pour laquelle très peu manifestent des intentions de changement de pratique. Plusieurs raisons peuvent en effet expliquer cela, comme nous l'avons vu déjà, mais la question de la surcharge cognitive peut également se poser.

Dans certains cas, la présence du chercheur fut l'élément motivateur. Certaines personnes s'étaient effectivement engagées auprès du chercheur et ont tenu à faire honneur à cet engagement. Dans certains cas, selon les participants, le fait de réaliser le parcours en équipe a également soutenu l'engagement et la stimulation. Cela nous amène à penser non seulement que le parcours doit contenir moins d'étapes, mais qu'il est important de soutenir l'engagement par la présence de pairs ou de formateurs. Cette observation est en contradiction avec le fait que les participants ayant suivi le parcours avec quelques collègues semblent avoir été ceux qui ont le moins progressé. Cela ouvre à nouveau la porte à d'autres questions : Sous quelle forme cette présence peut-elle être la plus bénéfique? Quel nombre d'enseignantes et d'enseignants constituerait un groupe stimulant et motivant?

Nous avons mentionné dans la sous-section précédente que le carnet de bord fut apprécié par l'ensemble des participants; toutefois, Mireille et Chantal ont vécu une certaine insécurité ayant probablement entravé leurs apprentissages. En effet, plusieurs questions posées dans le carnet de bord nécessitaient une analyse pointue et pouvaient représenter un défi cognitif important pour certaines personnes. Or, aucune piste de réponse à ces questions n'était fournie dans le parcours. Cela aurait permis aux participants de vérifier si leurs propres réponses ou descriptions étaient justes ou non. Bien entendu, les questions plus personnelles et réflexives, telles les questions relatives à la pratique des participants ou à leurs propres intentions de changer leur pratique, ne peuvent être associées à des réponses précises, car elles diffèrent d'un participant à l'autre. Par contre, bon nombre de

questions demandant, par exemple, de nommer différents éléments dans la pratique observée, de comparer deux vidéos ou encore d'expliquer certains choix pédagogiques réalisés par l'enseignant filmé peuvent être associées à des pistes de réponses. Dans le cas de Mireille et de Chantal, qui étaient des participantes ayant au départ une connaissance plus approximative de la compétence et de ses composantes, des pistes de réponses leur auraient probablement permis de se sentir plus en sécurité et plus solides dans leurs apprentissages. Peut-être les questions étaient-elles trop ouvertes et imprécises et n'amenait-elles pas les enseignants à cibler précisément ce dont il était important de s'inspirer ou tout simplement ce qu'il fallait observer attentivement dans les vidéos. Peut-être, dans certains cas, la présence d'un formateur est-elle requise pour offrir aux enseignants le support et l'encadrement nécessaire afin de retirer le maximum des vidéos présentées. France précise d'ailleurs que la seconde entrevue de recherche lui a donné une occasion de reformuler et ainsi de clarifier certains concepts, ce qu'elle n'aurait pas fait si elle n'avait pas eu d'interlocuteur à qui s'adresser. Tous ces éléments viennent encore confirmer que la médiation est indispensable afin que la modélisation suscite le développement de compétence souhaité. Comme le mentionnaient Allison et Pissanos (1994), l'observation de pratique est une habileté complexe qui se développe progressivement et n'est pas d'emblée présente chez tous les enseignants.

Enfin, il est important de souligner que, dans certaines conditions, les contraintes technologiques peuvent jouer un rôle négatif sur la qualité de l'expérience vécue par les participants. Ce fut le cas de Martine et de Chantal, qui ne bénéficiaient pas d'une connexion Internet assez rapide pour télécharger les vidéos en un temps acceptable. Elles se sont donc souvent impatientées et estiment avoir perdu du temps. Mireille, quant à elle, note une différence de qualité entre certaines vidéos. Un travail d'amélioration de la qualité de compression des vidéos devra donc être fait afin d'alléger les fichiers, et donc accélérer leur téléchargement, et d'assurer une écoute stable d'une vidéo à l'autre. Cette qualité favorisera la concentration et l'engagement nécessaires aux apprentissages.

En conclusion, nous pouvons dire que cette troisième dimension des données nous permet d'envisager différentes pistes d'amélioration du parcours tout en nous appuyant sur des éléments appréciés par les participants. Les commentaires et les suggestions des participants sont encourageants et offrent des pistes riches pour l'amélioration. La section

suivante propose une synthèse des interprétations réalisées grâce aux trois dimensions ainsi que quelques croisements ouvrant vers de nouvelles pistes d'amélioration.

#### **5.4 Synthèse des interprétations**

L'ensemble des interprétations réalisées dans ce dernier chapitre s'appuie sur le cadre conceptuel que nous avons présenté à la fin du second chapitre. Ce cadre conceptuel est grandement inspiré du travail de B. Charlier (1998) et décrit l'interrelation entre les trois dimensions que nous avons évoquées jusqu'ici : les apprentissages professionnels des enseignants, les intentions de changements de pratique exprimées et la valeur attribuée au parcours de formation. Bien entendu, ces trois dimensions sont intimement liées à un certain nombre de variables telles que le sentiment d'auto-efficacité vis-à-vis de la compétence ciblée dans le parcours de formation, les caractéristiques personnelles et individuelles des participants, les conditions de formation et les caractéristiques du parcours de formation et des vidéos qui le composent, les conditions de pratique des enseignants ainsi que leur pratique de référence, ou encore, les intentions de formation exprimées par les participants avant d'entamer le parcours de formation.

Ce cadre conceptuel nous a permis de dégager précisément les aspects sur lesquels porter une attention particulière. Ainsi, nous avons tout d'abord constaté que les vidéos et le parcours ont eu un effet positif important sur les apprentissages des participants. Bien entendu, les connaissances antérieures et le cadre de référence des enseignants sont déterminants dans la capacité de ceux-ci à bénéficier du parcours et à réaliser des apprentissages véritables. Ceci fait donc en sorte que les apprentissages diffèrent d'une personne à l'autre, mais toutes les personnes ayant participé ont réalisé des apprentissages précis et concrets relatifs à plusieurs composantes de la compétence étudiée dans le parcours.

Parmi les apprentissages principalement réalisés par les participants, nous retenons que beaucoup sont liés à l'observation de vidéos dont le contenu était accompagné de définitions théoriques écrites précises, de questions ciblées sur les éléments importants à observer dans la vidéo ou encore d'explications complémentaires. Les vidéos non accompagnées de tels compléments ou, inversement, les définitions et explications

théoriques non illustrées par des vidéos semblent avoir un effet moins systématique sur les apprentissages des participants.

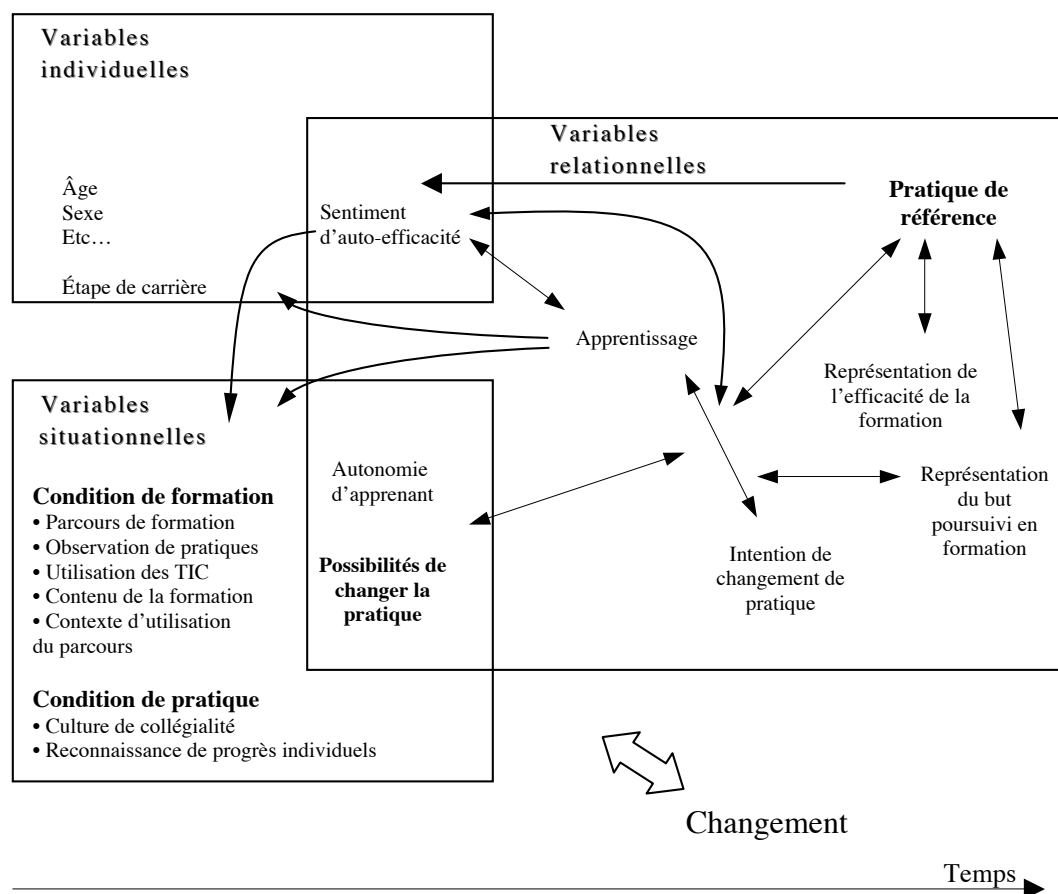


FIGURE 9 : MODÈLE D'ANALYSE : RAPPEL

Le choix des vidéos revêt, quant à lui, une grande importance pour assurer les apprentissages et l'engagement des enseignants. En effet, si les séquences vidéo illustrent avec précision les définitions et mettent en valeur avec clarté les compétences étudiées, la compréhension des enseignants est plus grande et plus précise. D'un autre côté, si les vidéos sont proches de ce que les enseignants vivent, ceux-ci ont plus de facilité à distinguer ce qu'ils doivent retenir et surtout, ils ont plus de facilité à se sentir concernés par ce qu'ils observent. Les vidéos leur semblent alors plus « crédibles » et plus « réelles », et surtout, ils sont plus en mesure de « se reconnaître » dans le modèle qu'ils observent, ce qui favorise un effet vicariant positif. La description du contexte de la séquence vidéo permet de réduire cette « distance » que certaines personnes peuvent ressentir entre leur propre pratique et la pratique observée. Elle réduira d'autant plus cette « distance » si les stratégies de gestion de classe utilisées par la personne filmée sont

explicitement présentées. En effet, les participants ayant souligné le manque de réalisme des vidéos le faisaient souvent en mentionnant un problème de gestion de classe, rarement en mentionnant un problème en lien avec la compétence abordée.

Nous avons ensuite constaté que le parcours et ses vidéos ont eu un effet positif sur les intentions de changement de pratique des participants. Toutes les personnes ayant participé ont émis des intentions précises d'apporter des changements à leur pratique. Ces changements souhaités sont souvent inspirés de stratégies d'enseignement observées dans les vidéos, mais ils procèdent également de la prise de conscience par les participants des lacunes existantes dans leur propre pratique. Rappelons également que deux des participantes ont amorcé des changements au fur et à mesure de leur avancée dans le parcours.

Nous retenons également que le carnet de bord semble avoir joué un rôle important dans la détermination des intentions de changement de pratique ainsi que dans la détermination des besoins de formation. En effet, des espaces étaient spécifiquement réservés afin de formuler ces intentions et les participants devaient en définir au fur et à mesure du parcours pour chacune des composantes de la compétence. Le carnet de bord a par ailleurs permis aux enseignants de valider et de valoriser leur propre pratique en se la remémorant et en la décrivant par écrit. Cet outil, que l'ensemble des participants a apprécié, a été utilisé abondamment par tous.

Par ailleurs, nous avons constaté l'importance des connaissances initiales et du sentiment d'auto-efficacité initial des participants pour faciliter la prise de conscience des améliorations à apporter dans leur pratique. De plus, les participants qui avaient déterminé clairement leurs intentions de formation avant le parcours semblent avoir retiré beaucoup de celui-ci. Il est donc important de bien soutenir les enseignants dans la détermination de leurs besoins de formation dès le début du parcours. De la même manière, il est important de fournir aux enseignants des éléments de réponses clairs leur permettant de repérer plus solidement les éléments à changer dans leur pratique ainsi que les modalités de changement auxquelles ils peuvent avoir recours.

La seconde dimension de nos interprétations nous a permis de constater que les pratiques de référence changent grâce à ce qui a été vu et lu dans le parcours. Les participants

proposaient plus d'exemples liés à ce qu'ils avaient observé dans les vidéos. Leur propre pratique reste, bien sûr, leur pratique de référence principale, mais des références extérieures s'y ajoutent également.

Les participants ayant réalisé seuls ce parcours semblent avoir bénéficié grandement du parcours et des vidéos. Cette approche, par contre, exige une forte confiance en soi et une capacité d'auto-motivation. Des éléments de réponses doivent alors être fournis, sans quoi certaines personnes se trouvent aux prises avec une certaine insécurité et l'inquiétude de ne pas bien répondre aux questions. De plus, la présence d'un formateur semble être aussi souhaitable, comme la présence du chercheur dans le cas présent était un élément motivateur et rassurant pour les participants. La médiation qu'apporterait un formateur peut, malgré tout, être remplacée par des explications adéquates, des pistes d'observation et d'analyse, des questions bien ciblées, un carnet de bord à remplir, ou encore des échanges avec les pairs. Les participants ayant réalisé le parcours en équipe semblent avoir grandement apprécié les discussions et échanges générés grâce aux vidéos et en avoir beaucoup bénéficié. Certains sont même allés jusqu'à souligner que ces échanges avaient renforcé les liens au sein de leur équipe enseignante et les avaient amenés à mieux se connaître mutuellement, ce qui est en accord avec les propositions de Brown et Duguid (1991), que nous présentions dans notre cadre conceptuel et qui soulignent l'importance de la communauté dans le processus d'apprentissage enseignant. Toutefois, le fait que ces participants semblent avoir moins progressé que les participants ayant suivi seuls le parcours est en rupture avec ces propositions. Il serait pertinent que des recherches futures étudient attentivement cette question qui nous semble être une contradiction.

Nos interprétations nous ont par ailleurs amené à relever l'importance de ne pas proposer un parcours trop long. La dernière composante est celle pour laquelle les participants ont réalisé les moins grands progrès. Diverses raisons peuvent être à l'origine de cela, mais comme plusieurs l'ont souligné, le parcours était trop long. Il semble donc qu'une certaine saturation soit apparue à ce stade. Par ailleurs, la disponibilité des enseignants est aussi limitée. Tous les participants ont dû consacrer au moins douze heures à ce parcours, ce qui représente un investissement considérable que beaucoup ne peuvent pas forcément se permettre. Cela s'ajoute au fait que certains sont découragés et perdent leur motivation avant la fin du parcours si celui-ci est trop long.



Toutes les personnes avaient un à priori très positif à l'égard du parcours avant même de le suivre. Il est difficile de déterminer ce qu'il en aurait été si les à priori avaient été moins positifs, mais notre modèle d'analyse nous laisse envisager que cet aspect a eu un effet, et ce, au même titre que le fait que toutes les personnes ayant participé n'avaient aucune difficulté avec les technologies et que toutes ont participé de manière volontaire. Néanmoins, cette recherche nous a permis de constater qu'un tel parcours, avec les vidéos qui le composent, présente un potentiel considérable pour la formation des enseignants. Nous avons dégagé plusieurs éléments pouvant être améliorés afin d'augmenter encore l'effet sur les apprentissages et les intentions de changement de pratique. Nous avons d'autre part dégagé plusieurs éléments pouvant être conservés, parce qu'ils semblent soutenir efficacement les apprentissages et la formulation d'intentions de changement de pratique. Par la même occasion, plusieurs questions ont été soulevées et ouvrent la porte à diverses recherches possibles.

## CONCLUSION

Cette recherche avait pour objectif d'évaluer l'effet du dispositif de formation « Zoom sur l'expertise pédagogique », ou, plus précisément, d'évaluer l'effet d'un parcours de formation créé grâce à ce dispositif et intégrant des exemples de pratiques sur vidéo sur les apprentissages et les intentions de changement de pratique d'un groupe d'enseignants du primaire relativement à la compétence professionnelle « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage ».

Lorsque nous avons initié cette recherche en 2001, l'implantation du nouveau programme de formation de l'école québécoise en était à ses débuts. Cette implantation suscitait beaucoup d'inquiétudes car elle demandait aux enseignants d'apporter des changements importants dans leurs pratiques. Le changement majeur résidait dans le fait que cette réforme les amenait à passer d'un paradigme de transmission des connaissances à un paradigme de développement des compétences. Certains chercheurs, à l'instar de Legendre (2001), explique d'ailleurs que la difficulté de sa mise en œuvre découlait du changement paradigmatique qu'elle engendrait (c'est-à-dire un changement important dans la vision de l'apprentissage et des visées de formation). Par ailleurs, le Québec ne disposait pas d'un plan provincial de formation continue, car cette responsabilité appartient aux commissions scolaires. Ces dernières se trouvaient confrontées à la résistance de certains enseignants et au constat qu'en dépit des formations qu'elles donnaient, les changements souhaités n'étaient pas transposés dans les pratiques en classe. C'est dans ce contexte que « Zoom sur l'expertise pédagogique » a été développé et proposé aux enseignants et aux formateurs québécois. Ce dispositif de formation en ligne est articulé autour de vidéos d'exemples de pratiques pédagogiques. Sa conception s'inscrit dans un contexte d'intérêt croissant pour des démarches réflexives portant sur les pratiques enseignantes considérées dans leur complexité, et avec un développement technologique facilitant la production de vidéos et leur diffusion sur internet. Ces conditions ont favorisé l'émergence de plusieurs initiatives visant à exploiter des exemples de pratiques innovantes sur vidéo. Dans ce contexte, nous étions, comme d'autres chercheurs, à la recherche de modèles d'utilisation efficace de ces exemples de pratique. Plusieurs projets de recherche et développement tentaient d'identifier les meilleures

stratégies pour exploiter ces vidéos. Les efforts étaient surtout concentrés sur le développement de dispositifs technologiques, qui demandaient des investissements considérables, alors que beaucoup de questions restaient en suspens quant aux effets réels de ces dispositifs sur les pratiques pédagogiques ou sur le développement professionnel des enseignants.

La section 2.2.2 décrit les caractéristiques du dispositif « Zoom sur l'expertise pédagogique » en les comparant avec celles d'autres dispositifs similaires. L'une des caractéristiques de ce dispositif est de permettre la création de parcours de formation guidant les enseignants dans leur démarche d'observation et d'interprétation d'un ensemble d'exemples de pratique. Comme d'autres chercheurs (Galvis et Nemirovsky, 2003 ; Santagata, 2009), nous nous sommes intéressé à ce type de dispositif et nous avons tenté d'en mesurer l'effet sur le développement professionnel du personnel enseignant dans le contexte québécois.

Afin de réaliser une évaluation de ce dispositif, nous avons créé un parcours de formation abordant une compétence importante de l'activité enseignante clairement définie dans le référentiel québécois des compétences professionnelles en enseignement : « piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001). Nous avons alors rencontré six enseignantes et enseignants qui ont réalisé ce parcours de formation. Certaines de ces personnes ont réalisé le parcours seules, d'autres l'ont exploité en équipe. Toutes ces personnes ont généreusement contribué à notre collecte de données en participant à deux entrevues semi-dirigées et en mettant à notre disposition les notes prises dans leur carnet de bord durant leur exploitation du parcours.

Pour bien comprendre un processus de développement professionnel, il faut prendre en considération plusieurs dimensions. Nous avons donc besoin d'un modèle mettant en relation ces différentes dimensions. Nous nous sommes inspiré d'un modèle élaboré par B. Charlier (1998) dans le cadre d'une recherche réalisée dans un contexte de formation continue d'enseignants belges. Nous avons choisi ce modèle car il met en relation de nombreuses conditions déterminantes pour les apprentissages et intègre tout à la fois l'idée

d'un changement de pratique enseignante. B. Charlier (1998) a enrichi son modèle grâce à une recherche articulée autour de trois expériences de formation continue semblables à celle proposée par notre parcours de formation : elles mettaient toutes un accent fort sur les liens entre la formation et la mise en pratique, s'appuyaient sur des analyses de pratiques réelles et visaient le développement de compétences professionnelles ciblées. Nous avons donc adapté ce modèle à notre contexte de recherche. Tout d'abord, parmi les variables situationnelles, les conditions de formation ont été associées aux conditions relatives à la mise à disposition du parcours de formation. Nous avons ensuite substitué le concept d'apprentissage à celui de conception de l'apprentissage en le définissant comme une construction de nouvelles connaissances réalisée grâce à différents processus cognitifs suscités par les contextes dans lesquels une personne se trouve (social, professionnel ou de formation), intégrant ainsi les autres variables du modèle de B. Charlier (1998). Nous avons également remplacé le concept de conception de changement de pratique par celui d'intention de changement de pratique, ce qui nous permettait de comprendre non seulement ce que les participantes et les participants envisageaient comme possibilités de changement de pratique, mais également ce qu'ils souhaitaient véritablement modifier dans leur pratique. Enfin, nous avons précisé le concept de vision de soi en recourant à celui de sentiment d'auto-efficacité, c'est à dire à la croyance qu'une personne a en sa capacité à réaliser des tâches importantes avec un niveau de performance satisfaisant (Bandura, 1994). Le caractère prédictif du sentiment d'auto-efficacité quant aux changements de pratique enseignantes a en effet été démontré par plusieurs chercheurs (Bandura, 1994; Tschannen-Moran, Woolfolk et Hoy, 1998), ce qui justifiait sa présence dans notre modèle d'analyse et nous offrait des pistes d'interprétation plus précises. Durant cette recherche nous avons choisi de centrer notre attention sur trois éléments distincts issus de ce modèle : les apprentissages, les intentions de changement de pratique et la représentation de l'efficacité de la formation, que nous avons caractérisée par l'appréciation des participantes et des participants du dispositif de formation et des conditions de formation. L'interprétation s'est articulée autour de la prise en compte de plusieurs variables que ce modèle regroupait en trois grands ensembles : les variables relatives à la situation de formation (condition de formation, contexte de formation, parcours de formation etc.), les variables relatives au participant lui-même (âge, expérience, niveau d'enseignement, etc.) et les variables relatives à la relation entre le

participant et la situation de formation (représentation de l'efficacité de la formation, apprentissage, pratique de référence, etc.).

Toutes les variables ont été étudiées attentivement pour chacun des participants retenus. Leurs profils, leurs entrevues et leurs notes ont fait l'objet d'une analyse détaillée. Certes, les participantes et les participants ont rencontré quelques difficultés d'élaboration de leurs réponses. En effet, les questions d'entrevue étaient en lien étroit avec le référentiel des compétences que les participantes et les participants connaissaient peu ou pas du tout. Il leur était donc parfois difficile de répondre de façon précise et détaillée. Néanmoins, les données obtenues nous ont donné des informations importantes à propos de l'effet du parcours de formation et des vidéos qui le composent sur les compréhensions des enseignantes et des enseignants ainsi que sur leurs intentions de changement de pratique enseignante. Par ailleurs, les commentaires, propositions, suggestions et réactions des participants nous ont permis de dégager des pistes d'amélioration du dispositif ainsi que des pistes d'utilisation plus efficaces, tout en faisant ressortir ses forces pédagogiques pour la formation continue du personnel enseignant.

### **Principaux résultats**

Nous souhaitons rappeler quelques interprétations particulièrement importantes et qui sont, par ailleurs, cohérentes avec les résultats d'autres recherches similaires. Tout d'abord, nous retenons qu'un parcours de formation en ligne intégrant des vidéos de pratique peut favoriser la construction de connaissances : après avoir suivi le parcours de formation, les enseignantes et les enseignants sont plus en mesure de définir les composantes de la compétence ciblée par la formation, ils sont également plus en mesure d'associer des exemples précis tirés de leur propre pratique ou d'autres pratiques de référence (comme celles observées dans les vidéos) aux définitions des composantes de la compétence. De plus, tous les participants ont confirmé leur sentiment d'avoir appris, ce qui, selon le cadre d'analyse sur lequel nous avons basé notre recherche, contribue à renforcer l'effet du dispositif sur l'intention de changer leur pratique. Tous ont en effet exprimé leur intention d'apporter des changements dans leur pratique après avoir suivi le parcours. Ces résultats vont dans le même sens que ceux qui ont été obtenus par l'entreprise de consultation en évaluation Edcentric (2005), grâce à une évaluation

détaillée du dispositif « Seeing Math Elementary » étalée sur deux années scolaires. Outre les apprentissages importants réalisés par les enseignants ayant participé à cette recherche, les auteurs ont notamment observé que les sujets modifiaient de façon significative leur manière d'enseigner et exploitaient efficacement des stratégies pédagogiques nouvelles.

En ce qui concerne leur satisfaction générale, les participants à notre recherche ont exprimé le souhait de pouvoir suivre un parcours de formation équivalent pour chacune des onze autres compétences professionnelles. Tous ont grandement apprécié les vidéos, notamment la possibilité qu'elles leur offraient de s'identifier à des pairs et d'envisager des pistes de mise en application plus concrètes de leurs nouvelles connaissances. Plusieurs ont été rassurés et ont apprécié travailler avec le carnet de bord. Ces appréciations tirées des multiples commentaires des participantes et des participants suggèrent qu'un parcours de formation en ligne intégrant des exemples de pratiques innovantes sur vidéo peut soutenir l'engagement des enseignants en formation continue dans leur développement professionnel. Ces remarques vont dans le sens d'une vaste étude portant sur la qualité de la formation initiale des enseignants aux États-Unis (Darling-Hammond et Baratz-Snowden, 2007) mettant en évidence le rôle de l'observation et de l'analyse d'exemples de pratique sur vidéo. Les chercheurs y soulignent notamment que le fait d'observer des enseignants expérimentés et d'analyser leur pratique permettrait aux enseignants novices de se représenter l'enseignement en classe dans toute sa complexité, de créer une compréhension et un vocabulaire partagés sur leur pratique, tout en leur laissant le temps d'observer, d'analyser et d'observer à nouveau au besoin.

Notre recherche nous a également permis de souligner l'importance et le rôle de plusieurs paramètres qui contribuent à l'effet globalement positif du parcours sur les enseignants. Lors de l'analyse des données, nous avons ainsi observé que, dans certaines situations, les enseignants élaboraient moins sur des éléments de définition n'ayant pas fait l'objet de commentaires spécifiques dans le parcours et qu'à l'inverse, certains éléments de définition ayant été particulièrement accompagnés d'annotations pour guider l'observation lors des visionnements apparaissaient dans les définitions données par les participants après avoir suivi le parcours. De plus, certains commentaires des enseignants témoignent du rôle que les rappels théoriques et les liens avec le référentiel ministériel ont joué pour faciliter leurs apprentissages. Nous retenons de cela que l'observation de

pratiques doit être guidée par des questions et un soutien médiateur, que le concepteur du parcours de formation peut insérer dans le parcours sous forme de commentaires, de pistes d'analyse et d'explication de la pratique observée, ou encore en offrant aux participants des définitions détaillées. Les carnets de bord des participants contenaient des descriptions des difficultés associées aux composantes de la compétence, des intentions de mise en pratique, des défis à relever etc. Ces éléments nous amènent à penser que cet outil soutient efficacement la réflexion et l'analyse, contribuant aux apprentissages des enseignants et les aidant à élaborer leurs intentions de changement de pratique. Les travaux de Perry et Talley (2001) portant sur le recours aux études de cas vidéo en ligne en formation initiale démontrent également l'importance de tels paramètres.

### **Mise en contexte des résultats de la recherche**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre recherche a été amorcée dans un contexte où les travaux de nombreuses équipes de recherche portaient sur le développement de dispositifs technologiques intégrant des vidéos. Or, depuis, plusieurs travaux de recherche ont été entrepris aux États-Unis notamment, où les développements technologiques de dispositifs de formation similaires étaient déjà bien avancés (Galvis et Nemirovsky, 2003 ; Santagata, 2009). Notre recherche s'inscrit dans un courant de recherche portant sur l'exploitation de vidéos en formation des enseignants. Nous avons relevé quelques travaux qui nous semblaient particulièrement significatifs et nous allons les mettre en parallèle avec notre recherche afin d'en faire ressortir les similitudes et les spécificités.

Inspiré du travail de B. Charlier (1998), notre cadre théorique fait appel à un modèle d'analyse holistique et constructiviste englobant de multiples variables et paramètres à considérer. Afin de définir chacune de ces variables, nous nous sommes appuyé sur le référentiel québécois des compétences professionnelles en enseignement (Martinet *et al.*, 2001) et sur les travaux de plusieurs chercheurs (É. Charlier, 1998; Le Boterf, 2000; Perrenoud, 1996; Bourgeois et Nizet, 1997; Bandura, 1977; Tschannen-Moran *et al.*, 1998). L'objet d'apprentissage était une compétence précisément définie avec ses composantes spécifiques et notre analyse de l'effet de la formation était structurée à partir des éléments de définition de cette compétence. Ce qui différencie principalement notre

recherche des recherches similaires est la structure de la formation qui se caractérisait par une exploitation libre et autonome, sans l'intervention d'un formateur, durant une période pouvant s'étaler jusqu'à un mois, d'un parcours de formation contenant des vidéos et ciblant une compétence professionnelle dans sa globalité.

Les recherches que nous avons relevées font appel à des modèles d'analyse similaires et démontrent une vision partagée de la complexité de la tâche d'enseigner. Santagata (2009), par exemple, propose une démarche d'analyse structurée, basée sur un cadre théorique présentant l'enseignement comme un processus cyclique incluant la planification et la réflexion sur la pratique et ainsi allant au delà de ce qui se passe dans la salle de classe. Elle considère qu'un développement professionnel efficace a lieu lorsque les enseignants ont de multiples occasions d'observer, d'analyser et de discuter des pratiques en classe. En observant les leçons filmées, les routines de planification et d'enseignement culturellement ancrées peuvent être mises à jour, évaluées et changées. Durant cette formation, les réflexions des enseignants étaient orientées vers la compréhension de concepts clés du curriculum à enseigner, les activités déployées par les élèves pour comprendre ces concepts clés et les stratégies à exploiter pour maintenir la richesse des problèmes proposés aux élèves. Cette recherche visait par ailleurs à déterminer quels étaient les problèmes rencontrés par les enseignants. Ce point de vue représente une avenue complémentaire à nos propres travaux et aux autres que nous avons relevés ici, puisqu'il est le seul, à notre connaissance, à considérer cet aspect spécifiquement.

Sherin et van Es (2009) ont eu recours à une démarche qui était plutôt inductive et s'intéressaient à l'évolution de la vision professionnelle des enseignants qui participent à des clubs vidéo. Leur modèle était centré sur les habiletés des enseignants à identifier et interpréter dans les interactions en classe les éléments qui contribuent à comprendre le processus d'apprentissage des élèves. Pour ces chercheuses, la complexité de ce type de tâche réalisée en situation de classe justifie l'intérêt des efforts à concevoir une formation sur cet aspect. Au delà des seuls comportements visibles, leur démarche les a amenées à évaluer l'évolution des analyses des enseignants, leur capacité à discuter d'une situation de classe, le développement d'une attention sélective, le développement d'un raisonnement basé sur les connaissances des élèves, et leur capacité à exploiter ces



nouvelles habiletés pour prendre des décisions en classe propices à soutenir les apprentissages des élèves. Le dispositif d'accompagnement pédagogique, les clubs vidéo, était différent de celui du parcours de formation que nous avons créé : il était orienté autour de plusieurs rencontres mensuelles avec un formateur sur une période d'environ une année scolaire et consistait en l'analyse d'une ou deux séquences de quelques minutes filmées dans la classe de l'un ou l'autre des participants. Les diverses recherches que nous avons relevées présentent des modèles de formation différents du nôtre. Elles proposent toutes des moments de rencontre en présence d'un formateur ou animateur. En ce qui concerne l'objet de la formation, la plupart s'organisent autour de situations d'enseignement spécifiques relatives à la didactique des mathématiques (Santagata, 2009 ; Sherin et van Es, 2009 ; Edcentric, 2005 ; Borko et al., 2008). Enfin, plusieurs de ces formations exploitent des vidéos des enseignants en formation filmées dans leurs propres classes (Sherin et van Es, 2009 ; Borko et al., 2008 ; van Es, 2009).

En résumé, notre recherche se distingue principalement par le modèle de formation continue que nous avons exploité pour construire et dispenser la formation en elle-même. Ce modèle se caractérise notamment par une compétence professionnelle ciblée dans sa globalité; une formation en ligne à vivre sur une période d'environ un mois sans interaction avec un formateur; un parcours de formation complexe intégrant plus de dix vidéos de pratiques d'enseignants ne participant pas eux-mêmes à la formation; des questions soutenant l'interprétation des participantes et des participants en les amenant, par exemple, à créer des liens avec leur propre pratique de référence, à déterminer des intentions de formation spécifiques, à identifier les gestes des enseignants et leurs effets, à utiliser un vocabulaire spécifique, à établir des liens entre les éléments de description du référentiel et des exemples de pratique, à déterminer des objectifs de mise en application etc.

### **Mise en contexte de la recherche du point de vue méthodologique**

Nous avons réalisé une évaluation différée (Gabrielli, 1989) pour laquelle nous avons recueilli des données lors d'une entrevue semi-dirigée avant et d'une autre entrevue semi-dirigée après la formation, ainsi que des notes colligées dans un carnet de bord par les participants eux-mêmes durant la formation. Cette évaluation s'inscrivait dans un

paradigme interprétatif (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990) où les représentations des participants et des participantes étaient prises en compte pour comprendre leur évolution en fonction des différentes variables et de leur interrelation. Les entrevues étaient découpées en plusieurs volets amenant les participantes et les participants à s'exprimer à propos de leur profil professionnel et personnel, de leurs connaissances et compétence professionnelles en lien avec celles qui étaient ciblées dans la formation, et de leur perception de la formation. Ces entrevues ont ensuite été retranscrites et analysées selon une démarche déductive (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990) appuyée sur notre modèle d'analyse et sur le référentiel des compétences professionnelles du MEQ (Martinet, 2001).

Cette méthodologie a été appliquée sur une période d'environ un mois. Malgré sa courte durée, cette façon de procéder a pour avantage qu'il y a moins de possibilités que les variables situationnelles soient influencées par des facteurs externes à la formation. Une plus longue durée aurait par contre pu entraîner des changements plus importants. Nous avons eu recours à des entrevues et une démarche d'analyse systématisées nous permettant de décortiquer les propos et perceptions des participantes et des participants en tenant compte des différentes variables et dimensions que notre modèle proposait. D'un point de vue plus pragmatique, cette méthodologie offrait une certaine liberté aux participants qui n'étaient pas contraints par des horaires de formation fixes et un agenda précis. Chacun a débuté sa participation lorsqu'il était disponible et tous étaient libres de se rendre sur le site lorsqu'ils le désiraient. À l'intérieur d'une période d'environ un mois, les participants ont réalisé la seconde entrevue dès qu'ils étaient prêts.

Les méthodologies des autres recherches se distinguent à plusieurs égards. La recherche d'EdCentric (2005), tout d'abord, se distingue principalement par sa durée, le type de données recueillies et le recours à un groupe de contrôle. Ces chercheurs ont eu recours à une méthodologie en deux parties. La première avait pour intention d'évaluer la qualité et l'utilité des ressources et des stratégies associées au dispositif. Pour cela, les chercheurs ont élaboré deux questionnaires en ligne. Des questionnaires similaires ont été distribués à un groupe contrôle suivant une formation similaire mais n'exploitant pas le dispositif. Outre les réponses à ces deux questionnaires, les chercheurs ont analysé les échanges en ligne réalisés par les participants durant la formation. Cette méthodologie s'étendait sur

une année scolaire et a été reproduite l'année suivante avec d'autres participants. La seconde partie de la méthodologie visait à évaluer l'effet du dispositif. Selon les chercheurs, l'effet pouvait être observé dans l'amélioration au niveau des connaissances et de la pédagogie chez les enseignants et dans les gains au niveau de la performance chez les élèves. Ces gains étaient mesurés par des pré-tests et post-tests croisés et longitudinaux sur plusieurs années scolaires. Les mesures étaient quantitatives et comparaient un groupe témoin avec un groupe test.

D'autres recherches s'intéressaient plus aux processus d'apprentissage et à la démarche de développement professionnel des enseignants. Les données de recherche étaient donc collectées selon des méthodologies différentes. Dans sa recherche, van Es (2009), par exemple, a utilisé une méthodologie basée sur l'analyse de discours. Les enseignants participant à la formation se sont rencontrés dix fois durant une année. Durant ces rencontres, les enseignants observaient une situation d'enseignement dont l'un des participants était le protagoniste principal. Chacune de ces rencontres a été filmée, enregistrée, transcrite et analysée selon une méthode comparative constante. L'intention était d'identifier le rôle de chacun des participants durant ces échanges et de mieux comprendre les changements de rôles et les interactions générées. Borko *et al.* (2008) avaient des objectifs de recherche semblables et ont exploité une méthodologie utilisant également des enregistrements de discussions de groupe réalisées après l'observation de situations d'enseignement filmées. Ils ont mené une analyse par catégories émergentes ce qui a permis un traitement quantitatif et descriptif mettant en évidence l'évolution des discours des participants. Sherin et van Es (2009) ont employé une méthodologie très similaire à celle présentée par van Es (2009) et s'inscrivant dans le cadre de la même recherche. Leur intention était sensiblement différente et avait pour principal objectif d'étudier l'évolution des interactions entre les participants. Seules les vidéos des premières et dernières rencontres ont été analysées afin d'en accentuer le contraste. Santagata (2009) a utilisé une méthodologie similaire. L'objectif de sa recherche était d'identifier les difficultés rencontrées par les participants durant la formation. Elle a tout d'abord administré des questionnaires pré-test et post-test en début et en fin d'année de formation. Ces questionnaires étaient similaires et demandaient aux enseignants d'analyser des vidéos. Une analyse en trois étapes a permis de dégager les difficultés les plus récurrentes. Par ailleurs, d'autres données ont également été collectées : les notes

prises par les formateurs durant les ateliers de formation, les notes prises durant les rencontres entre les enseignants et les membres de leur commission scolaire et enfin les notes faisant état de l'évolution du projet. Ces données ont été analysées de manière à confirmer ou infirmer les résultats interprétés à partir des questionnaires. Colestock et Sherin (2009) ont fait appel à une méthodologie plus centrée sur chaque participant et son interprétation de séquences vidéo observées. Chaque participant a été interviewé durant environ une demi-heure, immédiatement après avoir observé une situation de classe filmée. Il leur était simplement demandé de décrire ce qu'ils avaient observé dans la vidéo. Ces entrevues ont été filmées, transcrites et analysées en faisant émerger des catégories selon les différents thèmes prédéfinis (événements relevés et stratégies pédagogiques identifiées) et ont ainsi permis d'identifier différentes stratégies d'élaboration de sens lors de l'interprétation de situations de classe filmées.

Nous constatons que plusieurs des chercheurs ont eu recours à des entrevues ou des questionnaires de type pré-test et post-test et que les analyses ont porté principalement sur des données issues des propos des enseignants. De plus, la majorité des recherches portait sur la démarche de réflexion et d'analyse des vidéos des participants. Très peu de recherches, hormis celles de EdCentric (2005) et de Sherin et van Es (2009), ont permis d'identifier un effet sur les pratiques enseignantes et encore moins sur les compétences professionnelles des enseignants. Il semble donc difficile d'évaluer la pratique elle-même et l'effet d'une formation intégrant des vidéos sur les compétences à proprement parler. Cette difficulté vient notamment de la multiplicité des variables influentes dans une situation de formation continue telle que celle que nous avons évaluée ainsi que de la complexité de la mise en œuvre de ces compétences. Une des caractéristiques de notre recherche est de se concentrer sur le développement d'une compétence professionnelle, sur les intentions de mise en pratique de cette compétence et sur la perception qu'ont les enseignants de leurs propres progrès. Mais il reste à évaluer l'effet dans la pratique. Par ailleurs, notre recherche se centrait sur un dispositif de formation intégrant des vidéos d'exemples de pratiques d'enseignantes ou d'enseignants n'ayant aucun lien avec les participants. La majorité des recherches réalisées se centrent sur des dispositifs de formation intégrant des vidéos des participants eux-mêmes en situation d'enseignement. Hormis la recherche de Colestock et Sherin (2009), aucune des recherches réalisées

récemment n'évaluait de formation autonome sans intervention d'un formateur et sur une période restreinte.

### **Limites de la recherche**

Bien entendu, la méthodologie à laquelle nous avons eu recours a entraîné certaines limites quant à la portée de notre recherche qu'il nous semble important de relever ici.

Tout d'abord, l'objet de la formation était une compétence professionnelle importante, faisant l'objet d'une forte demande de formation de la part du personnel enseignant québécois, comme en ont témoigné les conseillers pédagogiques que nous avons rencontrés (*cf.* annexes 1, 2 et 3). La complexité de cette compétence nous a amené à présenter, dans un court laps de temps, un grand nombre de vidéos et un contenu détaillé, ce qui a probablement nui, par effet de saturation, à un apprentissage en profondeur. Par exemple, un parcours centré sur une seule composante de la compétence ciblée aurait probablement permis d'approfondir l'évolution du développement de cette composante. L'exploitation d'un moins grand nombre d'étapes et de vidéos aurait limité la quantité de données à traiter et favorisé un apprentissage mieux ancré. En même temps, cela aurait facilité la collecte de données détaillées concernant les facteurs liés aux vidéos et au parcours de formation lui-même, autorisant une compréhension plus fine de leur effet sur les apprentissages réalisés et sur les intentions de changements de pratique.

Par ailleurs, lorsque nous avons développé le parcours de formation, l'absence d'information et de données de recherche sur la meilleure façon de produire des parcours de formation de ce type nous a amené à faire des choix pédagogiques subjectifs : quelles vidéos intégrer, quelles stratégies pédagogiques employer, quelles questions poser, quelles ressources fournir, combien d'étapes insérer dans le parcours, quel laps de temps offrir aux participantes et aux participants, etc. Plusieurs observations réalisées dans l'interprétation de nos résultats, ainsi que les recherches que nous venons d'évoquer nous amèneraient à faire désormais des choix plus judicieux, notamment en ce qui concerne les questions et les commentaires accompagnant les vidéos, le nombre de vidéo, le sujet couvert etc.

Du point de vue de la recherche à proprement parler, des choix théoriques et méthodologiques ont dû être faits. C'est à ce niveau que les hésitations et les

questionnements ont été les plus nombreux. Le modèle théorique exploité par Ertmer (2002) nous a tout d'abord séduit. Cependant, nous nous sommes retrouvé devant un problème de taille : l'absence d'une échelle scientifiquement éprouvée nous permettant d'évaluer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants à l'égard de la compétence professionnelle ciblée. Malgré cela, nous avons décidé de conserver le sentiment d'auto-efficacité parmi les variables à considérer, sans toutefois lui attribuer la valeur de question de recherche spécifique. C'est ce qui explique, notamment, la place un peu vague qu'a occupée ce concept dans notre cadre théorique. Dans un second temps, le cadre d'analyse proposé par B. Charlier (1998) nous a également beaucoup plu. D'autres modèles intéressants ont été relevés au cours de notre démarche de recension (*cf.* chapitre 2), mais nous avons choisi de nous approprier celui de B. Charlier, en raison de tout ce qu'il rassemblait et permettait d'intégrer. Cela nous a amené à considérer un grand nombre de variables souvent difficiles à mesurer en raison de tout ce qui pouvait les influencer et de la complexité de la formation ciblée. Encore aujourd'hui, nous restons convaincu du bien-fondé de prendre en considération un modèle global de formation continue intégrant plusieurs dimensions. Toutefois, notre démarche méthodologique aurait gagné à être plus circonscrite.

Enfin, nous avons fait le choix d'être à la fois concepteur du parcours de formation évalué et chercheur. Cette décision représente également un défi, car la posture à adopter et les limites de nos interventions étaient difficiles à déterminer. La plus grosse difficulté liée à ce double rôle de formateur et de chercheur s'est présentée lors des entretiens. Nous avons en effet beaucoup de mal à déterminer si les questions que nous souhaitions spontanément poser aux participants pour les amener à préciser leur pensée ou leurs perceptions n'étaient pas des questions d'ordre formatif risquant d'influencer les variables situationnelles et de biaiser les résultats. Nous avons donc, à de nombreuses reprises, hésité à questionner davantage, incertain quant à la limite entre notre rôle de formateur et notre rôle de chercheur.

Nous avons réalisé par la suite que les enseignants connaissaient très peu le référentiel des compétences professionnelles du MEQ (Martinet *et al.*, 2001) sur lequel nous avons basé toute la formation. Ils ont donc dû se familiariser avec les concepts eux-mêmes avant de pouvoir faire des liens avec les pratiques pédagogiques observées. Les éléments du

référentiel évoquaient des concepts nouveaux pour eux, et il leur était parfois difficile de comprendre les questions des entrevues, ce qui rendait difficile la formulation de réponses précises. De plus, comme nous leur présentions l'énoncé de chacune des composantes par écrit durant les entrevues, les participantes et les participants se sentaient probablement obligés d'utiliser les termes spécifiques avec lesquels ils n'étaient pas familiers, ce qui diminuait probablement leur spontanéité et leur aisance à s'exprimer.

Nous croyions avoir validé suffisamment nos questionnaires d'entrevue, mais nous avons réalisé plus tard que l'enseignante avec laquelle ils avaient été testés avait un niveau de compétence supérieure à la moyenne par rapport à notre cible de formation. Nous comprenons, à posteriori, qu'au moment d'expérimenter un questionnaire, il est plus prudent de choisir un public proche du public cible. Cela nous aurait sans doute amené à modifier certaines questions et à poser des questions plus spécifiques, avec un vocabulaire plus accessible, en lien avec les caractéristiques de chaque composante ou avec les vidéos observées dans le parcours, ou encore avec les éléments de formation présents dans le parcours lui-même.

S'ajoute à cela le fait que nous avons choisi de nous intéresser à un grand nombre de variables, de composantes et de vidéos. Il en découle une analyse parfois trop générale et superficielle, ne permettant pas une interprétation aussi poussée que nous aurions souhaité.

La méthodologie choisie équivaut à une saisie d'information à deux moments spécifiques. Elle ne rend pas visible le processus de construction de connaissances postulé par le paradigme constructiviste dans lequel nous nous sommes inscrit. De plus, elle est basée principalement sur le discours des participants et ne permet pas de savoir si les connaissances apparemment construites par ces derniers sont réellement assimilées, retenues et exploitées dans leur pratique, et donc soutiennent effectivement le déploiement de leur compétence. Il est par exemple difficile de déterminer si l'omission de certains éléments de définition d'une composante était véritablement due à un apprentissage incomplet, ou si c'était le contexte d'entrevue relativement fermé dans lequel était plongé le participant qui lui rendait ces éléments inaccessibles, même s'il avait pu les avoir assimilés.

Par ailleurs, le fait d'avoir organisé les entrevues uniquement autour de la définition des composantes ne permettait pas de catégoriser les résultats autrement que selon ces définitions, et par conséquent ne facilitait pas la mise en évidence du processus de développement de compétence professionnelle. En effet, comme nous l'avons décrit dans notre cadre théorique, une compétence se caractérise par la capacité d'un professionnel à mobiliser les ressources dans des contextes variés pour agir et obtenir un résultat spécifique (Le Boterf, 2000; Perrenoud, 1998). Or, aucune des données recueillies ne nous permet de dire précisément si les participants étaient en mesure de décrire ces ressources, comment ils les exploiteraient, le cas échéant, et encore moins s'il y avait eu évolution entre les deux entrevues dans l'exploitation potentielle de ces ressources. Par conséquent, nos choix méthodologiques ne nous permettent pas de constater si les caractéristiques pédagogiques retenues lors de la création du parcours de formation ont eu d'autres effets sur les apprentissages que ceux liés à la définition des composantes de la compétence. Des questions ouvertes, portant sur l'ensemble des apprentissages, nous auraient probablement permis de faire ressortir d'autres apprentissages.

Plusieurs voies auraient pu être empruntées pour réduire ces faiblesses et dépasser ces limites. En ce qui concerne la méthode de cueillette de données, il aurait été pertinent, par exemple, de proposer aux participants des mises en situation ou des études de cas leur donnant l'occasion de démontrer leur compétence ou au moins leur réflexion, et d'évoquer de quelles manières ils exploitaient ou pensaient exploiter dans une situation spécifique les ressources nécessaires pour résoudre le problème présenté.

En ce qui concerne les améliorations à apporter au dispositif de formation, nous aurions pu observer les participants lors de leur exploitation du dispositif afin de repérer les éléments qui leur posaient problème, qui suscitaient de véritables apprentissages ou encore qui généraient des questionnements ou des échanges particuliers. Les observations auraient pu être enregistrées sur vidéo et commentées par les participants eux-mêmes. Ces données auraient alors pu être mises en relation avec les commentaires recueillis lors de l'entrevue.

De nombreuses connaissances étaient probablement en construction chez les participants à la suite de ce parcours. Cependant, l'entrevue ne laissait guère de place à l'expression de la variété des apprentissages réalisés. Avec une plus grande souplesse, elle aurait pu offrir



aux participants des occasions d'élaborer plus spontanément sur leurs apprentissages et sur les connaissances acquises. De plus, compte tenu de la quantité de variables, de composantes et de paramètres à considérer, il aurait sans doute été judicieux de donner aux participants plusieurs possibilités de formuler une définition et de fournir des exemples. Nous aurions pu, par exemple, leur poser plusieurs questions les amenant à développer plus calmement et plus en profondeur chacune des définitions ou des illustrations.

D'ailleurs, à cet égard, rappelons que cette recherche est une recherche évaluative dont la validité interne est souvent problématique (Rutman, 1982). Même si nous avons essayé de prendre en compte le plus grand nombre de variables et paramètres, il est impossible d'affirmer que seuls ces éléments ont influencé les effets observés chez les participantes et les participants. Rappelons également qu'aucune triangulation des données n'a été réalisée.

Les données telles que nous les avons récoltées auraient pu être analysées selon une démarche d'analyse des résultats inductive et non déductive. Le fait d'avoir eu recours à une démarche déductive nous a amené à restreindre notre réflexion aux concepts préalablement déterminés alors qu'une démarche inductive aurait peut-être permis l'émergence de concepts et de catégories nouvelles. De plus, les résultats étaient présentés d'une manière très systématique et mécanique. En les présentant de façon à établir plus clairement les liens que notre modèle théorique postulait, cela nous aurait probablement permis de mieux dresser le portrait de chaque participant en dégagant les liens forts entre chacune des dimensions de son évolution à la suite du parcours.

### **Perspectives**

À l'instar d'autres recherches réalisées dans les cinq dernières années, notre recherche a permis de relever un certain nombre d'indicateurs qui nous amènent à penser qu'un parcours de formation intégrant des vidéos d'exemples de pratiques et réalisé dans un dispositif de formation tel que « Zoom sur l'expertise pédagogique » a un effet positif sur le développement professionnel du personnel enseignant et, par extension, sur les pratiques enseignantes. Cette recherche suggère notamment que les enseignants ont, par la suite, une meilleure capacité à décrire leur compétence professionnelle, qu'ils démontrent

une motivation à changer leurs pratiques, qu'ils accordent une valeur élevée à la qualité de la formation, qu'ils apprécient ce type de formation et principalement le fait d'observer des pairs compétents, rencontrant un certain succès et donc représentant des modèles inspirants pour leur propre pratique. Il reste encore à démontrer précisément les effets de ce type de formation et dans quelles conditions ils se produisent. Nos recensions nous ont également permis de comprendre qu'il y avait de multiples possibilités d'exploitation des vidéos et qu'il restait encore beaucoup de travail à effectuer pour arriver à en tirer les meilleures possibilités de formation.

Les commentaires des participantes et des participants quant au réalisme et à la crédibilité des vidéos utilisées nous ont amené à formuler l'hypothèse suivante. Pour que l'effet vicariant soit important, les enseignants doivent pouvoir s'identifier aux enseignants qu'ils observent (compétences professionnelles équivalente, contexte social similaire, élèves du même niveau...), sans quoi les vidéos ne sont pas considérées comme réalistes et risquent même d'avoir un effet négatif sur les apprentissages et les intentions de changement de pratique. Cette supposition est d'ailleurs tout-à-fait congruente avec les constats issus des travaux de Bandura (1994) et de Tschannen-Moran *et al.* (1998). Pour le formateur qui crée un parcours de formation à l'aide d'un dispositif tel que « Zoom sur l'expertise pédagogique », cette question soulève la nécessité d'un choix judicieux des vidéos qui seront utilisées, non seulement en fonction des intentions pédagogiques et des contenus visés, mais aussi en fonction des personnes à qui la formation est destinée. Miller et Zhou (2007) rappellent à cet égard que la complexité d'une séquence vidéo est telle qu'il est difficile de prévoir ce que les personnes qui les visionnent y percevront et en tireront comme interprétation.

Une autre question subsiste : « comment mesurer l'effet? ». Il nous semble impossible de ne pas prendre en compte les multiples variables que nous avons considérées dans notre modèle, mais dans ce contexte, comment pouvons nous toutes les mesurer et comprendre leur interrelation et leur effet? Le type d'analyse déductive, appuyée sur un cadre théorique fermé, auquel nous avons eu recours, nous a probablement limité dans l'identification d'effets sur les enseignants. L'hypothèse proposant l'émergence d'effets non attendus est envisageable.

Voici quelques questions et problématiques de recherche découlant de nos interprétations ainsi que de recherches similaires ayant eu lieu parallèlement à la nôtre. Elles seraient intéressantes à étudier pour poursuivre la démarche amorcée dans cette recherche. La présence du chercheur semble avoir eu une incidence sur l'engagement et la persévérance des participants. Cela soulève notamment les questions suivantes : Quel serait l'effet d'un tel parcours avec la présence d'une formatrice ou d'un formateur? Sous quelle forme cette présence devrait-elle se manifester?

Plusieurs interprétations nous ont amené à constater que le fait de suivre le parcours individuellement ou en groupe peut avoir influencé la qualité de l'expérience vécue par les participants ainsi que l'effet sur leurs apprentissages. Cela nous amène à poser les questions suivantes : Serait-il plus efficace de suivre un tel parcours individuellement ou en groupe? Pour quelles raisons? Quels seraient les apprentissages réalisés selon l'une ou l'autre de ces formules?

La collecte de données de cette recherche s'est déroulée sur une durée d'environ quatre à cinq semaines. Nous n'avons donc pas pu déterminer si les pratiques de ces enseignantes et de ces enseignants avaient véritablement changé. Certes, les données collectées nous ont permis de déceler des intentions de changement de pratique, mais les questions suivantes se posent encore : Quel est le lien entre les intentions de changements de pratique et un changement de pratique effectif? Un tel parcours de formation peut-il avoir un effet sur les changements de pratique des enseignants? Il serait par exemple intéressant d'étudier dans quelle mesure ces intentions entraînent des changements significatifs et ce qui peut être modifié dans le parcours ou avec le parcours pour favoriser cela.

Nous avons également soulevé l'importance de bien choisir les vidéos afin d'augmenter la crédibilité que les enseignants leur accordent. Toutefois, des précisions doivent être apportées à ces interprétations : Comment présenter les vidéos pour que les enseignants qui les regardent leur accordent une plus grande crédibilité et se sentent plus concernés? Comment choisir les vidéos afin qu'elles répondent le mieux à tels ou tels besoins de formation? Il serait notamment pertinent de dresser une typologie des vidéos et des exploitations possibles en fonction des besoins de formation ou des buts poursuivis par les enseignantes et les enseignants québécois.

Nous avons compris que les vidéos accompagnées de commentaires, de questions ou de compléments explicatifs semblaient plus à même de susciter des apprentissages et permettaient aux enseignants de mieux dégager les éléments à apprendre et à comprendre. Cette constatation devrait toutefois être précisée et étudiée plus attentivement : Quels types de questions ou d'accompagnement soutiendraient le mieux les apprentissages et le développement des compétences professionnelles? D'autres outils ou médias pourraient-ils accompagner les vidéos et soutenir également les apprentissages?

Finalement, l'effet vicariant semble devenir important si les enseignants sont en mesure de s'identifier aux enseignants qu'ils observent et d'envisager des possibilités de rencontrer un succès similaire. Derry (2007) propose de travailler à développer des standards qui permettraient de mieux documenter et enrichir les vidéos réalisées. Nous pensons qu'il serait également important d'étudier les différents facteurs facilitant ou compromettant l'identification des enseignants aux personnes observées afin de créer de nouvelles vidéos ou de les accompagner différemment et ainsi d'augmenter davantage l'effet vicariant.

Les changements en cours dans le monde de l'éducation sont importants et les besoins exprimés nécessitent d'identifier des modalités de formation novatrices. Nous croyons, au terme de cette recherche, que les multiples usages de vidéos d'exemples de pratiques innovantes peuvent apporter une contribution à cet effort.

## BIBLIOGRAPHIE

- Albion, P. R. (1999). Self-Efficacy Beliefs as an indicator of Teachers' Preparedness for Teaching with Technology. Récupéré en février 2002 de <http://www.usq.edu.au/users/albion/papers/site99/1345.html>
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'Énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles: De Boeck Université.
- Allison, P. C. et Pissanos, B. W. (1994). The Teacher as Observer. *Action in Teacher Education*, 15(4), 47-54.
- Archambault, J. et Richer, C. (2002). Comment aider les élèves à développer des compétences? Table ronde de personnes-ressources dans le domaine de l'apprentissage. *Vie Pédagogique*, 123, 18-21.
- Aubé, M., David, R. et De La Chevrotière, P. (2004). "Le monde de Darwin" : un dispositif exploitant les TIC pour favoriser le transfert des apprentissages. Dans A. Presseau et M. Frenay (Eds.), *Le transfert de connaissances et de compétences: comprendre pour mieux intervenir. La contribution de recherches francophones*. Montréal: PUL.
- Bainer, D. L. et Wright, D. (2000). Teachers' Choices About Their Own Professional Development in Science Teaching and Learning. Dans D. J. McIntyre et D. M. Byrd (Eds.), *Research on Effective Models for Teacher Education*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. Dans V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, p. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Beckers, J., Paquay, L., Coupremagne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., Lemenu, D. et Theunssens, E. (2002). Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif. Récupéré en mai 2008 de [http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/094/synthese/article\\_2002.pdf](http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/094/synthese/article_2002.pdf)
- Bennet, N. et Carre, C. (Eds.). (1993). *Learning to teach*. London: Routledge.
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance de la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., et Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussion in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 417-436.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bredo, E. (1994). Cognitivism, Situated Cognition, and Deweyian Pragmatism. *Philosophy of Education*. Récupéré en août 2001 de [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/94\\_docs/BREDO.HTM](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/94_docs/BREDO.HTM)

- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning*. Récupéré en Juillet 2003 de <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/JohnBrown.html>
- Brown, J. S. et Duguid, P. (1991). *Organizational learning and communities-of-practice : Toward a unified view of working, learning, and innovation*. Récupéré en Juillet, 2003 de <http://www2.parc.com/ops/members/brown/papers/orglearning.html>
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Carbonneau, M. et Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie Pédagogique*, 123, 12-17.
- Cauterman, M.-M., Demailly, L., Suffys, S. et Bliez-Sullerot, N. (1999a). Chapitre I - Problématique : formation continue et changement professionnel. Dans M.-M. Cauterman, L. Demailly, S. Suffys et N. Bliez-Sullerot (Eds.), *La formation continue des enseignants est-elle utile?* (p. 1-25). Paris: Presses Universitaires de France.
- Cauterman, M.-M., Demailly, L., Suffys, S. et Bliez-Sullerot, N. (1999b). *La formation continue des enseignants est-elle utile?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Chambers, D. P. et Stacey, K. (1999). *Using Technology Effectively in the K-6 Classroom: Professional development for Teachers*. Dans *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, San Antonio, Texas.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlier, B. et Peraya, D. (Eds.). (2003). *Technologie et innovation en pédagogie*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlier, É. (1998). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, É. Charlier, M. Altet et P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 97-119). Bruxelles: De Boeck Université.
- Chen, E. J., Chung, G., Klein, D., de Vries, L. et Burnam, B. (2001). *How teachers use IMMEX in the Classroom*. Récupéré en Juillet 2003 de <http://www.immex.ucla.edu/TopMenu/WhatsNew/EvaluationForTeachers.pdf>
- Chouinard, R. (2002). *Évaluer sans décourager. Sessions de formation des personnes-ressources liées à la réforme en éducation*, Québec.
- Colestock, A. et Sherin, M. (2009). Teachers' Sense-Making Strategies While Watching Video of Mathematics Instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17 (1), 7-29.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (1999). *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*. Québec: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*. Québec: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Copeland, W. D. et Decker, L. D. (1996). Video Cases and the Development of Meaning Making in Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 12, No 5, 467-481.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*. London: Jossey-Bass.

- Darling-Hammond, L. (1999). *Reshaping Teaching Policy, Preparation, and Practice. Influences of the National Board for Professional Teaching Standards*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE Publication.
- Darling-Hammond, L. (2000a). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2000b). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. et Baratz-Snowden, J. (2007). A Good Teacher in Every Classroom : Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve. *Educational HORIZONS*, Winter 2007, 111-132
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. et Klein, S. P. (1999). *A License to Teach. Raising Standards for Teaching (First Edition ed.)*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- David, R., Cantin, J., Aubé, M. et Meyer, F. (2002, 15 mai 2002). La e-formation dans le cadre du réseau d'expertise pédagogique. Communication présentée au 70ème congrès de l'ACFAS, Colloque 508 - "Les facteurs d'optimisation de la e-formation pour le développement professionnel et personnel des adultes", Québec.
- David, R., Cantin, J., Meyer, F. et Aubé, M. (2003). Zoom on teaching expertise. Dans *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, 2003 (Vol. 1, p. 2307-2309)*. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Day, C. (1993). The importance of Learning Biography. Dans C. Day, J. Calderhead et P. Denicolo (Eds.), *Understanding professional development* (p. 221-232). London: The Falmer Press.
- De Villers, G. (1993). *Savoir et connaissance : enjeux d'une distinction*. FOPA, UCL.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Dans Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research (Second Edition ed.)*. London: Sage Publications, Inc.
- Derry, S. (2007). Video Research in Classroom and Teacher Learning (Standardize That!). Dans R. Goldman, R. Pea, B. Barron, et S. Derry (Eds.). *Video research in the learning sciences* (p. 305-320). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2000). Identité et développement professionnels. Dans A. Abou et M. J. Giletti (Eds.), *Enseignants d'Europe et d'Amériques : question d'identité et de formation*. Paris: INRP 2000.
- Edcentric. (2005). *Seeing Math Elementary Final Evaluation Report*. Récupéré en mai 2008 de [http://seeingmath.concord.org/evaluation/SeeingMath\\_Elementary\\_Final.pdf](http://seeingmath.concord.org/evaluation/SeeingMath_Elementary_Final.pdf)
- Edge, J. et Richards, K. (1998). Why Best Practice is not good enough. *TESOL QUARTERLY*, 32(3), 569-575.
- Elmore, R. F. (1997). *Investing in Teacher Learning: Staff Development and Instructional Improvement in Community School District #2, New York City*. New York: National Commission on Teaching et America's Future.
- Ertmer, P. A., Conklin, D. et Lewandowski, J. (2002). Using exemplary Models to Increase Preservice Teachers' Ideas and Confidence for Technology Integration. Dans *Proceedings of American Educational Research Association Conference, New Orleans, Louisiana*.

- Faingold, N. (1997). Le rôle de l'enregistrement vidéo dans l'analyse des situations pédagogiques. Dans G. Mottet (Ed.), *La vidéo-Formation. Autres regards, autres pratiques* (Éditions L'Harmattan ed., p. 167-175). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Ferro, A. et Vanderspelden, J. (2003, 2003). Les enjeux de la FOAD : du cours à la formation par Internet. Balade en ligne commentée. Récupéré en juillet 2004 de <http://ressources.algora.org/ressources/enligne/internet.asp>
- Flecknoe, M. (2002). Measuring the Impact of Teacher Professional Development : can it be done? *European Journal of Teacher Education*, 25(2et3), 119-134.
- Fullan, M. et Hargreaves, A. (1992). Teachers Development and Educational Change. In M. Fullan et A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (p. 1-10): The Falmer Press.
- Gabrielli, J.-P. (1989). *Peut-on évaluer la formation continue des enseignants?* Nantes: CRDP de Nantes.
- Gagnon, N. (2001). Le programme de formation du secondaire : un outil pour préparer les jeunes au XXIème siècle. *Vie Pédagogique*, 121, 9-12.
- Galvis, A. et Nemirovsky, R. (2003). Interactive video case-based TPD programs: Five critical success factors. Dans G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (p. 1575-1582). Chesapeake, VA : AACE.
- Gather Thurler, M. (2000). L'innovation négociée : une porte étroite. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 29-42.
- Gauthier, C. (2001). Former des pédagogues cultivés. *Vie Pédagogique*, 118.
- Goff, L., Colton, A. et Mohlman, L. (2000). Power of the PortFolio. *Journal of Staff Development*, 21(4).
- Goodell, J. E., Parker, L. H. et Butler Kahle, J. (2000). Assessing the Impact of Sustained Professional Development on Middle School Mathematics Teachers. Dans D. J. McIntyre et D. M. Byrd (Eds.), *Research on Effective Models for Teacher Education*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gourd, A. (2001). À l'école secondaire d'Anjou : la préparation à la réforme repose sur la formation continue du personnel enseignant. *Vie Pédagogique*, 121.
- Gouvernement du Canada. (2002). *Atteindre l'excellence. Investir dans les gens, le savoir et les possibilités*. Québec: Gouvernement du Canada.
- Gouvernement du Québec, M. E. Q. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec, M. E. Q. (2000). *La formation générale des jeunes*. Récupéré en septembre 2003 de <http://www.meq.gouv.qc.ca/dfgj/index.html>
- Gouvernement du Québec, M. E. Q. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec.
- Guba, E. C. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage Publications.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Hébert, M. (2006). Qu'est-ce qu'un enseignant "expert" en didactique de la lecture? Quels ensembles de savoirs doit-il maîtriser?. Document de travail non publié, Université de Montréal, Canada.



- Hensler, H. (Ed.). (1993). *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher Self-Efficacy : Substantive Implications and Measurement Dilemmas*. Dans *Proceedings of the Annual Meeting of the Educational Research Exchange*, Texas University, College Station, Texas.
- Hirsch, E., Koppich, J. E. et Knapp, M. S. K. (2001). *Revisiting What States are Doing to Improve the Quality of Teaching : An Update on Patterns and Trends*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Huberman, M. (1992). *Teacher development and instructional mastery*. Dans A. Hargreaves et M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (p. 122-142). New-York: Cassel.
- InTime. (2002). *INTIME Evaluation Overview*. Récupéré en septembre 2003 de [http://www.intime.uni.edu/about/new\\_About/Eval\\_overview.html](http://www.intime.uni.edu/about/new_About/Eval_overview.html)
- Jennings, S. et Dunne, R. (1996a). *A Framework for Teaching : The Instructional Design*. T3 Science. Récupéré en septembre 2001 de <http://www.ex.ac.uk/telematics/T3/science/scframe.htm>
- Jennings, S. et Dunne, R. (1996b). *Cognitive Apprenticeship in Teacher Education*. T3 Mathematics. Récupéré en septembre 2001 de <http://www.ex.ac.uk/telematics/math/cogniti.htm>
- Karka, S. (1997). *Constructivism, Workplace Learning, and Vocational Education*. ERIC Digest, 181.
- Killeen, K. M., Monk, D. H. et Plecki, M. (2002). *School District Spending on Professional Development: Insights Available from National Data (1992-1998)* *Journal of Education Finance*, 28 (1), 25-49.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner* (4ème ed.). Houston: Gulf Publishing Company.
- Korthagen, F. A. J. (1988). *The influence of learning orientations on the development of reflective teaching*. Dans J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (p. 35-51). London: The Falmer Press.
- Krammer, K., Ratzka, N., Klieme, E., Lipowsky, F., Pauli, C. et Reusser, K. (2006). *Learning with Classroom Videos : Conception and first results of an online teacher-training program*. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 2006, 38(5), 422-432
- Kudva, P. (1999). *Relevance of a Knowledge Base for a Teacher as a Professional*. ERIC: ED429932.
- Lafortune, L., Deaudelin, C. et Deslandes, R. (2002). *Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive*. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Eds.), *La formation continue, de la réflexion à l'action* (p. 43-73). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lang, J. (2001). *Orientations sur la rénovation de la formation des maîtres*. Récupéré en septembre 2001 de <http://www.education.gouv.fr/discours/2001/iufmdp.htm>
- Laufer, C., Blois, M. et Choren, R. (2001). *Practice on the Web : a Tool for Learning from Cases*. Dans *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2001*, Orlando, Florida.
- Lave, J. et Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (IRL report 90-0013). Palo Alto, CA: Institute for Research on Learning.

- Le Boterf, G. (2000). De quel concept de compétence avons-nous besoin? Dans G. Le Boterf (Ed.), *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lecomte, R. (1982). Les paradigmes méthodologiques de la recherche évaluative: leurs fondements et leurs répercussions. Dans R. Lecomte et L. Rutman (Eds.), *Introduction aux méthodes de recherche évaluative* (p. 1-23). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Legendre, M.-F. (1998a). Entre théorie et pratique : former à la pratique réflexive par les études de cas. Dans C. Gervais, C. Garant, F. Gervais et C. Hopper (Eds.), *Formation des maîtres entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire?* (p. 87-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Legendre, M.-F. (1998b). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406.
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie Pédagogique*, 120, 15-19.
- Legendre, M.-F., Desgagnés, S., Gervais, F. et Hohl, J. (2000). La méthode des cas comme approche pédagogique en formation initiale: sur quoi fondons-nous nos pratiques? Dans D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (Eds.), *Recherches et pratiques en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchiée et argumentée* (p. 17-44). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Leinicke, W. (2000). *Credentialing Adult Educators in Illinois*. ERIC: ED446240
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Ottawa: Agence d'Arc.
- Lieberman, A. et Miller, L. (Eds.). (2001). *Teachers caught in the action. Professional Development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Lusignan, G. (2001). Les points d'appui de la réforme au secondaire : synthèse des portraits d'écoles. *Vie Pédagogique*, 121, 32-34.
- Lusignan, G. (2002). Comment guider, accompagner et soutenir les élèves dans le développement de compétences? Table ronde d'enseignants de la maternelle à la 5<sup>ème</sup> secondaire. *Vie Pédagogique*, 123, 28-33.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*, 28(2).
- Mandeville, L. (2002). Apprendre par l'expérience : un modèle applicable à la formation continue. In L. Lafortune, C. Deaudelin, D. Martin et P.-A. Doudin (Eds.), *La formation continue, de la réflexion à l'action* (p. 211-235). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Marsolais, A. (2001). L'école secondaire Roger-Comtois : Dans le droit fil d'une démarche de développement professionnel. *Vie Pédagogique*, 121, 23-24.
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. (Document officiel). Québec: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Maulini, O. (1999). *La formation des enseignants à Genève. À la croisée des pratiques pédagogiques et des sciences de l'éducation*. Communication présentée à "La formazione dei maestri in Europa. Modelli a confronto", Turin.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). Chapitre 5 : la recherche évaluative. Dans R. Mayer et F. Ouellet (Eds.), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux* (p. 233-267). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

- McLaughlin, M. et Zarrow, J. (2001). Teachers Engaged in Evidence-Based Reform : Trajectories of Teachers' Inquiry, Analysis and Action. Dans A. Lieberman et L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action. Professional Development that matters*. New York: Teachers College Press.
- McNergney, R. F. (1994). Videocases. A Way to Foster a Global Perspective on Multicultural Education. *Phi Delta Kappan*, 296-300.
- Meirieu, P., Develay, M., Durand, C. et Mariani, y. (Eds.). (1996). *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon: Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Merseeth, K. K. (1994). Cases, Case Methods, and the Professional Development of Educators. *ERIC DIGEST*, 5-95, 3-4.
- Meyer, F., Cantin, J., David, R. et Aubé, M. (2002, 16 mai 2002). Dispositif de formation exploitant les ressources vidéos pour le développement des compétences en enseignement. Communication présentée à 70ème congrès annuel de l'ACFAS, Colloque 524 - "Les multiples facettes du téléapprentissage", Québec.
- Meyer, F., David, R., Cantin, J. et Aubé, M. (2003, 17 mai 2003). A web based application to support the professionalisation of teaching in Quebec. Communication présentée à ICIHE, the International Conference on Innovation in Higher Education, Kiev, Ukraine.
- Miller, K. F., et Zhou, X. (2007). Learning from classroom video: What makes it compelling and what makes it hard. Dans R. Goldman, R. Pea, B. Barron, et S. Derry (Eds.). *Video research in the learning sciences* (p. 321-334). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mottet, G. (1997a). La vidéo, outil de construction des compétences professionnelles des enseignants. Dans *La vidéo-Formation. Autres regards, autres pratiques* (Éditions L'Harmattan ed., p. 21-36). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Mottet, G. (Ed.). (1997b). *La vidéo-Formation. Autres regards, autres pratiques* (Éditions L'Harmattan ed. Vol. 1). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Nossaint, R.-M. (1993). Recherche et analyse des effets de formation sur l'estime de soi du public suivant des cours en alphabétisation. Mémoire non publié de Licence FOPA, UCL.
- Otis-Wilborn, A., Winn, j., Ford, A. et Keyes, M. (2000). Standards, Benchmarks and Indicators. Designing a Framework for Professional Development of Preservice and Practicing Teachers. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 20-28.
- Owen, M. (1999). *Technology Situated Learning and the Professional Development of Teachers*. Récupéré en mars 2004 de [http://rem.bangor.ac.uk/~martin\\_owen/reflect/profdev.html](http://rem.bangor.ac.uk/~martin_owen/reflect/profdev.html)
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Récupéré en février 2003 de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Paquelin, M. (2000). Du dispositif accompagné au dispositif accompagnant. Récupéré en juin 2004 de <http://membres.lycos.fr/autograf/Dispositif3.htm>
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1996b). Formation continue et développement de compétences professionnelles. *L'Éducateur*, 9, 28-33.

- Perrenoud, P. (1998). Voyage autour des compétences : vers un métier nouveau? *L'Éducateur*, 8-98, 22-27.
- Perrenoud, P. (1999a). De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants. Dans E. Triquet et C. Fabre-Col (Eds.), *Recherche(s) et formation des enseignants* (p. 89-105). Grenoble: IUFM.
- Perrenoud, P. (1999b). Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique. Communication présentée à Congrès de l'APNED (Association nationale pour la recherche en éducation), Caxambu (Brasil). Récupéré en mai 2004 de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_26.html)
- Perrenoud, P. (1999c). Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2000). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant. Communication présentée au Colloque Jacques Cartier, Symposium "L'obligation de résultats en éducation", Montréal, Canada. Récupéré en juin 2004 de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_29.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_29.html)
- Perry, G., Talley, S. (2001). Online Video Case Studies and Teacher Education. *Journal of Computing in TEacher Education*, 4-17, 26-31.
- Pivec, M. et Maurer, H. (2001). A New Approach - Situation Learning (SL). Dans *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2001*, Orlando, Florida.
- Plakhotnik, M. (2001). InTime : A PT3 Catalyst Grant. Dans *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2001*, Orlando, Florida.
- Projet Polifemo. (2001). Démarche d'ingénierie des dispositifs de formation ouverte. Fonds Social Européen. Récupéré en juin 2004 de <http://www.educagri.fr/cnpr/pdf/pttbiblio/guid08N1.pdf>
- Pryor, B. J. (1998). Teachers Who Will Make a Difference in the 21st Century... From One Principal's View Point. Communication présentée à Creighton University's Annual Teacher Induction Workshop, Nebraska. ERIC : ED426054.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2001). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* (3ème ed.). Paris: ESF.
- Richardson, M. O. (1998). Peer Observation: Learning From one Antother. *The NEA Higher Education Journal*, 9-20.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rowley, J. et Hart, P. (2000). Print and Video Case Studies. Dans D. J. McIntyre et D. M. Byrd (Eds.), *Research on Effective Models for Teacher Education*: Corwin Press.
- Russell, T. et McPherson, S. (2001). Indicators of success in teacher education. Communication présentée à Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher Education/Educator Training : Current Trends and Future Directions, Université Laval, Québec. Récupéré en mai 2005 de [http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Russell\\_McPherson\\_e.pdf](http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Russell_McPherson_e.pdf)

- Rutman, L. (1982). La préparation d'une recherche évaluative. Dans R. Lecomte et L. Rutman (Eds.), *Introduction aux méthodes de recherche évaluative* (p. 23-47). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Santagata (2009). Designing Video-Based Professional Development for Mathematics Teachers in Low-Performing Schools. *Journal of Teacher Education*. Theme Issue: Innovative Uses of Technology in Teacher Education. 60(1), 38-51.
- Santiesteban, A. J. et Koran, J. J. (1977). Acquisition of Science Teaching Skills Through Psychological Modeling and Concomitant Student Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 14(3), 199-207.
- Savoie-Zajc, L. et Dionne, L. (2002). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Eds.), *La formation continue, de la réflexion à l'action* (p. 139-165). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A. et Charron-Poggioli, N. (1999). La formation continue : une exploration et une illustration de la notion. *Vie Pédagogique*, 113, 12-16.
- Scallon, G. (2001). Pourquoi évaluer?...Quelle question ! *Vie Pédagogique*, 120, 20-23.
- Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. Dans J. Brophy (ed.), *Using video in teacher education* (p. 1-27). New York: Elsevier Science.
- Sherin, M.G. et van Es, E.A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20-37.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand, knowledge growth in teaching. *Educational research*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. et Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn : A shifting perspective. *J. Curriculum Studies*, 36(2), 257-271
- Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (Seconde ed., p. 125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Sparks, D. et Hirsh, S. (2000). *A National Plan for Improving Professional Development*. Récupéré en février 2004 de <http://www.nsd.org/library/authors/NSDCPlan.cfm>
- Stein, D. (1998). *Situated Learning in Adult Education*. ERIC Digest, 195.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New-York: Cambridge University Press.
- Talley, S. (2001). *Focus on Technology Online Video Cases: Combining Best Practices With Technology*. Récupéré en février 2004 de [http://www.aacte.org/Research/focus\\_tech\\_video\\_cases.htm](http://www.aacte.org/Research/focus_tech_video_cases.htm)
- The Concord Consortium. (2000). *Seeing Math Telecommunications Project Revised Proposal*. Récupéré en septembre 2003 de [http://seeingmath.concord.org/publications/seeingmath\\_revised\\_1year.pdf](http://seeingmath.concord.org/publications/seeingmath_revised_1year.pdf)
- The Southeast Center for Teaching Quality. (2001). *Professional Development and School Redesign: Inextricable Links*. *Teaching Quality in the Southeast: Best Practices et Policies*(4), 1-2.

- Thomas, J. A., Cooper, S. B. et Ponticell, J. A. (2000). Doing Math the Science Way. In D. J. McIntyre et D. M. Byrd (Eds.), *Research on Effective Models for Teacher Education*. Thousand Oaks: California: Corwin Press.
- Towers, J. (1998). Close Encounters of the Complex Kind: using Videotape in Teacher Education. Dans *Proceedings of The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, California.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk et Hoy, A. (1998). Teacher Efficacy : its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk et Hoy, A. (2001). Teacher efficacy : capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- van Es, E.A. (2009). Participants' roles in the context of a video club. *Journal of the Learning Sciences*, 18(1), 100-137
- Vizcarro, C. (2003). Former les enseignants aux TIC : pourquoi et comment? Dans B. Charlier et D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 177-181). Bruxelles: De Boeck.
- Vockell, E. (2003). *Educational Psychology: A Practical Approach*. Récupéré en Juillet 2004 de <http://education.calumet.purdue.edu/vockell/edpsybook/>
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage* (F. Sève, Trans.). Paris: Éditions Sociales.
- Wagner, T. (2001). *Leadership for Learning : An Action Theory of School Change*. Phi Delta Kappan, 82(5), 378-383.
- Wetzel, D. C., Radtke, P. H. et Stern, H. W. (1994). *Instructional effectiveness of video media*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered : The Concept of competence. *Psychological review*, 66, 297-333.
- Wilson, S., Floden, R. et Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher Preparation research : current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. (Rapport de recherche préparé pour le U.S. Department of Education). Washington, Etats-Unis : Center for Study of Teaching and Policy.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: Éditions ESF.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. Dans A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (p. 202-231). New-York: Cambridge University Press.

## ANNEXES

### **Annexe 1 : Verbatim de la rencontre du 7 mai 2002 à la commission scolaire (CS) de Laval**

Présents : Muriel Deschamps, Conseillère Pédagogique (CP) CS Laval et Gilles Ross, Conseiller Pédagogique CS Laval

**Q1 : Quelles sont les difficultés, selon vos observations, rencontrées par les enseignants dans le cadre de cette réforme?**

**MD** : Cela touche le changement des pratiques. Ceci questionne plusieurs enseignants.

Certains sont à l'aise car ils pratiquaient déjà cela. Beaucoup d'enseignants sont insécures par rapport au changement. Parce qu'on préconise davantage le travail en projet l'apprentissage coopératif. Beaucoup d'enseignants sont mal à l'aise avec cela. Ça va rentrer dans les besoins de formation, moi je pense.

**GR** : Ce que j'observe le plus : le passage du paradigme de l'enseignement vers le paradigme de l'apprentissage qui est difficile. Les enseignants vivent encore un 2002 un type de pédagogie qui est du type de la transposition de connaissances. C'est encore très présent et dur de les amener à changer cette pratique-là. Dans le sens de la réforme qui est plus appuyée sur les besoins des enfants et les compétences. Les enseignants ont énormément de difficultés à le faire. Beaucoup d'enseignants sont persuadés que la façon dont ils enseignent est la bonne façon. C'est l'image que cela me projette.

**MD** : Tout à fait d'accord

**GR** : Il y a quelques enseignants qui se sont remis en question depuis de nombreuses années et qui ont changé leur pratique. Mais de façon générale c'est ce passage-là qui est très difficile.

**MD** : oui oui

Un autre point qui les insécurise beaucoup par rapport à la réforme telle qu'elle nous est présentée, c'est l'organisation par cycles. Cela va être un gros clou sur lequel taper. Essayer de les aider et des les accompagner là-dedans. Ce n'est pas évident. Cela leur fait peur

**GR** : dans cet esprit. La compétence de travailler en collaboration, qui selon moi est très importante, qui va être à travailler. Les enseignants ont l'habitude de travailler dans leur classe, avec leurs élèves, de façon très isolée, ma classe, mon matériel, mes élèves. Cela demeure en vase clos.

**MD** : Beaucoup de progrès à ce niveau-là.

**Q2** : Parmi ces compétences quelles sont celles qui méritent vraiment une priorité? Pourquoi?

**GR** : J'en ai noté 4 au passage. Elles sont toutes importantes. 3, 5, 7,

En priorité : adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'adaptation.

**MD** : gérer des différences

**GR** : la différenciation.

On est encore avec l'image d'avoir tout le monde rendu au même endroit au même moment. On a beau essayer de s'en dissocier, on y n'arrive pas véritablement pour la majorité des enseignants. Ça c'est une compétence sur laquelle il faut tabler de plus en plus.

**MD** : oui, ils ont besoin d'aide à ce niveau-là.

Aussi l'évaluation : compétence 5.

Ça aussi cela les questionne beaucoup.

**GR** : Ces deux-là me semblent les plus importantes, Mais évidemment elles sont complémentaires.

**MD** : ils ont besoin d'accompagnement.

**GR** : L'évaluation est un gros gros gros dossier. Avec effectivement, dans un esprit d'évaluer la progression des enfants en fonction du



développement de compétences et non d'un jugement à porter sur un état final.

**MD** : La communication aux parents, justifier l'évaluation personnalisée et non commune à tout le monde. Cela leur cause des difficultés.

L'évaluation fait partie de tout. Tout est intégré.

Mais il faut questionner d'autres CP. Moi je m'occupe de gestion de classe et cela me questionne au niveau de la pédagogie différenciée

**Q3** : **qu'est ce que les enseignants expriment eux-mêmes à prime abord?**

**GR** : les enseignants expriment, ce que j'entends, c'est conséquent avec ce que l'on vient de dire. Ce qu'ils demandent ce sont des outils. " Donnez nous les moyens " Ce que l'on entend le plus souvent : " oui c'est bien beau ces théories, mais concrètement comment on fait? " en d'autres termes, ça peut se traduire par " donne moi l'ensemble de la planification, et je vais me débrouiller avec. "

**MD** : C'est là que les situations dont tu parles : " Piloter ... " puis " Concevoir ". Ceci va être comme un moyen d'avoir un genre de scénario, comme un tutorial sur a à z comment je vais faire, de rien oublier et de tout intégrer...Ça rentre dans leurs outils qu'ils demandent.

Des outils concrets.

La réforme est tellement grosse

**GR** : Une petite expérience vécue et très parlante là-dessus : pour les bilans de fin de cycle. On a éliminé les anciennes épreuves. On leur demande de faire de l'évaluation complexe maintenant, en notant sur des grilles etc. . Il fallait voir le tollé de protestations car on leur demandait de mettre en pratique pour que cela soit cohérent avec le nouveau programme. Ils ont demandé, même les directions d'école, " nos enseignants ne sont pas assez prêts, est-il possible de faire une épreuve mitoyenne entre ce qu'il faisait... " Bref il y a un chemin à parcourir. C'est un élément fondamental et important.

**MD** : il faut que les moyens d'évaluation soient cohérents.

**GR** : La encore ils demandaient des outils concrets.

Il y a un engouement pour le matériel produit par les maisons d'édition. Ces matériels sont approuvés par le MEQ. LE MEQ a d'ailleurs donné de l'argent pour l'acquisition de ce matériel. Alors là les enseignants, ils les veulent, les expérimentent. Ce matériel est très populaire. Plusieurs enseignants disent : " moi je l'applique le programme, j'utilise " tous azimuts " qui un matériel en français... Donc j'applique le programme "

**Q4 : qu'est-ce qui est offert actuellement dans le milieu comme type de formation?**

**MD** : cette année a été particulière à cause du boycott. On a offert beaucoup d'ateliers au niveau de l'insertion professionnelle par exemple, la gestion de classe, la gestion des troubles comportementaux. Ces ateliers ont été donnés ces deux dernières années et cela a toujours été très apprécié. On était déjà dans l'optique de la réforme. Un atelier pour harmoniser les rapports avec les parents, les devoirs et les leçons... Il y en a eu d'autres... Les enseignants commençaient à s'ennuyer d'avoir des animations, ils avaient hâte que ça commence à se terminer. On a offert des animations sur le travail en atelier. Des inscriptions en ligne très populaires. La gestion de classe, Les TIC ces formations sont très courues etc...

Pour cette année, à cause du contexte et du boycott de la réforme, toutes les autres animations qui touchent plus les approches pédagogiques sont très appréciées.

**GR** : ce qui est particulièrement offert actuellement, ce sont des ateliers sur le programme. C'est généralement là-dessus que nous misons. La plus grosse partie de nos formations sont des ateliers d'information qui portent sur la compréhension du programme du nouveau programme. À date, c'est surtout ce type de formation.

C'est discutable...Est-ce qu'il faut en rester là ou aller un peu plus loin?

**MD** : ce sont principalement des ateliers de base, plutôt que d'aller directement dans les disciplines. Il y avait eu des ateliers sur des clefs de lecture du programme et sur le paradigme d'apprentissage.

**Q5 À part les ateliers? Qu'existe-t-il?**

**MD** : ce qui a été offert dans certaines écoles, ce sont des suivis. Comme nous au niveau de la motivation, quand les gens s'inscrivent, les gens s'engagent à ce qu'on les rencontre par la suite pour faire un suivi à cette formation : " quels sont les gestes qui ont été posés, quelles ont été les difficultés, comment on peut s'entraider ". Ça c'est fort intéressant, et nous de plus en plus on va vers ça, vers des formations où il y a vraiment un accompagnement. Ce que l'on fait en ce moment, des ateliers en 3 séances sur le même thème pour qu'ils puissent poser des actions, puis pour que l'on puisse revenir ensemble sur ce qui a été vécu et voir si cela a été réalisable et comment... On essaye d'aller plus loin dans ce sens-là, pour ne pas que ce soit juste une formation comme cela à la carte et que dès que c'est fini ça soit posé sur une tablette, pour qu'il y ait vraiment un engagement par rapport aux formations reçues.

Il y a toujours les conférences, les conférences électroniques. Il y a des enseignants qui viennent régulièrement nous questionner. Il y a des enseignants avec qui j'ai gardé contact comme cela. Malgré le contexte. Toute l'année, ils viennent régulièrement me poser des questions. Ils savent que je relève mes courriels chaque jour et que je vais leur répondre. C'est une façon qui aide certains enseignants.

On a aussi des formations plus en ligne, on laisse les traces suite à des animations. Ils peuvent retrouver toutes les traces et les ordres du jour, les objectifs, les documents, ils peuvent y retourner pour que les gens puissent poursuivre et transmettre dans le milieu. Ce sont d'autres façons de faire. Mais ça peut aider ou rejoindre différentes personnes. Sans que ce soit une majorité.

**Q6 : est-ce que l'ensemble des stratégies que vous venez de présenter vont permettre de développer toutes les compétences que nous venons de voir?**

**MD** : On l'espère, mais en tout cas c'est toujours dans l'optique d'essayer de les outiller, car on sait que c'est de cela dont ils ont besoins, du concret. Il y a tellement de besoin et tellement de choses qui s'offrent à eux. Ça fait peur quelque part quand on y pense. C'est comme un bombardement. Ça vient de partout...Ils n'ont pas le temps de tout s'approprier et de l'appliquer en classe qu'une autre animation qui arrive. Je me dis : en ayant vraiment une organisation par cycle, les enseignants pourront se répartir, certains pourront devenir des spécialistes de l'enseignement coopératif, d'autres du projet... Pour qu'ils puissent s'entraider et se partager cela. J'ai confiance que ce soit une formule qui aide et qui soit à développer dans les écoles. Reconnaître les expertises de chacun des collègues et se les partager car on ne pourra fournir sans cela. Ils ne pourront pas suivre.

Même entre nous, on parle de former des équipes ressources d'enseignants qui peuvent s'aider entre pairs aussi, moi je crois beaucoup à ça.

**GR** : moi je crois que le gros défi que l'on a c'est l'accompagnement des enseignants au-delà de la stricte information qu'on leur transmet. Ce que je constate c'est que la formule d'ateliers est intéressante, mais qu'elle n'est qu'à un premier niveau qui est celui de l'information que l'on transmet aux gens et que très souvent les gens consomment de l'information mais ne l'utilise pas. C'est le gros danger que je note. C'est ce qui fait selon moi que l'on ne traduit pas dans la pratique les formations que l'on donne. Alors notre défi, c'est de trouver des formules d'accompagnement qui feront en sorte que les enseignants vont appliquer dans leur pratique, réévaluent leur pratique. C'est là-dessus que nous travaillons en ce moment de manière à s'assurer que les enseignants s'engagent. Une forme d'engagement nécessaire. Je voyais dans les compétences l'engagement dans le développement professionnel, on touche cela aussi, c'est une compétence à développer beaucoup. Souvent les enseignants ne sont pas prêts à s'engager. Ils veulent connaître. On a des demandes et des pressions terribles pour avoir de l'information, puis cela se traduit en termes : " on n'a pas de formation ", " donnez nous des ateliers ". On pourrait leur en offrir mille, mais une fois qu'ils ont l'information, ils ferment la porte et ils disent : " moi je connais ". Ils sont comme légitimés de dire non seulement je connais mais même de dire

j'applique. Il n'y a aucun contrôle qui s'exerce. Il n'y a rien qui nous permet de dire : professionnellement cet enseignant ou cette enseignante-là n'applique pas. Certaines directions d'école ont d'ailleurs demandé " peut-on avoir de la formation sur l'appropriation de la réforme, puis sur la supervision pédagogique " et une direction a dit : " oui, puis quel type de contrôle on a sur leur appropriation? " La question est pertinente. Mais je la trouve très pertinente par rapport à ça. C'est là où on en est présentement. Dans le développement des compétences, cet aspect-là me semble extrêmement important.

**MD** : c'est pour cela que nous avons remis beaucoup en question nos formules d'animation. Chacun chacune dans sa région. C'est la même constatation : les formations où l'idée de la justice distributive. Peut-être c'est mieux à un moment donné de dire, il va y avoir moins de personne, mais ces personnes la vont avoir un suivi personnalisé, si tu veux être sûr que ces personnes vont transférer dans la pratique. Puis là, après ça va continuer, ça être intégré et peut-être après ils vont en entraîner d'autres dans leur école. Qu'il y ait vraiment des actions.

**GR** : on disait tout à l'heure : on transmet beaucoup de connaissances complètement d'informations tout à fait disparates, il n'y a pas de liens. Puis c'est peut-être vrai aussi, dans l'analyse, cette implantation-là s'est faite un peu : " allez-y implantez... Changez vos pratiques... " Sans qu'il y ait vraiment de suivi puis de temps d'appropriation puis d'expérimentation.

**MD** : il faut le temps qu'ils puissent digérer tout cela, c'est énorme tout ce qu'on leur demande.

**GR** : il faut voir cela aussi. Ce que l'on demande aux enseignants de changer par rapport à ce qu'ils faisaient autrefois, je ne suis pas sûr qu'ailleurs dans n'importe quelle autre entreprise, on procède aussi sauvagement. Sans offrir le support qui va avec...

**Q7** : est-ce qu'un dispositif comme celui de « Zoom sur l'expertise pédagogique » aiderait? Et pourquoi selon vous?

**GR** : c'est une formule d'accompagnement qui peut être extrêmement intéressante. Une formule ce n'est pas LA solution, c'est UNE formule. C'est diversifier qu'il faut.

**MD** : c'est un outil très intéressant à cause de l'aspect pratique sont les enseignants ont besoin. Concret puis en plus la crédibilité que ce soient leurs pairs. Il se peut qu'au bout d'un moment donné, nous les conseillers pédagogiques on a moins de crédibilités car on n'est plus dans une classe... Moi j'ai toujours ce souci-là en tant que CP d'être la plus concrète possible dans ce que je vais leur proposer, puis qu'ils disent " ça paraît que tu as enseigné "... Puis le fait que ce sont des enseignants comme eux qui réussissent à travailler de telle manière et bien ça joue sur eux.

**GR** : on se met à rêver un peu, mais j'ai noté que là où il y a le plus de cheminements dans les changements de pratique en pédagogie, c'est là où il y avait dans l'école même soit une personne qui se démarquait, qui avait un certain leadership. Soit que dans des projets particuliers on engageait un conseiller pédagogique qui était présent, mais dans l'école, une sorte de bougie, et qui assurait l'accompagnement des enseignants. On rêve, mais un CP par école, mais c'est presque une condition sine qua non.

## **Annexe 2 : Réponses au questionnaire distribué en vue d'obtenir l'avis d'expert sur l'état des besoins de formation chez les enseignants en exercice**

Répondant : Conseillère pédagogique en mathématiques au primaire CS Laval

**Dans le contexte de la réforme actuelle quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants?**

**Rép.** : Tout ce qui concerne l'évaluation des apprentissages.

**Quelles sont les compétences professionnelles, exigées par le MEQ, qui nécessitent d'être développées en priorité selon vous? Pourquoi?**

**Rép.** : La définition du développement des compétences chez les élèves, autant disciplinaires que transversales. L'intégration des nouvelles approches à travers les disciplines et l'organisation par cycle.

Toutes ces facettes font partie intégrante du Programme de formation et cela représente un changement de paradigme chez beaucoup d'enseignants.

**Quels sont les besoins de formation généralement exprimés par les enseignants?**

**Rép.** : Surtout le comment faire dans l'application du Programme de formation et le comment évaluer quand tu as plusieurs élèves à observer...

**Quels types de formation sont actuellement offerts dans le milieu pour répondre à ces besoins?**

**Rép.** : Des ateliers sur les disciplines comme telles, sur des approches pédagogiques, sur la cognition et sur la gestion de l'acte pédagogique.

**Les stratégies et les dispositifs de formation proposés actuellement permettent-ils de répondre à toutes les attentes? Pourquoi?**

**Rép.** : Le nombre d'enseignants œuvrant au primaire versus le nombre de conseillers pédagogiques représente un problème à notre commission

scolaire. Nous tentons de vivre des modalités variées afin d'atteindre le plus d'enseignants possible : par secteur, par école, par cycle ou autrement. Le dégagement d'enseignants par secteur rencontre des difficultés au regard des suppléants. Les journées pédagogiques communes à toutes les écoles sont insuffisantes. Les réunions après la journée de classe ne satisfont pas tous les enseignants. Bref, il n'y a pas de formule magique.

**Les enseignants sont-ils satisfaits des formules de formation actuellement offertes?**

**Rép.** :En général, ils sont essoufflés et demandent du temps...

**Un dispositif de formation tel que celui de « Zoom sur l'expertise pédagogique » répondrait-il, selon vous, à quelques unes des lacunes ci-dessus relevées?**

**Rép.** : Il faudrait le mettre en place et le valider sérieusement.



### **Annexe 3 : Réponses au questionnaire distribué en vue d'obtenir l'avis d'expert sur l'état des besoins de formation chez les enseignants en exercice**

Répondant : Conseillère pédagogique en mathématiques au primaire CS Laval

**Dans le contexte de la réforme actuelle quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants?**

*Certaines compétences de certaines disciplines*

*Les compétences transversales*

*Tenir compte des différences entre les élèves (différenciation)*

*L'évaluation en cours d'apprentissage*

*Le bilan de fin de cycle*

*L'apprentissage de la lecture : élèves qui ne réussissent pas*

**Quelles sont les compétences professionnelles, exigées par le MEQ, qui nécessitent d'être développées en priorité selon vous? Pourquoi?**

*Compétence 3 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage...*

*Compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages...*

*Compétence 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement...*

*Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques...*

**Quels sont les besoins de formation généralement exprimés par les enseignants?**

*Situations concrètes qui illustrent la théorie*

**Quels types de formation sont actuellement offerts dans le milieu pour répondre à ces besoins?**

*Des ateliers d'information et de formation sur le Programme de formation*

*Des ateliers sur les approches*

*Des ateliers concernant les disciplines et leurs compétences avec matériel concret*

*Des ateliers sur les nouvelles technologies*

**Les stratégies et les dispositifs de formation proposés actuellement permettent-ils de répondre à toutes les attentes? Pourquoi?**

*Non, bien sûr ! Le grand nombre d'enseignants à rencontrer dans des délais qui ne sont pas raisonnables avec de si grands et nombreux changements. Tout devient prioritaire donc nous ne pouvons aller en profondeur comme nous le souhaiterions.*

**Les enseignants sont-ils satisfaits des formules de formation actuellement offertes?**

*En majorité les enseignants rencontrés sont satisfaits de ce que nous apportons. Bien sûr, nous devons nous partager...*

**Un dispositif de formation tel que celui de « Zoom sur l'expertise pédagogique » répondrait-il, selon vous, à quelques-unes des lacunes ci-dessus relevées?**

*Je crois que ce serait un atout de plus dans le jeu de la formation continue. Une variété d'offres de formation est importante tout comme nous disons aux enseignants de varier leurs stratégies d'enseignement-apprentissage.*

## Annexe 4 : Copie d'écran de deux étapes du parcours de formation

Zoom sur l'expertise pédagogique

Accueil > Coin du formateur > Liste de vos parcours > Édition d'un parcours 302 > Étape 4

Florian Meyer

Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour susciter le développement de compétences  
Créer des conditions - Plan cognitif

4. Créer des conditions - Plan cognitif

Étape 4 de 22

Écouter

Commençons par le commencement, autrement dit, le premier volet de la première composante : le volet cognitif.

- Présenter des situations qui suscitent un déséquilibre cognitif et soutenir les élèves dans l'élaboration des stratégies cognitives qui vont permettre de relever les défis.
- Aider les élèves à réactiver leurs connaissances et compétences antérieures.
- Construire avec les élèves une représentation du but à atteindre

🔊 Visionnez une première fois la vidéo. Ne regardez pas tout de suite les questions ci-après... tsst tsst... Ne trichez pas là ! bon...

📝 Posez-vous simplement les questions suivantes pour commencer : • dans cette vidéo, comment l'enseignante suscite-t-elle un déséquilibre cognitif ? • Comment soutient-elle les élèves dans la construction d'une représentation des buts à atteindre ? • Comment soutient-elle la réactivation des connaissances à utiliser et l'élaboration de stratégies à utiliser ? (4A)

Vidéo 1



Consignes

Après avoir visionné une première fois la vidéo, regardez-la de nouveau et portez une attention particulière aux aspects suivants :

- La situation proposée aux élèves consiste en la réalisation d'un projet en ligne appelé Darwin dont la démarche est plutôt complexe. L'enseignante choisit de réaliser le projet sur un animal que les élèves ne connaissent pas du tout, ainsi elle stimule l'intérêt des élèves, elle pique leur curiosité, et renforce leur besoin de faire des recherches...
- Elle leur propose de réaliser des cartables pour collecter les informations qu'ils récolteront dans les ressources de leur choix. Elle laisse le choix aux équipes d'organiser les informations qu'ils collectent à leur façon. Elle respecte ainsi les rythmes et les caractéristiques des élèves.
- Elle propose aux élèves de déterminer eux-mêmes les questions qu'ils se posent et sur lesquelles ils souhaiteraient apprendre d'avantage. Réactivation des connaissances et des intérêts en partageant avec tout le monde ces questions (post-its collés au tableau).
- Carte d'exploration déclencheur des stratégies de collaboration et de recherche en équipe.
- Elle encourage les initiatives personnelles pour que les élèves aillent encore plus loin dans leur collecte d'informations. Lorsque les élèves proposent un jeu par exemple, elle les encourage à en faire encore plus et à ajouter des questions. Elle les incite donc à aller encore plus loin et augmente le niveau de difficulté.
- Certains termes du projet Darwin sont difficiles à comprendre pour les élèves. Elle sait que ce niveau de difficulté est un peu trop élevé pour les élèves. Cette fois-ci, elle intervient donc pour les aider dans l'interprétation de ces termes. Elle leur laisse une part de travail personnel mais est présente pour les soutenir et compléter leurs stratégies de compréhension.
- Remarquez dans la conclusion de cette entrevue que l'enseignante a aussi permis aux élèves de relever d'autres défis importants...

N'oubliez pas vous-même de vous "défier cognitivement" ! Voici de quoi vous aider :

- Que faites-vous dans votre pratique actuellement qui « suscite un déséquilibre cognitif des élèves » ? (4C)
- Que faites-vous pour soutenir les élèves dans la résolution de ces défis ? (4D)
- Que pouvez-vous améliorer dans votre pratique ? (4E)

Conclusion

⚠️ Il est important ici de noter qu'une activité d'enseignement-apprentissage qui ne présente aucun défi pour l'élève n'est pas une activité dans laquelle il aura tendance à s'engager. D'un autre côté, une situation trop complexe et dont les obstacles sont trop importants aura tendance à décourager l'élève.

Il est important de bien définir avec chaque élève quels sont ses défis et identifier avec lui ou elle les stratégies cognitives qui vont lui permettre de relever le défi

📖

Notez enfin, que vous pouvez consulter les vidéos 62 et 73 qui vous montrent d'autres exemples d'enseignant(e) qui suscitent l'engagement cognitif de leurs élèves.



Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour susciter le développement de compétences  
**Créer des conditions - Plan motivationnel (partie 2)**



6. Créer des conditions - Plan motivationnel ...



Étape 6 de 22



Éditer

Dans l'étape précédente, des questions vous ont été suggérées. Le carnet de bord contient quelques éléments de réponse à ces questions (6A).

Nous souhaitons ici tout simplement revenir sur la vidéo précédente afin d'identifier avec vous les moments clés de cette situation qui nous ont permis de répondre aux questions.  
*Belotte et rebelotte...*

Nous vous suggérons donc d'écouter attentivement la vidéo et de bien lire les commentaires qui y sont ajoutés. Assurez-vous de bien associer ces commentaires aux éléments de réponse proposés. Profitez également de cet exercice pour constater à quel point il est important de repérer en détail tout ce qui compose une vidéo pour saisir la force de celle-ci.

## Grille de lecture



Elle demande à l'élève de verbaliser sa démarche. Elle en profite pour valoriser les intentions de l'élève et lui fait réaliser que ses idées sont pertinentes et valables



## Conclusion

Cette grille de lecture offre un regard pointu sur une situation particulièrement riche où l'enseignante soutient stratégiquement l'engagement motivationnel de l'élève.

Vous constaterez dans l'étape suivante qu'il y a d'autres possibilités pour stimuler la motivation des élèves lorsque vous pilotez une situation d'enseignement-apprentissage...



Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour susciter le développement de compétences  
**Créer des conditions - Plan organisationnel (partie 1)**



8. Créer des conditions - Plan organisationnel...



Étape 8 de 22

Éditer



Bon...  
 Après cette pause bien méritée, sommes-nous prêt(e)s à reprendre de plus belle ?  
 Allez... un dernier chocolat pour la route et hop !  
**On y va !**



Étudions maintenant le troisième volet de la première composante : le volet organisationnel  
*"Établir un cadre de travail, des attentes précises et une structure de fonctionnement complète et claire."*



Dans cette étape, il ne s'agit pas d'observer une pratique, mais d'analyser attentivement et interpréter les propos des élèves afin de comprendre le rôle et l'importance de l'enseignant(e) et de sa maîtrise de cet aspect de la composante sur l'engagement des élèves.  
 Avant de commencer l'observation de ces deux vidéos, reportez-vous à la section "consignes", un peu plus bas, afin d'avoir quelques pistes et informations qui vous guideront dans votre interprétation et votre analyse.

Vidéo 1

Vidéo 2



Consignes

Ces deux vidéos démontrent combien les élèves sont engagés dans leurs apprentissages grâce à l'organisation des tâches qu'ils gèrent eux-mêmes mais que l'enseignante suit régulièrement.  
 Même si nous ne voyons pas les enseignantes dans ces deux situations, nous comprenons très bien que celles-ci ont établi des règles précises de gestion du cartable et qu'elles permettent ainsi aux élèves d'établir également leurs propres règles et objectifs.

Regardez attentivement ces deux vidéos.



- Relevez comment ces deux élèves reconnaissent les objectifs de travail (attentes). (8A)
- Ensuite, relevez quelle place l'enseignante tient dans l'élaboration et le suivi de ces objectifs. (8B)
- Quelles sont les ressources que ces deux élèves doivent exploiter ? Est-ce clair pour eux ? Pourquoi ? (8C)
- Quels sont les codes et outils utilisés dans les deux cas pour que les élèves se repèrent clairement dans leur démarche d'activité ? (8D)
- Pourquoi semblent-ils si engagés ? (8E)

Conclusion

**STOP** Arrêtez-vous un instant... Les deux vidéos que vous venez d'observer nous en apprennent énormément sur le point de vue des élèves et sur leur compréhension de leur démarche... Avez-vous déjà permis à vos élèves de s'exprimer ainsi sur leur démarche et leur fonctionnement ? Ne trouvez-vous pas que ces élèves nous permettent d'en apprendre énormément sur les conditions créées par l'enseignant(e) et l'impact de ces conditions sur l'engagement des élèves dans leur apprentissage ?

Cette première étape nous montre combien l'organisation est importante pour engendrer l'autonomie et l'implication des élèves et ainsi libérer l'enseignante qui peut alors rencontrer tous les élèves individuellement. L'étape suivante aborde plus précisément l'organisation d'une activité ponctuelle. Mais prenez d'abord le temps nécessaire pour réfléchir à tout cela...





Accueil > Coin du formateur > Liste de vos parcours > Édition d'un parcours 302 > Étape 10 Florian Meyer

---

**Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour susciter le développement de compétences**  
**Bilan : "Créer des conditions pour que les élèves s'engagent..."**




10. Bilan : "Créer des conditions pour que les ..."



10

Étape 10 de 22



amorce

Comme ça passe vite !  
C'est déjà l'heure du premier bilan...

Cette étape est proposée ici dans le but de vous offrir une occasion pour réfléchir à tout ce que vous venez d'observer, lire et apprendre. Il est important de prendre du recul parfois sur son propre cheminement d'apprentissage et de s'auto-évaluer afin de bien déterminer des objectifs de développement professionnel.



Éditer

**Compétences abordées** *Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales*

**Connaissances approfondies** Pour ceux qui souhaitent aller plus en profondeur en ce qui concerne la motivation et l'engagement des élèves, nous vous suggérons ce site Web : <http://appui-motivation.qc.ca>

**Bilan**

**Voici la définition du premier aspect de la première composante selon le MEQ :**  
 Sur le plan cognitif, l'enseignante présente une situation qui suscite un déséquilibre, c'est-à-dire une situation que les élèves ne peuvent traiter ni résoudre directement.


- La situation comporte un ou plusieurs obstacles qui ne seront levés que s'ils effectuent des tâches ou des opérations.
- L'enseignante aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences, au besoin les consolide, en démontre l'utilisation et les limites.
- Avec eux, elle construit une ou plusieurs représentations du but à atteindre ou des résultats possibles des démarches à entreprendre.
- Elle guide leur élaboration d'une carte mentale des stratégies à adopter pour exécuter une tâche, résoudre un problème ou mener à terme un projet.
- En facilitant le recadrage de la situation-problème, l'enseignante oriente les élèves vers l'information pertinente qu'il leur faut chercher ou transformer et les amène à anticiper les résultats de leurs actions.

**Voici la définition du second aspect de cette composante selon le MEQ :**

- L'enseignante suscite cette motivation tout d'abord en construisant avec ses élèves le sens des situations qui leur sont proposées. Si elle peut sembler peu porteuse de sens au départ, la situation le devient quand l'enseignante l'analyse avec ses élèves, en montre la puissance et étale ses richesses, autant en ce qui concerne les ressources qu'elle amène à maîtriser que pour ce qui est des éléments de référence qu'elle permet de partager avec les autres.
- En repérant les éléments de la situation-problème dans un réseau de concepts en voie de construction, l'enseignante facilite l'établissement de liens entre la tâche à faire et d'autres situations de la vie courante dans lesquelles ces concepts sont mis en jeu.
- De plus, elle communique aux élèves la conviction qu'ils peuvent résoudre le problème présenté.
- Elle reconnaît les ressources dont ils disposent.
- Elle rappelle des démarches analogues qu'ils ont déjà utilisées.
- Elle incite à la mise en mots de manières de faire qui leur sont familières et riches d'information afin que les élèves sentent qu'ils maîtrisent l'utilisation de leurs propres savoirs.

**Voici la définition du troisième aspect de cette composante selon le MEQ :**  
 L'enseignante ou l'enseignant établit un cadre de travail qui inclut la communication de ses attentes, la répartition de tâches, la définition des rôles de chacun, des lieux de travail et des modes d'emploi des ressources et du temps de chacun.

**Suggestion de continuité**

 Après avoir observé différents bons exemples d'enseignantes et d'enseignants démontrant une bonne maîtrise de cette composante de la compétence 4, nous vous suggérons de prendre un premier recul vis-à-vis de votre propre pratique.


Voici quelques questions pour vous aider :


Que faites-vous dans votre pratique qui s'apparente aux pratiques que vous venez d'observer ?  
 Quels aspects seraient simples à améliorer dans votre pratique pour vous rapprocher des modèles observés ?  
 Quelles sont, d'après vous, les dimensions sur lesquelles vous allez devoir fournir un effort plus grand ?

Il est très **important** ici de bien vous souvenir qu'il ne s'agit **EN AUCUN CAS** de reproduire ce que vous venez d'observer. Il s'agit plutôt de porter un regard analytique sur votre propre pratique afin d'adapter ce que vous venez de voir et analyser à votre propre contexte, vos propres élèves, votre propre style et vos propres intentions pédagogiques.

N'hésitez pas pour bien exploiter toutes ces nouvelles connaissances à revoir chaque situation en vous posant toujours les questions suivantes :

- Pourquoi a-t-il ou a-t-elle fait cela comme cela ?
- Compte tenu de mon propre contexte, qu'est-ce que je peux reprendre et comment dois-je l'adapter ?
- Que me manque-t-il pour être aussi efficace ?

 Et maintenant ? Tout le monde dehors ! On prend une pause...



### Annexe 5 : Grille d'indexation des vidéos dans le dispositif

<b>Date</b> (AA / MM / JJ) : ___ / ___ / ___ am pm <b>DURÉE</b> : _____ secondes	<b>École</b> : _____ <b>Ville</b> : _____ Province: _____ Pays : _____ <b>Nom Acteurs</b> : _____
<b>Contexte</b> : (description, contexte, intention)	
Niveau Scolaire : <input type="checkbox"/> PRÉSCOLAIRE <i>ou</i> <input type="checkbox"/> PRIMAIRE : ___ année <i>ou</i> <input type="checkbox"/> SECONDAIRE : ___ année <i>ou</i> <input type="checkbox"/> ADAPTATION SCOLAIRE Age des élèves :	

Acteurs	Caract. environnement	Les 7 fonctions TIC	Stratégies pédagogiques	Problématiques interdisciplinaires
Expert(s) Enseignant(s) Stagiaire(s) Élève(s) Direction Parent Cons. Péda. Orthopédagogue P.N.E. Éducateur garderie _____	Agréable // riche // flexible Intentionnalité Engagement actif Construction du savoir Interactions sociales Sit. authentiques // stimulantes Rétroaction et support Réflexion critique	Exploiter l'information Communiquer et collaborer Modéliser et traiter l'information Créer et produire Publier Guider les apprentissages Gérer et évaluer les apprentissages	Compagnonnage Échafaudage Modelage _____	Motivation Gestion de classe Intelligences multiples Santé et bien être Orientation et entrepreneuriat Vivre ensemble et citoyenneté Média Environnement et consommation
<b>Domaine d'apprentissage</b>	<b>Phases de l'activité péda.</b>	<b>Organisation scolaire</b>	<b>Approche pédagogique</b>	<b>Compétences transversales des élèves</b>
Langues Mathématique Science et technologie Univers social Arts Dév. personnel	Préparation Planification Déroulement Présentation Objectivation Évaluation	Classes multi-niveaux Co-enseignement « Looping » Un seul enseignant par groupe Équipe d'enseignants pour différents groupes Périscolaire <i>Voir écoles internationales...</i>	Enseignement stratégique Enseignement magistral (systématique) Approche par projet Enseignement coopératif Enseignement collaboratif <i>Autres...</i>	Ordre intellectuel Ordre méthodologique Ordre personnel et social Ordre communication _____

## **Compétences mises en jeu**

### **Concevoir et faire évoluer des dispositifs d'apprentissage en fonction des élèves concernés**

- Planifier des situations d'apprentissage
- Créer des contextes signifiants
- Créer des contextes interdisciplinaires
- Adapter ses interventions pédagogiques aux besoins et aux caractéristiques des élèves
- Mettre en place des stratégies pour développer l'autonomie des élèves
- Mettre en place des contextes afin d'ouvrir la classe à un vécu culturel riche dont l'espace culturel francophone.
- Diversifier ses approches pédagogiques

### **Organiser et animer des situations d'apprentissage diversifiées**

- Diriger l'attention et l'intérêt vers la tâche
- Développer des stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves
- Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail
- Se donner des moyens pour gérer sa classe

### **Gérer la progression des apprentissages et l'acquisition de compétences**

- Travailler à l'organisation et au transfert des connaissances
- Se soucier de mettre en place des évaluations cohérentes et authentiques
- Assurer la régulation des apprentissages par le biais de l'évaluation formative

### **Travailler avec les différents partenaires associés à l'école**

- Travailler en équipe
- Participer à la gestion de l'école
- Informer et impliquer les parents
- Travailler de pair avec les différents partenaires sociaux

### **Mettre en place, dans sa classe, un fonctionnement éthique**

### **Gérer sa propre formation continue**

- S'engager dans une démarche individuelle de développement professionnel
- S'engager dans une démarche collective de développement professionnel

### **Intégrer les TIC à l'enseignement et à l'apprentissage.**





## Annexe 6 : Carnet de bord de l'enseignant(e) en voie de devenir expert(e) en « pilotage » de situation d'enseignement-apprentissage



### Étape 2

•2A Parmi les actions et les habiletés de Josette et Léontine, quelles sont celles qui ressemblent le plus à mes propres habiletés ou façons de faire...

 <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Discuter avec les élèves de leurs craintes et attentes vis-à-vis de l'activité</li> <li><input type="checkbox"/> Établir un bilan des connaissances antérieures</li> <li><input type="checkbox"/> Établir un plan de travail avec les élèves</li> <li><input type="checkbox"/> Permettre aux élèves d'identifier l'intérêt et la pertinence des apprentissages à venir</li> <li><input type="checkbox"/> Proposer aux élèves des stratégies tout en leur laissant l'autonomie nécessaire</li> <li><input type="checkbox"/> Donner aux élèves des outils pour favoriser l'organisation de leur travail</li> <li><input type="checkbox"/> Suivre attentivement le cheminement de chaque élève</li> <li><input type="checkbox"/> Offrir aux élèves les outils et les ressources nécessaires selon les besoins</li> <li><input type="checkbox"/> Questionner et discuter avec chaque élève pour soutenir leurs apprentissages</li> <li><input type="checkbox"/> Offrir des occasions de partage et de valorisation du travail réalisé</li> <li><input type="checkbox"/> Respecter les goûts et les intérêts des élèves</li> <li><input type="checkbox"/> ...</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Demander aux élèves de créer équipes avant même de leur présenter l'activité</li> <li><input type="checkbox"/> Déterminer un calendrier strict à l'avance</li> <li><input type="checkbox"/> Rappeler aux élèves qu'ils sont en mesure de réaliser toute l'activité compte tenu de ce qu'ils ont déjà réalisé auparavant</li> <li><input type="checkbox"/> Distribuer toutes les ressources et outils sans prendre garde aux besoins des élèves</li> <li><input type="checkbox"/> Imposer un rythme et des consignes de travail identiques pour tous les élèves</li> <li><input type="checkbox"/> Rester concentrée sur le déroulement et le respect du calendrier que sur les démarches cognitives individuelles</li> <li><input type="checkbox"/> Centrer l'évaluation sur une évaluation sommative plutôt que formative afin de permettre à chacun de progresser selon son rythme et ses besoins.</li> <li><input type="checkbox"/> Ne pas impliquer les élèves dans la construction de l'activité</li> <li><input type="checkbox"/> Ne pas prendre en considération les goûts et intérêts des élèves</li> <li><input type="checkbox"/> ...</li> </ul>
---	--

•**2B** Voici trois suggestions pour Léontine afin de l'aider à franchir une étape :

---



---



---

•**2C** Ai-je des exemples qui fonctionnent dans ma pratique et que je pourrais lui suggérer?

---



---



---



### Étape 3

•**3A** Ai-je une bonne idée de ce que chaque composante représente? (1= aucune connaissance, 4= une excellente connaissance)

Première composante : «*Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales*» :       1  2  3  4

Comment cela se traduit dans ma pratique (donner quelques illustrations concrètes)

---



---



---

Seconde composante : «*Mettre à disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées* »       1  2  3  4

Comment cela se traduit dans ma pratique (donner quelques illustrations concrètes)

---



---



---

Troisième composante : «*Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet*»  1  2  3  4

Comment cela se traduit dans ma pratique (donner quelques illustrations concrètes)

---

---

---

---

Quatrième composante : «*Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages*»  1  2  3  4

Comment cela se traduit dans ma pratique (donner quelques illustrations concrètes)

---

---

---

---



## Étape 4

•**4A** Dans cette vidéo, comment l’enseignante suscite-t-elle un déséquilibre cognitif? • Comment soutient-elle les élèves dans la construction d’une représentation des buts à atteindre? • Comment soutient-elle la réactivation des connaissances à utiliser et l’élaboration de stratégies à utiliser?

---



---



---



---

•**4B** Aide mémoire :

- L’enseignante choisit de réaliser le projet original : stimule l’intérêt, pique leur curiosité, et renforce le besoin de faire des recherches...
- Le choix revient aux équipes d’organiser les informations qu’ils collectent à leur façon. Respect des rythmes et des caractéristiques des élèves.
- Les élèves déterminent eux-mêmes les questions. Réactivation des connaissances et des intérêts en partageant avec tout le monde ces questions (post-its collés au tableau).
- Carte d’exploration déclencheur des stratégies de collaboration et de recherche en équipe.
- Valorisation des initiatives personnelles
- L’enseignante laisse une part de travail personnel aux élèves mais est présente pour les soutenir et compléter leurs stratégies de compréhension.
- L’enseignante a aussi permis aux élèves de relever d’autres défis importants...

•**4C** Que fais-je dans ma pratique actuellement qui « suscite un déséquilibre cognitif chez les élèves »?

---



---



---



---

•**4D** Que faites-vous pour soutenir les élèves dans la résolution de ces défis?

---



---



---



---

•**4E** Que puis-je améliorer dans ma pratique?

---



---



---



---



## Étapes 5

### •5A Question :

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment l'enseignante aide-t-elle l'élève à construire le sens du projet qu'il mène?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevez au moins deux interventions de l'enseignante qui permettent à l'élève de faire des liens entre ce qu'il apprend et différentes situations de la vie courante.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lorsque l'enseignante revient sur l'invitation que l'élève souhaite proposer à un policier, que souhaite-t-elle faire? Quel effet cela a-t-il sur l'élève?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combien de fois l'enseignante demande-t-elle à l'élève de formuler ses actions et ses connaissances? Pourquoi?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevez les deux outils que l'enseignante a mis en place pour s'assurer que l'élève saisisse la valeur de son travail et s'y engage volontairement.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que pensez-vous des questions que l'enseignante pose tout au long de cette rencontre?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle est l'attitude de l'enseignante vis-à-vis des choix de l'élève?</li> </ul>	



## Étape 6

### •6A Voici quelques éléments de réponse aux questions précédentes :

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment l'enseignante aide-t-elle l'élève à construire le sens du projet qu'il mène?</li> </ul>	<p><i>Le sens du projet se construit depuis longtemps bien sûr car ils n'en sont, de toute évidence, pas à leur première rencontre. Néanmoins, plusieurs aspects ressortent : elle rappelle à l'élève son intention de contacter et inviter un policier, elle raconte des événements personnels qu'elle a vécus elle-même, elle relève l'importance du sujet à plusieurs reprises, elle discute avec l'élève de ses goûts et intérêts, elle propose de partager rapidement avec les autres élèves les difficultés rencontrées, elle demande également à l'élève de formuler ce qui pour lui est important...</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevez au moins deux interventions de l'enseignante qui permettent à l'élève de faire des liens entre ce qu'il apprend et des situations de la vie courante.</li> </ul>	<p><i>Il était possible de relever les interventions liées :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à l'invitation du policier,</li> <li>• à son expérience personnelle à elle,</li> <li>• l'historique du tabac</li> <li>• au sondage à faire dans la classe</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lorsque l'enseignante revient sur l'invitation que l'élève souhaite proposer à un policier, que souhaite-t-elle faire? Quel effet cela a-t-il sur l'élève?</li> </ul>	<p><i>Plusieurs intentions pédagogiques sont liées à cette action. Tout d'abord, elle encourage l'élève à persévérer dans ses choix et ses intentions. Ensuite, elle montre à l'élève à quel point cette idée est enrichissante et pertinente et surtout à quel point elle donne de la valeur au projet. Enfin, elle motive l'élève en lui donnant des défis stimulants mais réalisables. Elle le rassure enfin en lui offrant son soutien et en construisant avec lui des solutions.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combien de fois l'enseignante demande-t-elle à l'élève de formuler ses actions et ses connaissances? Pourquoi?</li> </ul>	<p><i>L'enseignante pose plus de quinze questions pour inciter l'élève à formuler ses actions et ses connaissances. Ceci lui permet de mieux comprendre l'élève, ses besoins et ses difficultés. Elle peut ainsi mieux l'aider. Par ailleurs, pour l'élève ces questions l'amène à prendre du recul sur son travail et ses apprentissages et donc il est plus en mesure de mieux orienter ses actions à venir et mieux définir ses objectifs personnels. Du point de vue motivationnel, cela offre à l'élève une occasion de constater ses progrès.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevez les deux outils que l'enseignante a mis en place pour s'assurer que l'élève saisisse la valeur de son travail et s'y engage volontairement.</li> </ul>	<p><i>La grille de planification de la semaine avec la répartition et la description des tâches en fonction des besoins du projet. Cet outil est entièrement géré par l'élève lui-même.</i></p> <p><i>Le second outil, également géré par l'élève lui-même, est une grille d'auto-évaluation dans laquelle l'élève décrit ses défis, ses objectifs, et les succès qui en découlent. L'élève y définit aussi les compétences qu'il souhaite travailler dans chaque domaine et ce pour chaque projet.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que pensez-vous des questions que l'enseignante pose tout au long de cette rencontre?</li> </ul>	<p><i>Les questions que l'enseignante pose sont spontanées et en lien avec ce que l'élève aborde à ce moment là. Elle s'assure toujours de comprendre les besoins et les difficultés de l'élève pour pousser celui-ci toujours un petit peu plus. Les questions permettent à l'élève de se concentrer plus sur sa tâche, de prendre conscience de ses acquis et des besoins, de donner plus de sens à son projet, de se donner des défis et fixer des objectifs...</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle est l'attitude de l'enseignante vis-à-vis des choix de l'élève?</li> </ul>	<p><i>L'enseignante est toujours respectueuse des choix de l'élève et le pousse toujours à aller encore plus loin dans ses intentions. Si parfois elle constate que celui-ci ne s'en va pas tout à fait dans la direction la plus intéressante elle discute avec lui afin de lui proposer son point de vue sans toutefois jamais lui imposer son opinion</i></p>



## Étape 8

•8A Comment ces deux élèves reconnaissent les objectifs de travail (attentes). (8A)

---

---

---

---

---

•8B Ensuite, relevez quelle place l'enseignante tient dans l'élaboration et le suivi de ces objectifs.

---

---

---

---

---

•8C Quelles sont les ressources que ces deux élèves doivent exploiter? Est-ce clair pour eux? Pourquoi?

---

---

---

---

---

•8D Quels sont les codes et outils utilisés dans les deux cas pour que les élèves se repèrent clairement dans leur démarche d'activité?

---

---

---

---

---

•8E Pourquoi semblent-ils si engagés?

---

---

---

---

---







### Étape 11

Pourquoi l'enseignant ne donne-t-il jamais la solution? Que cela apporte-t-il? Pensez-vous que l'élève aurait développé les mêmes compétences s'il avait donné la solution tout de suite?

---



---



---



---



### Étape 12

Les 10 ressources relevées :

Ressource 1 : _____	Ressource 2 : _____
Ressource 3 : _____	Ressource 4 : _____
Ressource 5 : _____	Ressource 6 : _____
Ressource 7 : _____	Ressource 8 : _____
Ressource 9 : _____	Ressource 10 : _____

Description de l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des ressources proposées...

---



---



---



---



---



### Étape 13

Quelles sont les ressources qui permettent aux élèves de remettre en question leurs conceptions?

---



---



---



---

Quelles sont les ressources qui permettent aux élèves de mieux comprendre certaines notions de la géométrie sphérique?

---



---



---



### Étape 14 : Second BILAN

Ai-je une bonne idée de ce que cette première composante représente? (1= aucune connaissance, 4= une excellente connaissance)

Seconde composante : « *Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées* » :     1  2  3  4

Comment cela se traduit dans ma pratique (donner quelques illustrations concrètes par rapport à chacun des volets)

---



---



---



---



---



---



---

Reprenant une activité que j'ai planifiée et que je vais bientôt permettre à mes élèves de vivre :

- Quelles ressources ai-je sélectionnées et vais-je mettre à leur disposition?
- Sont-elles véritablement appropriées à tous les élèves?
- Permettent-elles à chaque élève de développer de nouvelles compétences?
- Mes élèves sont-ils tous suffisamment autonomes pour exploiter toutes les ressources?
- Ai-je suffisamment de ressources à leur proposer?

---



---



---



---



---



---



---

- Comment vais-je réinvestir ce que je viens d'observer dans mes activités?

---

---

---

---

---

---

---

---

Quels sont mes objectifs maintenant pour améliorer encore cette composante?

---

---

---

---

---

---

---

---



### Étape 15

- Pourquoi l'enseignante propose-t-elle cette discussion autour de la question un peu "hors-sujet" proposée par une élève? Que cela apporte-t-il?

---

---

---

---

---

---

---

---



### Étape 16

Que représente cette composante de la compétence?

---

---

---

---

---

---

---

---





### Étape 20

Après avoir écouté la première vidéo.

- Quelle analyse puis-je faire de cette situation?

---



---



---



---



---



---

- Pourquoi peut-on considérer que l'enseignant fait preuve ici d'une véritable maîtrise de cette compétence professionnelle?

---



---



---



---



---



---

- Pourquoi les questions qu'il pose sont-elles si pertinentes pour l'élève?

---



---



---



---



---



---



### Étape 21 : Quatrième BILAN

Ai-je une bonne idée de ce que cette première composante représente? (1= aucune connaissance,  
4= une excellente connaissance)

Quatrième composante : « *Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages* » :  1  2  3  4



## **Annexe 7 : Canevas des entretiens menés avant et après la formation**

### *Annexe 7.1 Canevas d'entretien avant la formation*

1. Rappeler au participant les objectifs et les intentions de la recherche ainsi que ceux de cette entrevue en particulier (évaluation d'un parcours de formation)
2. Rassurer le participant en ce qui concerne la confidentialité des informations données (utilisation de pseudonymes et non communication des transcriptions...)
3. Demander au participant l'autorisation d'enregistrer l'entretien.
- 4. Premier volet : informations personnelles**
  - a. Quel est votre âge?
  - b. Quel est votre niveau d'étude?
  - c. Combien d'années d'expérience comptez-vous?
  - d. Quel est le nom de l'école?
  - e. Quel est le nom de la commission scolaire?
  - f. À quel(s) niveau(x) enseignez-vous?
  - g. Quelle est votre charge d'enseignement?
  - h. Parlez-moi de vos autres responsabilités professionnelles.
  - i. Décrivez la collaboration professionnelle au sein de votre équipe école ou de votre équipe cycle
  - j. Combien de jours avez-vous pu consacrer au développement professionnel au cours des deux dernières années?
  - k. Comment vos progrès individuels au cours des deux dernières années ont-ils été reconnus selon vous?
- 5. Second volet : la compétence et ses composantes**

Présentation de 5 fiches contenant chacune un des énoncés suivants : La compétence; La composante 1, la composante 2, la composante 3 et la composante 4

Pour chacun des énoncés :

  - a. Que signifie pour vous la composante « Y »? Pouvez-vous donner des exemples?
  - b. Dans quelle mesure vous sentez-vous capable de « Y »? Pourquoi?
  - c. Quels obstacles ou difficultés considérez-vous relativement à cette composante de la compétence? Pourquoi?
- 6. Troisième volet : les attentes vis-à-vis de la formation**
  - a. Quelles sont vos intentions en suivant cette formation?
  - b. Qu'attendez-vous de la formation?
  - c. Vous êtes sur le point de suivre une formation en ligne. Êtes-vous confortable dans ce contexte? Pourquoi?
7. Remerciement et consignes pour la suite de la réalisation : présentation de l'outil et de son fonctionnement
8. Fixer un rendez-vous pour la seconde entrevue

*Annexe 7.2 Canevas d'entrevue après la formation*

0. Accueil, installation, remerciements, rappel du fonctionnement, autorisation pour enregistrement
1. **Premier Volet** : la compétence et ses composantes
  - a. Maintenant que vous avez réalisé le parcours, que signifie pour vous la composante «Y». Pouvez-vous donner des exemples?
  - b. Est-ce que la signification de cette composante a changé suite au parcours? Expliquez?
  - c. Dans quel mesure vous sentez-vous capable de «Y»?
  - d. Quels obstacles ou difficultés considérez-vous relativement à cette composante?
  - e. Observez-vous un changement dans votre capacité à mettre en œuvre cette composante suite à la réalisation du parcours?
2. **Second volet** : représentation de l'apprentissage
  - a. Qu'avez-vous appris durant cette formation?
  - b. Qu'est-ce qui vous a paru le plus significatif dans ce que vous avez appris? Pourquoi?
  - c. Quels obstacles ou difficultés avez-vous rencontrés dans votre démarche d'apprentissage dans le cadre de ce parcours (nous parlerons des difficultés techniques ultérieurement)?
  - d. Quel est votre niveau de compétence maintenant?
  - e. Que vous manque-t-il, selon vous, pour augmenter encore ce niveau de compétence?
  - f. Que comptez-vous faire pour améliorer encore cette compétence?
3. **Troisième volet** : appréciation du dispositif et de la formation
  - a. Comment avez-vous apprécié le parcours de formation dans son ensemble? Pourquoi?
  - b. Comment avez-vous apprécié les vidéos? Pourquoi?
  - c. Comment avez-vous apprécié le contenu de la formation? Pourquoi?
  - d. Comment avez-vous apprécié la facilité d'utilisation du dispositif? Pourquoi?
  - e. Avez-vous eu recours à d'autres ressources durant la formation? Lesquelles et pourquoi?
  - f. Décrivez votre démarche personnelle de formation durant ce parcours?
4. **Quatrième volet** : commentaires et suggestions
  - a. Avez-vous apprécié ce type de formation? Pourquoi?
  - b. Avez-vous des suggestions pour accroître la qualité de ce parcours?
  - c. Avez-vous des commentaires généraux?
5. Demander une copie du **carnet de bord**, si la personne l'autorise.
6. Remerciements



## Annexe 8 : Document d'information distribués aux participants

### Consignes et recommandations pour utiliser le dispositif durant cette recherche.

Une fois votre compte créé, vous pouvez l'utiliser durant la recherche et le conserver par la suite si vous le désirez (c'est gratuit).

- - Voici l'adresse du site : <http://zoom.cyberscol.qc.ca>

- Le parcours à suivre pour la recherche porte le code suivant : 302-cherche (gardez secret SVP)

- Donc lorsque vous arrivez sur le site, vous cliquez sur le bouton "identification". Là vous entrez le ID et le mot de passe. Cela vous ramène à la page d'accueil.

- Cliquez ensuite sur le mot "Parcours"

- Vous êtes entrés dans la section où se trouvent toutes les formations. Celle qui nous intéresse ici n'est cependant pas listée, car je ne veux pas la publier maintenant (donc je compte sur vous pour ne pas parler de cela à personne dans l'immédiat, vous n'oubliez pas). Il faut donc que vous entriez ici le code d'accès.

- En cliquant sur les yeux à côté de la case pour saisir le code d'accès, vous arrivez au parcours de formation à suivre.

- Pour faire ce parcours, il suffit de suivre les consignes qui se trouvent dans chacune des étapes. Il ne devrait pas y avoir de difficultés majeures.

- Petites mises en garde.

- Pour que vous puissiez regarder le parcours correctement il faut que vous ayez une connexion haute vitesse car il y a beaucoup de vidéos à regarder. Mais je peux vous fournir un cd-rom si vous le désirez, donc il ne devrait plus y avoir d'embûches.

Si vous utilisez le site avec le cd-rom, n'oubliez pas de le préciser dans votre profil. Pour cela, revenez à la page d'accueil et cliquez sur votre nom. Éditez ensuite vos informations personnelles et choisissez dans la section "Serveur" si vous regardez sur le serveur de l'université de Montréal ou sur le cdrom.

La résolution des vidéos doit être à 320 (ou 240 mais c'est trop petit je trouve), pas plus.

- Aussi, pour regarder ces vidéos, il faut que vous installiez *QuickTime player*. C'est très facile. Si vous rencontrez des difficultés, il y a toutes les explications à cette adresse (section guide) : <http://zoom.cyberscol.qc.ca/zoom/guides/FAQ.html>

Il vous faudra aussi installer le *Shockwave player*. Mais tout est également expliqué au fur et à mesure dans le site. Si toutefois vous rencontrez des difficultés, téléphonez-moi : 514-343-6111 (1467) ou écrivez-moi :

(courriel)

Une fois que ceci sera lancé, vous ne devriez plus rencontrer de contraintes. Cela semble gros ainsi présenté, mais cela devrait aller très vite, vous allez voir.

Je vous remercie encore beaucoup pour votre motivation et vous souhaite une excellente formation.



## Annexe 9 : Lettre explicative fournie préalablement à la collecte

### ÉVALUATION DU DISPOSITIF « ZOOM SUR L'EXPERTISE PÉDAGOGIQUE » INFORMATION POUR LES ENSEIGNANTS PARTICIPANT

« Bonjour à toutes et à tous !

Tout d'abord nous tenons à vous remercier beaucoup pour votre intérêt dans cette recherche. Votre contribution nous permettra d'améliorer encore la qualité du dispositif de formation que nous utilisons dans cette recherche et que nous avons développé au cours des dernières années à l'attention des enseignants. Votre contribution nous permettra également d'en connaître davantage sur les besoins et les attentes spécifiques au niveau de la formation continue du personnel enseignant.

Voici quelques informations et documents que nous vous demandons de lire attentivement avant d'entreprendre l'ensemble de la démarche. Vous y trouverez une description de la recherche, les objectifs de celle-ci, des détails pratiques et un formulaire de consentement.

Nous vous remercions encore une fois et nous vous souhaitons un bon parcours ! »

Robert David et Florian Meyer,  
Université de Montréal.

## Participation à la recherche

**Titre du projet :** Zoom sur l'expertise pédagogique . Évaluation du parcours de formation portant sur la compétence professionnelle « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage... ».

### Chercheurs responsables :

Florian Meyer  
Étudiant au doctorat  
Université de Montréal  
Faculté des sciences de l'éducation  
Pavillon Marie-Victorin, local B-308  
C.P. 6128, Succursale Centre-ville  
Montréal (Québec), H3C 3J7  
Tél. : (514) 343-6111 (1467)  
Fax : (514) 343-7660

Robert David, Ph.D.  
Professeur adjoint  
Université de Montréal  
Faculté des sciences de l'éducation  
Pavillon Marie-Victorin, local B-318  
C.P. 6128, Succursale Centre-ville  
Montréal (Québec), H3C 3J7  
Tél. : (514) 343-2277  
Fax : (514) 343-7660

### But et objectifs de la recherche

Cette recherche nous permettra d'évaluer la pertinence de l'outil « Zoom sur l'expertise pédagogique » pour la formation continue du personnel enseignant et nous permettra

d'évaluer l'effet de l'utilisation de vidéo de pratiques pédagogiques précises. La réaction des participants nous permettra d'apporter des correctifs à l'outil et au contenu.

### **Profil des participants**

Les participants sont des enseignants du primaire:

- ayant au moins quelques années d'expérience en enseignement.
- souhaitant suivre une formation portant sur la compétence professionnelle « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Compétence 4 du référentiel « La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles », (MEQ, 2001))
- ayant un accès à Internet haute vitesse (à l'école ou à la maison)

### **Modalités de participation**

La recherche se déroulera durant l'hiver 2004-2005.

Pour participer, les enseignants doivent pouvoir accéder facilement (à la maison ou à l'école) à des ordinateurs connectés à Internet (haute vitesse) car la formation a lieu entièrement en ligne

Les participants prendront part à deux entrevues de recherche d'environ une heure chaque (une ayant lieu avant la période de formation et la seconde après les semaines de formation). Une troisième entrevue pourra être envisagée quelques mois plus tard.

Les participants devront accorder quelques heures (7 à 12) de formation autonome (horaire et organisation libre) réparties sur une période d'environ 2 à 3 semaines.

### **Avantages à participer**

La formation offerte lors de la recherche vise à soutenir les participants dans le développement d'une compétence professionnelle précise : « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage ». Lors de la recherche, les enseignants seront témoins d'exemples de pratiques (par l'intermédiaire de courtes vidéos), se questionneront sur les pratiques observées et pourront consulter la documentation accompagnant les vidéos observées. Les participants auront une meilleure idée, à la fin du parcours de formation,

des moyens dont ils disposent pour développer cette compétence et améliorer leur pratique quotidienne afin qu'elle réponde aux nouvelles exigences ministérielles. En bref, les participants bénéficieront d'une formation riche et complète gratuitement en échange de quelques heures d'entrevue.

### **Participation volontaire et retrait de la recherche**

La participation à cette recherche est à titre libre et gratuit. De plus, il est possible de se retirer sans préjudice en tout temps. Il suffit pour cela d'en aviser, par lettre ou par courriel, le responsable de la recherche (les coordonnées sont un peu plus haut).

### **Caractère confidentiel des informations**

Afin de préserver l'anonymat, un code numérique remplacera le nom sur les questionnaires et les données seront gardées en lieu sûr. De plus, les publications relatives à cette recherche ne permettront en aucune manière l'identification spécifique des participantes ou des participants, des noms fictifs seront toujours employés.

Toutefois, les participants auront accès aux résultats qui les concernent s'ils le souhaitent, et ce, sur demande.

Par ailleurs, afin d'assurer la rigueur de la recherche, il est demandé aux participants de ne pas communiquer les informations échangées ou manipulées durant la recherche, et ce, tant que la recherche l'exige.

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

**Titre du projet:** « Zoom sur l'expertise pédagogique ». Évaluation du parcours de formation portant sur la compétence professionnelle « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage »

**Chercheurs responsables :** Florian Meyer et Robert David, Université de Montréal

Je, (nom en lettres moulées) \_\_\_\_\_ soussigné(e) déclare avoir pris connaissance du document ci-joint dont j'ai reçu copie et comprendre le but et la nature de l'activité en question.

Je consens librement à prendre part à cette activité. J'autorise que les données que j'aurai fournies selon le protocole d'évaluation soient utilisées, dans la confidentialité, tel que stipulé dans le document ci-joint. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice.

Je m'engage à garder confidentielles les informations échangées ou manipulées durant cette recherche, et ce, tant que la recherche l'exige.

---

Signature

---

Date

## **Annexe 10 : Description des vidéos présentes dans le parcours**

Ces descriptions sont extraites de la section « Médiathèque » du dispositif « Zoom ».

### Étape 4 (Créer des conditions : plan cognitif) : vidéo 33

Titre : Projet : Darwin (N°: 33, Durée : 09:23)

Mise en Contexte : Lise Lacombe a implanté le projet Darwin pour la seconde année dans sa classe. Elle nous présente les étapes du projet ainsi que les améliorations qu'elle a apportées à son implantation dans sa classe.

Description : Lise Lacombe, enseignante en 4e année, a implanté dans sa classe le projet Darwin, dans lequel les élèves adoptent un animal de leur région. Ce projet amène les élèves à mettre en pratique la démarche scientifique et à produire un travail de haut niveau. L'enseignante nous présente les étapes du projet ainsi que sa façon de le mettre en place dans sa classe. Les élèves y ajoutent leurs commentaires.

### Étape 5 (Créer des conditions : plan motivationnel) : vidéo 65

Titre : Projet personnel (N°: 65, Durée : 08 :03)

Mise en Contexte : Voici une entrevue qui a eu lieu entre l'enseignante et son élève concernant un projet personnel en cours. Dans cette école, les élèves doivent réaliser des projets d'apprentissage dans lesquels ils se fixent des objectifs d'apprentissage concernant les contenus d'apprentissage qu'ils désirent aborder dans leur projet, ils dressent leur plan de travail et doivent réviser le plan de temps à autre avec l'enseignante.

Description : Ruth Frigon, enseignante au primaire dans une classe multiniveau, aide son élève à faire le bilan du déroulement de son projet. La vidéo illustre clairement tout le pouvoir qui est réservé à l'élève pour la réalisation de son projet personnel.

Étape 6 (créer des conditions : plan motivationnel) : grille 42 (video 65)

Même vidéo que la précédente étape.

Étape 7 (Créer des conditions : plan motivationnel) : vidéos 31 et 6

Première vidéo

Titre : Le jeu du dragon (N°: 31, Durée : 02:37, permalien)

Mise en Contexte : Le jeu du dragon est une façon différente d'éveiller la créativité chez les élèves de quatrième année.

Description : Loran Dufour, un enseignant présente son jeu du dragon qui suscite la créativité chez ses élèves. Dans la seconde partie, nous voyons comment l'activité se vit en classe. Puis, des élèves nous racontent ce qu'elles apprennent d'une telle activité.

Seconde vidéo

Titre : Créer, Observer... Comme un poisson dans l'eau (N°: 6, Durée : 02 :55)

Mise en Contexte : Trois élèves du secondaire ont confectionné, avec l'aide de leur enseignant, à l'extérieur des heures de classe, une maquette pour simuler le comportement des poissons en rivière, afin de préparer l'excursion de la classe en descente de rivière. Dans la présente vidéo, les trois élèves montrent la maquette au groupe et toute la classe fait des observations après la mise à l'eau des poissons.

Description : La descente d'une rivière sera l'examen de fin d'année de la classe d'écologie du programme de science et technologie. Afin de préparer une descente de rivière en canot, trois élèves ont confectionné la maquette d'une rivière afin d'émettre des hypothèses sur le comportement des poissons. Suite à la mise à l'eau des poissons, toute la classe émet ses observations.

## Étape 8 (Créer des conditions : plan organisationnel) : vidéos 66 et 68

### Première vidéo

Titre : L'élève en contrôle de ses apprentissages (N°: 66, Durée : 06:49)

Mise en Contexte : Voici une classe de quatrième, cinquième et sixième année (9 à 12 ans) d'une école alternative de Montréal. Dans cette classe, les élèves ont une gestion autonome de leurs apprentissages et de leurs échéances pour la semaine. Un élève nous présente ses outils de gestion et le contexte dans lequel il évolue.

Description : Un élève de quatrième année, dans la classe de Michel Rivest, nous présente les outils qui lui permettent de gérer son temps de façon autonome. Il nous présente son carnet de projet: son horaire hebdomadaire, les ententes avec l'enseignant, la planification du projet personnel, les retards à reprendre, les défis personnels et les moyens pour y parvenir, les succès, les outils de réflexion (sur deux semaines), ainsi que les espaces réservés aux commentaires des parents. La vidéo permet de constater jusqu'à quel point cet élève (désigné au hasard dans la classe lors du tournage) possède bien ses outils de gestion.

### Seconde vidéo

Titre : L'élève et ses projets (N°: 68, Durée : 08:39)

Mise en Contexte : L'école Nouvelle-Querbes est une école alternative dans laquelle le renouveau pédagogique se vit depuis toujours. Les projets scolaires sont presque toujours choisis par les élèves. Dans une classe, simultanément, il est commun d'avoir une quinzaine de projets différents. À l'aide d'outils proposés, les élèves doivent s'organiser dans le temps et prévoir eux-mêmes de quelles façons leur projet intégrera les différentes compétences transversales et disciplinaires.

Description : Dans cette vidéo, une élève d'un groupe multi-âge (4e, 5e et 6e année), nous parle de ses projets personnels. Il est principalement intéressant d'observer son enthousiasme et sa capacité d'analyse du niveau de réussite. Par ailleurs, il est surprenant



d'entendre tout ce dont elle se souvient de ses projets. Reste à voir si les projets "imposés" ont autant d'effet.

Étape 9 (Créer des conditions : plan organisationnel) : grille 39, vidéo 25

Titre : Un combat de fractions en clavardant (N°: 25, Durée : 05 :25)

Mise en Contexte : Les élèves sont en situation d'apprentissage. L'activité est animée par deux enseignantes.

Description : Dans cette vidéo, les élèves réalisent un combat de fractions. Organisée autour d'un clavardage avec une autre classe, cette activité est composée de défis mathématiques qui sont envoyés de part et d'autre. Cette activité très stimulante est aussi concrète et structurée. Elle suscite la collaboration, le travail d'équipe ainsi que des compétences transversales et disciplinaires.

Étape 11 (Mettre les ressources nécessaires à disposition) : vidéo 71

Titre : Une façon de questionner qui favorise l'autonomie (N°: 71, Durée : 04 :58)

Mise en Contexte : L'école Nouvelle-Querbes est une école alternative dans laquelle le renouveau pédagogique se vit depuis toujours. Les projets scolaires sont presque toujours choisis par les élèves. Dans une classe, simultanément, il est donc commun d'avoir une quinzaine de projets différents. À l'aide d'outils proposés, les élèves doivent s'organiser dans le temps et prévoir eux-mêmes de quelles façons leur projet intégrera les différentes compétences transversales et disciplinaires. Un tel contexte exige que les élèves soient particulièrement autonomes. D'ailleurs, le développement de l'autonomie est une priorité à l'école Nouvelle-Querbes.

Description : Plusieurs outils, stratégies et moyens pour favoriser l'autonomie, sont en place à l'école Nouvelle-Querbes. Toutefois, lorsque nous y avons passé la journée, un aspect a particulièrement retenu notre attention. Les enseignants ont une façon bien particulière de questionner les élèves. Ils leur donnent rarement des réponses à leurs questions. Ils prennent le temps d'aider les élèves à trouver eux-mêmes les réponses et les stratégies pour surmonter leurs difficultés. Cette vidéo vous présente un court extrait

de la classe de Michel Rivest (quatrième, cinquième et sixième année). Il s'agit d'un extrait d'une journée type où les élèves travaillent chacun sur un projet, une activité ou autre selon leur organisation unique.

Étape 12 (Mettre les ressources nécessaires à disposition) : vidéo 58

Titre : L'agora de Pythagore : dialogue sur le Web au sujet des mathématiques (N°: 58, Durée : 11 :03)

Mise en Contexte : Le projet « L'Agora de Pythagore » a pour but d'amener les élèves à mettre en œuvre des habiletés de pensée supérieures en réfléchissant et en répondant à des questions philosophico-mathématiques qui les intriguent. Le tournage a eu lieu pendant la résolution de la deuxième question de la classe. La première question (qui portait sur les animaux et les mathématiques) avait été entièrement dirigée par Richard Pallascio. Dans la vidéo qui suit, nous en sommes à la deuxième question résolue par la classe : « La quatrième dimension existe-t-elle? ». C'est Hugo Lacasse qui dirige la discussion tout en étant accompagné par Richard Pallascio.

Description : Dans la vidéo qui suit, les élèves de Hugo Lacasse choisissent de résoudre la question philosophico-mathématique : « La quatrième dimension existe-t-elle? ». Les élèves doivent élaborer un plan de travail et sont accompagnés par Richard Pallascio, professeur à l'Université du Québec à Montréal. Les élèves choisissent d'abord la question, puis alternent ensuite entre des discussions philosophiques et des activités mathématiques. Chaque période se termine par une discussion sur les habiletés de pensée mises en œuvre pendant la période. Les élèves prennent ainsi conscience des habiletés de pensée qui les aide à réfléchir. Lorsqu'ils sont prêts, les élèves envoient un message dans un forum de discussion dans lequel d'autres groupes réfléchissent à des questions mathématiques. La vidéo démontre explicitement la démarche et l'interaction entre les élèves.

Étape 13 (Mettre les ressources nécessaires à disposition) : vidéo 52

Titre : Une gestion stratégique du travail d'équipe (N°: 52, Durée : 13:24)

Mise en Contexte : Norbert Viau, enseignant en géographie et en histoire de cinquième secondaire, a transformé le contenu de son cours en travaux de recherche que les élèves doivent réaliser de façon autonome. Il est intéressant de voir le type de démarche que les élèves doivent suivre ainsi que les outils qui leur sont offerts pour réaliser la tâche. Cette démarche est transférable à d'autres matières.

Description : Cette vidéo présente en détail la démarche que Norbert Viau, enseignant en géographie et en histoire en cinquième secondaire, a mise en place dans sa classe. Les élèves trouvent la documentation nécessaire au cours par le biais de ressources Internet et les encyclopédies disponibles en classe. La particularité de ce contexte est que les élèves doivent trouver eux-mêmes tout le contenu du cours. Le dossier d'information qu'ils auront construit sera le seul instrument auquel ils auront droit pendant l'évaluation finale. Les élèves sont interrogés à la fin.

#### Étape 15 (Guider les élèves dans l'exploitation des ressources) : vidéo 35

Titre : Projet Pythagore, le choix d'une question (N°: 35, Durée : 05:18)

Mise en Contexte : Monique Darveau, enseignante en 5e année du primaire à l'École La Source, dans la Commission scolaire de Laval, a mis en place dans sa classe une approche philosophique des mathématiques. Dans le cadre des activités de la classe reliées à la philosophie des mathématiques, les élèves procèdent à la lecture d'une oeuvre littéraire soulevant des questions mathématiques. Suite à leur lecture, les élèves choisissent une question à caractère philosophique à laquelle ils répondront ensuite en classe. Cette vidéo nous montre le déroulement du choix d'une question.

Description : Voici le déroulement d'une activité reliée à la philosophie des mathématiques. Dans le cadre de ce projet, les élèves choisissent une question philosophico-mathématique. Pour y arriver, la classe débute par la lecture d'un chapitre du livre "Les aventures mathématiques de Mathilde et David". Puis, les élèves vérifient leur compréhension des mots contenus dans le chapitre et soulèvent des questions qu'ils souhaiteraient approfondir et qui ont un aspect philosophique et mathématique. Les élèves choisissent ensuite une question pour toute la classe.

Étape 16 (Guider les élèves dans l'exploitation des ressources) : grille 40, vidéo 58

Même vidéo qu'à l'étape 12.

Étape 18 (Encadrer les apprentissages des élèves) : vidéos 88 et 89

Première vidéo

Titre : Modélisation de la stratégie d'anticipation (N°: 88, Durée : 18:13)

Mise en Contexte : Suite à une formation et l'encadrement d'une experte, Huguette Guilbault a développé une aisance dans l'enseignement de stratégies. Elle participe à la formation d'une autre enseignante (Nicole Crépeau) en faisant le "modelage" de l'enseignement d'une stratégie dans la classe de sa collègue. Elles échangent ensuite sur le processus d'accompagnement par les pairs et sur l'enseignement de stratégies.

Description : Une enseignante de première année, Huguette Guilbault, vient faire le "modelage" de la stratégie d'anticipation, en lecture, dans la classe d'une collègue. La vidéo présente à la fois l'enseignement de la stratégie d'anticipation et les discussions entre les enseignantes entre les séquences d'enseignement. Les discussions portent sur la formation par les pairs ainsi que sur l'importance de l'enseignement de stratégies. Autres vidéos reliées à celle-ci: no 74 et 89.

Seconde vidéo

Titre : Objectivation entre enseignantes sur l'accompagnement et l'enseignement de stratégies (N°: 89, Durée : 05 :25)

Mise en Contexte : Suite à une formation et l'encadrement d'une experte, Huguette Guilbault a développé une aisance dans l'enseignement de stratégies. Elle participe à la formation d'une autre enseignante (Nicole Crépeau) en faisant le « modelage » de l'enseignement d'une stratégie dans la classe de sa collègue. Elles échangent ensuite sur le processus d'accompagnement par les pairs et sur l'enseignement de stratégies.

Description : Cette vidéo fait suite à la vidéo 88 dans laquelle Huguette Guilbault, enseignante en première année, est venue « modeler » l'enseignement de la stratégie

d'anticipation devant sa collègue, Nicole Crépeau. Dans un deuxième temps, Nicole a poursuivi l'enseignement devant Huguette. La vidéo présente l'échange entre les enseignantes après l'expérience. Elles discutent de l'accompagnement par les pairs et de l'enseignement de stratégies.

Étape 19 (Encadrer les apprentissages des élèves) : grille 41 vidéo 64

Titre : Questionnement qui stimule la réflexion de l'élève (N°: 64, Durée : 08:15)

Mise en Contexte : Michel Rivest enseigne dans une classe multiniveau de 4e, 5e et 6e année. Il possède une habileté particulière: le questionnement. Il réussit, lorsqu'il répond aux élèves, à les renvoyer de façon systématique à leurs ressources pour susciter leur autonomie.

Description : Cette vidéo nous présente Michel Rivest, enseignant dans une classe multiniveau de 4e, 5e et 6e année qui répond aux questions de ses élèves, un à la fois. Nous pouvons observer comment il prend le temps de questionner ses élèves et de les amener à faire appel à leurs ressources personnelles pour résoudre un problème.

Étape 20 (Encadrer les apprentissages des élèves) : vidéos 84 et 83

Première vidéo

Titre : Le questionnement: pour vérifier les connaissances et le cheminement cognitif des élèves (N°: 84, Durée : 14:06)

Mise en Contexte : Michel Rivest, un enseignant de l'école primaire Nouvelle Querbes utilise le questionnement pour vérifier les connaissances et le cheminement cognitif de ses élèves. On le voit interagir avec ses élèves.

Description : Cet extrait vidéo présente Michel Rivest, enseignant à l'école Nouvelle Querbes, qui vérifie les connaissances de ses élèves en les questionnant individuellement. L'enseignant parle peu, l'élève doit donc expliquer, expliciter, démontrer sa compréhension d'une notion en verbalisant sa pensée.

## Seconde vidéo

Titre : Questionner pour mieux comprendre le processus cognitif des élèves (N°: 83, Durée : 11 :29)

Mise en Contexte : Michel Rivest, enseignant à l'école primaire Nouvelle Querbes, utilise le questionnement pour mieux comprendre et aider ses élèves. Il décrit comment il réussit à cerner les besoins de chacun.

Description : Un enseignant de troisième cycle d'une école alternative explique comment le questionnement lui permet de mieux comprendre le processus cognitif de ses élèves, d'identifier la cause de leurs difficultés et de choisir le meilleur moyen d'intervenir pour faire progresser les élèves. De plus, l'enseignant se sert du questionnement pour amener les élèves à prendre conscience qu'ils peuvent souvent répondre eux-mêmes à leurs questions. Des extraits d'interactions avec ses élèves illustrent ses propos.

### Étape 22 (lorsqu'une situation d'apprentissage est bien pilotée) : vidéo 23

Titre : Créer un contexte signifiant et interdisciplinaire : la construction d'une chambre (N°: 23, Durée : 08:02)

Mise en Contexte : Par la construction d'une maquette de chambre, une enseignante du primaire de l'École La Source, à la Commission scolaire de Laval, et sa stagiaire abordent les mathématiques, le français, les arts et amènent les élèves à développer plusieurs compétences.

Description : Dans cette vidéo, vous verrez comment l'enseignante et sa stagiaire ont planifié leur projet de construction d'une maquette de chambre et comment ce projet a été vécu en classe. On y retrouve aussi les réactions des élèves en fin de projet.

## Annexe 11 : Verbatim : première entrevue, participante Martine

(19 avril 2005)

Explication du déroulement de l'entrevue

1 : 03

*I : Donc on va commencer par le volet personnel. Donc, quel est votre âge?*

P : 41 ans.

*I : Quel est votre niveau d'études?*

P : J'ai un bac en enseignement et un certificat en informatique et un certificat en arts.

*I : Et depuis combien d'années enseignez-vous?*

P : Ça fait 14 ans.

*I : Le nom de l'école ici c'est...*

P : L'Odyssee.

*I : L'Odyssee, c'est ça. La commission scolaire c'est Les Grandes Seigneuries?*

P : C'est ça.

*I : À quel niveau enseignez-vous?*

P : Deuxième année.

*I : Quelle est la charge d'enseignement?*

P : C'est quand même euh... Je vous dirais que deuxième année c'est un beau niveau. Quand vous parlez de la charge d'enseignement, c'est-tu la charge au niveau de travail?

*I : Le nombre d'heures. C'est un temps complet ou...?*

P : Ah, oui, oui. Oui, c'est un temps complet.

*I : Avec cette classe-là uniquement?*

P : Oui, c'est ça.

*I : Est-ce que vous avez d'autres responsabilités professionnelles en dehors de ça?*

P : C'est sûr que je fais partie de certains comités, mais à part de ça, non.

*I : Ok. Donc, le comité habituel de l'école dans le fond?*

P : Oui, c'est ça.

*I : Est-ce que ça vous prend beaucoup de temps, ce comité-là?*

P : Certains oui. Le CPE, c'est sûr que c'est au moins quelques heures en fin de journée. Aussi, le comité bibliothèque demande beaucoup de préparations quand on fait la semaine de la lecture et des petits projets autres qui ont un lien avec la lecture évidemment. Mais à part de ça....

*I : Est-ce que vous pouvez me décrire un petit peu la collaboration professionnelle au sein de l'équipe d'enseignants ici? De l'équipe-école ou de l'équipe-cycle?*

P : Je pense qu'il y a quand même une bonne collaboration qui se fait. C'est sûr que, au niveau du cycle – moi je suis au premier cycle – au niveau du cycle, on travaille un petit peu moins en collaboration. Moi, je travaille avec une enseignante, présentement, de première année. On essaie de faire des petits projets ensemble. C'est sûr que c'est pas évident parce qu'avec des petits de première année, il y a beaucoup de choses qui ne sont pas nécessairement des notions qui ont été vues au niveau première et au niveau deuxième. C'est très différent. Je vous dirais que au niveau de l'équipe-école, il y a quand même une très bonne collaboration entre les enseignants ici. Il y a un bon suivi aussi d'un cycle à l'autre.

*I : Comment ça se caractériserait cette collaboration-là?*

P : Bien euh, les enseignants souvent... Par exemple, comme moi je suis en fin de cycle, je vais souvent présenter les élèves en difficulté au professeur qui va les recevoir, par exemple au deuxième cycle.

*I : Est-ce que vous préparez des projets ensemble ou des choses comme ça?*

P : Je l'ai déjà fait moi avec des enseignantes de d'autres niveaux, qui ne font pas nécessairement partie du cycle. Par exemple, au deuxième cycle, j'ai travaillé souvent avec une enseignante de quatrième année. On faisait des petits projets, on faisait de la lecture ensemble, on a fait des projets aussi en arts ensemble. Alors, c'est ça. Je ne me limite pas seulement qu'à mon cycle, j'essaie d'aller à l'extérieur.

*I : Ça se fait relativement aisément...*

P : Oui, oui.

*I : Combien de jours à peu près, en estimation comme ça, pensez-vous avoir consacré au développement professionnel au cours des deux dernières années?*

P : Combien de jours... Est-ce que vous entendez par là, par exemple, des cours qui auraient été suivis à l'université?

*I : Par exemple. Tout ce qui vous a permis, en fait, d'améliorer vos compétences.*

P : Euh, combien de jours... Je ne sais pas en nombre de jours, mais je pourrais vous dire que moi j'ai terminé, l'an passé, un certificat et j'ai été comme sept ans aux études à temps partiel pour faire les deux certificats que j'avais l'intention de faire.

*I : Tout en étant une enseignante à temps plein.*

P : Exactement, oui.

*I : Donc, l'année dernière c'était un peu plus relâché peut-être? (Rire)*

P : (rire) Disons que cette année, je souffle peut-être un petit peu plus.

*I : Parfait. Et puis comment pourriez-vous décrire vos progrès professionnels dans les deux dernières années?*

P : Je vous dirais que l'informatique m'a aidé énormément et mon certificat en arts aussi, parce qu'il y a des choses que j'ai apprises, que je mets en place au niveau de l'enseignement que je fais avec mes élèves. C'est sûr qu'il y a plein de choses au niveau des arts... Moi j'adore les arts, alors tout ce que j'ai appris, j'essaie de l'intégrer à mon enseignement. La même chose en informatique. C'est sûr que peut-être qu'en informatique, on est moins bien équipés alors c'est peut-être un peu plus difficile de faire plus de choses. Sauf qu'il y a quand même des petites choses que j'essaie avec mes élèves puis je me sens beaucoup plus habile par rapport à ça.

*I : Et comment pensez-vous que ces progrès-là sont reconnus?*

P : Reconnus? Vous voulez dire face à quoi?

*I : Ici dans l'école, est-ce qu'il y a une certaine reconnaissance par rapport à vos progrès individuels?*

P : Je pense que oui. C'est sûr qu'il y a des enseignantes qui regardent ce que je fais au niveau des arts et qui sont impressionnées par certaines choses. Au niveau de l'informatique, souvent on vient me solliciter pour : « J'ai tel problème. Il y a quelque chose que je comprends pas. Est-ce que tu peux m'expliquer? » C'est sûr que ça aide énormément à ce niveau-là.

*I : Et au niveau de la direction de l'école, est-ce que...?*

P : C'est une nouvelle direction, cette année. Alors, c'est sûr qu'elle nous connaît un petit peu moins. Mais je pense, en tout cas d'après moi, c'est une personne qui semble s'intéresser pas mal à son monde; elle s'intéresse à ce qu'on fait ou à ce qu'on connaît. Je pense qu'elle est capable d'aller chercher nos compétences et d'essayer justement de les mettre en valeur ou en pratique.

*I : Tout ça, c'est des questions très simples, d'ordre personnel. Donc, on va passer plus maintenant en ce qui concerne la compétence qu'on va aborder dans la formation. J'ai cinq énoncés. On va les regarder chacun individuellement, en prenant composante par composante, puis après on va regarder la compétence dans sa globalité. (Explication de la compétence)*

8 :01

*I : Voici la première composante : « Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches, des projets significatifs, en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et*



*sociales. » Première question... Tout ce que vous allez décrire, vous pouvez l'appuyer sur des exemples. Ça sera peut-être plus facile aussi de mettre des choses en mots. Qu'est-ce que ça signifie ça, pour vous?*

P : Ben, ce que je vois là-dedans : créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes... Ce qui me vient à l'esprit tout de suite, c'est vraiment euh... J'ai vraiment perdu ce que je voulais dire. (rire) Ça m'arrive très souvent... Je cherche le terme que je voulais utiliser. C'est : mise en situation. C'est d'aller chercher une mise en situation pour justement, créer une belle condition pour que les enfants aient le goût de faire une activité comme telle. Alors, moi, en lisant ça, c'est ce qui me vient à l'esprit.

*I : Est-ce que vous avez des exemples, dans ce que vous avez fait, dans ce que vous faites?*

P : Un exemple, euh...

*I : On pourra y revenir après. On va regarder les autres. S'il y a des choses qui reviennent... On va quand même rester un tout petit peu par rapport à celle-là. Il y a toujours trois questions par rapport à chacune des composantes. La deuxième question : Dans quelle mesure vous sentez-vous capables de créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets?*

P : Dans quelle mesure je suis capable de l'appliquer ça?

*I : Oui, oui.*

P : Je pense que généralement j'essaie de l'appliquer. C'est sûr que je l'applique par nécessairement toujours. Il y a des choses qu'on escamote un petit peu plus, mais je trouve que ça, c'est peut-être quelque chose qu'on travaille beaucoup au niveau des mathématiques. Il y a souvent des mises en situation, au niveau des mathématiques, que l'on fait et qui amènent à un travail. C'est ce qui me vient à l'esprit ce matin.

*I : Donc, vous vous sentez quand même relativement à l'aise avec ça?*

P : Ah oui. C'est pas quelque chose avec laquelle j'ai de la difficulté. J'ai peut-être plus de difficulté à le mettre en mots. Je pense que je suis quand même habile à créer ça.

*I : Et quels seraient les obstacles ou les difficultés que vous considèreriez par rapport à cette composante-là?*

P : Je vous dirais peut-être parfois le temps. Des fois, on est limités dans le temps. En tout cas, au primaire, moi je le vis comme ça...

(arrivée d'une tierce personne, reprise à 11 : 55)

*I : Donc, on en était à la question : Quels seraient les difficultés ou les obstacles par rapport à cette composante-là?*

P : Ok. Comme je vous ai dit, je pense que j'ai mentionné que ce que je voyais dans ça souvent c'est le temps. Le temps de préparation qui nous manque. C'est sûr qu'on veut bien parfois être prêts le plus possible, mais il y a toujours des moments où le temps nous manque, donc on escamote certaines choses.

*I : Notamment pour créer des conditions.*

P : Oui, c'est ça. Alors, c'est sûr que c'est pas l'idéal, c'est pas souhaitable, mais ça peut arriver que, bon... Créer des conditions comme ça... Moi, comme je vous disais tantôt, au niveau des mathématiques, je trouve qu'on le fait bien. Au niveau des arts, en tout cas, moi personnellement j'essaie de le faire le plus possible. Mais c'est ça, c'est des choses peut-être, avec lesquelles c'est plus facile. Au niveau du français, je trouve peut-être un petit peu plus compliqué. En tout cas, c'est peut-être moi qui le vois comme ça. Mais je trouve que c'est peut-être moins facile de créer des conditions pour que les élèves s'engagent. En tout cas, ça c'est mon opinion personnel.

*I : Mais, je voudrais juste avoir un petit exemple, juste pour me situer. Quand vous dites que vous le faites admettons en arts, qu'est-ce que vous faites?*

P : Bon, par exemple, je parle d'un peintre, je veux faire faire quelque chose au niveau d'un peintre, bien je vais du peintre comme tel, je vais parler un petit peu de son histoire... Comme dernièrement, on a vu quelque chose sur Miro alors on a eu une lecture dans un livre de lecture qui va avec notre livre en français. On a lu des choses sur Miro, on a vu des œuvres de Miro et par rapport à ça, moi je suis allée en sortir sur Internet et j'ai présenté des œuvres de Miro. Et là on a parlé un petit peu de la vie de Miro, on a regardé les œuvres qu'il faisait et tout ça. Et à la suite de ça, je leur ai dit : « Est-ce que vous auriez le goût de faire une œuvre à la manière de Miro? » Et c'est un peintre qui inspire énormément les enfants parce qu'il fait des choses très, très jolies. Et les enfants avaient vraiment le goût de travailler sur Miro. Vraiment ce que ça a donné, on a fait des exercices de base à partir de ça et à la suite de ça, on a fait l'œuvre comme telle. On en a fait deux : on en a fait une à la craie de cire et on en a fait une à la gouache. C'est deux choses complètement différentes et les enfants ont vraiment travaillé à la manière de Miro. C'est ce qu'on a fait et c'est la façon dont j'ai procédé. Et là, il nous reste à faire le retour et là, on va

vraiment faire un petit retour pour voir quelles sont les œuvres. Parce que là on va apprécier nos œuvres d'art. Alors, on va apprécier les œuvres des élèves, des autres amis de la classe et on va essayer de ressortir les caractéristiques de ce qui nous plaît, ce qui nous plaît moins, pourquoi et tout ça. Suite à ça aussi, on a vu... C'est-à-dire avant ça, on a vu le langage plastique; les courbes, les lignes. On a travaillé tout ça et on va faire un retour sur tout ça à la fin pour évaluer évidemment notre compétence.

*I : Parfait, je vois mieux.*

P : Je sais pas si clair pour vous?

*I : En tout cas, pour ce qui concerne la création des conditions, oui, effectivement. Une bonne partie pour préparer les élèves.*

P : C'est un petit peu dans ce sens-là qu'on essaie de travailler. Comme je vous dis, il y a des choses que c'est plus facile que d'autres, peut-être des matières où c'est plus facile que d'autres. En catéchèse, c'est la même chose aussi. Des fois on a des petites mises en situation puis ensuite, on amène les élèves à faire un travail quelconque. Mais comme je vous disais, au niveau des mathématiques, on a beaucoup, beaucoup de mises en situation avec Défi Mathématiques. Alors, ça nous amène préparer vraiment les élèves au travail qui suit.

*I : Et à s'engager...*

P : C'est ça.

*I : Parfait. On passe à la deuxième?*

P : Oui.

*I : Elle est un peu plus courte...*

15 :57

*I : « Mettre à disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées. » Donc toujours les mêmes trois questions. La première étant : Qu'est-ce que cela signifie pour vous?*

P : Ce que ça signifie pour moi, c'est que les élèves aient tout le matériel nécessaire, dont ils auraient besoin pour réaliser un travail quelconque. Non seulement les ressources nécessaires, c'est le matériel. S'ils ont besoin de livres, s'ils ont besoin de revues, peu importe. Le matériel dont ils auraient besoin, qu'il soit à leur disposition. S'ils ont besoin d'aller sur Internet chercher de l'information, ils auraient accès à Internet. C'est ce que ça signifie pour moi.

*I : Dans quelles mesures vous sentez-vous capables de mettre à disposition les ressources nécessaires?*

P : Je vous dirais que, règle générale, on essaie d'avoir tout ce qu'il faut. Si, par exemple, on fait une recherche, on va à la bibliothèque, on sort les volumes nécessaires. Si on a besoin d'aller sur Internet, par exemple, j'essaie de trouver avec eux les sites ou je leur sors les sites, ou je les mets dans les favoris puis à ce moment-là, ils ont accès aux sites favoris. C'est sûr que j'essaie de limiter certaines choses.

*I : Est-ce que les ordinateurs sont dans votre classe?*

P : J'en ai trois seulement dans la classe. C'est sûr qu'on n'en a pas énormément, on est comme limités et on n'a pas de laboratoire, non plus, informatique. Alors c'est sûr qu'à ce niveau-là on est limités un peu. Par exemple, on demande souvent l'aide des parents aussi, à la maison. On demande aux parents de collaborer. Si on a une recherche à faire ou si on a de l'information à aller chercher sur Internet, les parents souvent, nous aident. Comme par exemple, là on est en train de faire un projet sur les chevaliers et les parents ont été sollicités à la maison. On a envoyé une petite lettre. C'est un projet justement, comme je vous disais tantôt, que je fais avec les premières années. Alors, les enfants ont choisi leur sujet, ils sont allés chercher l'information sur Internet. Beaucoup sont allés à la maison, il y en a qui sont allés en classe, il y en a qui sont allés chercher des livres de la bibliothèque. C'est sûr qu'on leur suggère aussi d'aller chercher certaines informations. On leur donne des pistes un petit peu, mais j'essaie d'avoir le plus possible de choses à leur disposition en classe.

*I : Parfait. Quels seraient les obstacles ou les difficultés par rapport à cette composante-là pour vous?*

P : Je vous dirais plus que parfois, si on demande justement la collaboration des parents, parfois certains parents ne collaborent pas bien. Ce que je verrais comme difficultés, ça, ça en serait une. C'est sûr que moi j'essaie de compenser à ce moment-là. Une autre difficulté que je verrais aussi, ça serait, si par exemple, on a besoin d'aller sur Internet et que... Bon, on est limités, on n'a pas de laboratoire, donc c'est juste trois élèves à la fois. À ce niveau-là on est limités un petit peu.

*I : Pour une classe de combien d'élèves?*

P : 21 élèves. Parfois aussi, ça peut être les ressources à la bibliothèque qui manquent; manque de volumes, on n'a pas les livres nécessaires sur le sujet. Alors, c'est ce que je verrais comme difficultés.

*I : Parfait. La troisième composante? Celle-là était pas trop compliquée, mais celle-là est plus longue.*

19 :26

*I : « Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments, des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet. »*

P : Ok, un petit peu plus longue.

*I : On va prendre le temps. Qu'est-ce que cela signifie pour vous?*

P : (Silence) « Guider les élèves... de l'information disponible » pour moi, c'est vraiment les aider à choisir, aller chercher l'information nécessaire. Par exemple, si on fait un projet, comme là, je vous disais, on fait un projet sur les chevaliers. Si un élève travaille sur les armures et qu'il va chercher de l'information, qu'il apporte un paquet d'information sur les chevaliers, c'est sûr que je vais le guider plus : « Ta question? Qu'est-ce que tu cherches toi exactement? » À ce moment-là, on va regarder ce qu'il a comme information et je vais essayer de le guider pour que vraiment il puisse aller chercher juste l'information nécessaire, dont il a besoin. C'est ce que je comprends.

*I : Parfait. Par rapport à la situation-problème ou les exigences d'une tâche?*

P : C'est vraiment long, hein? Faut vraiment se re-concentrer.

*I : Oui, il y a plusieurs aspects effectivement.*

P : (Silence) Bon, situation-problème, c'est sûr qu'on va regarder le problème en général et par rapport à ça justement, comme je disais, je vais essayer de le guider : « Qu'est-ce qu'on doit faire en premier? Ensuite? Qu'est-ce que t'as déjà appris? Qu'est-ce que tu as déjà vu? » Et là, on va y aller étape par étape. Parce que c'est sûr que les élèves en difficulté, souvent, on doit les guider un petit peu plus que les autres. Il y en a qui roule sans problèmes, mais il y en d'autres qui ont des difficultés et il faut vraiment y aller pas à pas. « En premier on fait quoi? Ensuite qu'est-ce que tu vas faire? Ensuite? » Ainsi de suite. En tout cas, c'est ce que je comprends.

*I : Dans quelles mesures vous sentez-vous capable de guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension?*

P : Règle générale, ça va quand même bien. J'ai pas trop de difficultés. C'est sûr que je vais prendre beaucoup plus de temps avec les élèves en difficulté, parce que ces élèves-là ont besoin d'aide. Comme je vous disais plus que les autres. Alors je vais m'asseoir avec eux, je vais regarder avec eux ce qu'ils ont comme tâche. Et là on va regarder ensemble : « Qu'est-ce qu'on fait? Qu'est-ce que tu dois faire? Qu'est-ce que tu comprends du problème? On a telle situation, tu comprends ça, ok. On fait quoi ensuite? Alors, on décortique un peu plus le problème avec ces élèves-là.

*I : Donc, vous vous sentez à l'aise, plutôt à l'aise?*

P : Ah oui. J'ai pas de difficulté avec ça. Ça va bien.

*I : Ok. Parfait. Et donc, quelles seraient justement, les difficultés pour vous ou les obstacles?*

P : Quelles seraient les difficultés? Ça serait, mon dieu... Les obstacles, les difficultés... Je vous dirais peut-être encore le temps, parfois. De prendre le temps avec certains élèves. Parce qu'il y a des élèves qui demandent beaucoup plus que d'autres et parfois, on prend le temps avec ces élèves-là et il y en a qui demanderaient peut-être un petit peu moins. Et comme on est très absorbés par les élèves qui ont des difficultés, on a peut-être un petit peu moins de temps pour les autres. Alors, c'est d'essayer de gérer tout ça. Alors c'est peut-être ça que je verrais comme difficulté comme tel. À part ça, je vois pas non.

*I : Parfait.*

23 :37

*I : On va prendre la dernière composante qui est la composante quatre. « Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages. » Mêmes trois questions : Qu'est-ce que cela signifie pour vous?*

P : Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies? Bon. Ce que je vois là-dedans, c'est, par exemple, au niveau de la lecture, c'est sûr qu'on a des stratégies. Alors c'est sûr que dès qu'on fait une lecture, on commence toujours par essayer de découvrir : « Quelles sont les stratégies que l'on doit utiliser ici? Quelles stratégies les élèves utilisent? » Alors, c'est ça qu'on fait toujours avant de faire une lecture. Là je prend l'exemple en lecture parce que c'est ça qui me vient tout de suite au niveau de stratégies. Parce qu'on utilise beaucoup de stratégies au niveau de la lecture. Euh, j'ai perdu le fil de mon idée. Euh...

*I : Il n'y a pas de problèmes.*

P : Je vais la relire et je vais y revenir. (Lecture) C'était quoi la question déjà?

*I : Qu'est-ce que cela signifie pour vous?*

P : Bon. C'est de prendre le temps justement avec les élèves pour voir s'ils utilisent les bonnes stratégies, les bonnes démarches. C'est sûr que... Leur poser des questions. Exemple : en lecture, on pose souvent des questions : « Quelles stratégies as-tu utilisées? Comment as-tu fait pour découvrir ce nouveau mot? Qu'est-ce que tu as fait quand tu as découvert qu'il y avait un mot difficile à lire? Quelle stratégie as-tu utilisée? » Alors, c'est sûr qu'on leur pose souvent des questions par rapport à leur démarche, à leur stratégie. La rétroaction par contre, c'est peut-être quelque chose que j'utilise un petit peu moins. Je sais que je le fais peut-être pas assez, mais j'essaie. Mais c'est souvent, c'est plus les stratégies, la démarche puis poser des questions par rapport... Je pense que j'ai perdu complètement le fil...

*I : Non, non. C'est très intéressant, ça se suit très bien. Dans quelle mesure vous sentez-vous capable d'encadrer les apprentissages?*

P : Je pense que ça se fait quand même, de façon générale, ça se fait quand même assez bien. En classe, au niveau du français, au niveau des mathématiques, les matières en général, comme je vous disais, c'est plus au niveau de la rétroaction. Je pense que j'ai plus de difficultés à faire de la rétroaction puis je m'en rend compte et souvent je me dis : « La prochaine fois faudrait que je le fasse. » Et chaque fois, je me dis ça et chaque fois, on dirait que j'oublie. Mais par contre, je pense qu'au niveau des stratégies, leur donner des trucs... Faire un retour sur les démarches, peut-être que je devrais, en tout cas, je le fais peut-être un petit peu moins, mais c'est plus par rapport à la rétroaction. Je leur dis quoi faire, je leur pose des questions, les enfants utilisent des stratégies, je leur demande quelles stratégies ils utilisent, on parle souvent des démarches. Sauf que comme je vous dis, la rétroaction, je la fais peut-être pas assez. C'est peut-être une des difficultés que je verrais là-dedans.

*I : Alors, quels seraient les obstacles ou les difficultés pour réussir à faire ça?*

P : Euh, les obstacles ou les difficultés pour réussir à faire ça?

*I : Pour vous, quels obstacles considérez-vous concernant l'encadrement des apprentissages par des stratégies et des démarches?*

P : (silence) Je sais pas quoi vous dire par rapport à ça...

*I : Il n'y en a pas forcément.*

P : Non, c'est ça. Présentement je vois pas du tout.

*I : Outre les rétroactions fréquentes qui manquent.*

P : Le reste, moi je vois pas nécessairement de difficultés parce qu'il y a des choses qui se font systématiquement au niveau du français, au niveau des mathématiques. Comme je vous disais, il y a juste la rétroaction avec laquelle j'ai plus de difficultés. Que je m'y arrête peut-être un petit peu plus.

*I : Donc, pour le reste (démarches, stratégies, questions), il n'y a pas vraiment d'obstacles?*

P : Non. C'est ça.

*I : Parfait.*

29 :04

*I : Donc, on va prendre les mêmes questions, mais sur la compétence globale maintenant. Donc, on a vu chacun des éléments individuellement. « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. » Qu'est-ce que cela signifie pour vous?*

P : (silence) C'est mettre en place vraiment, des situations d'apprentissage qui sont adaptées aux élèves et qui visent à développer certaines compétences par rapport au programme. Ça c'est ce que je vois dans la compétence.

*I : Et comment vous sentez-vous à l'aise? Dans quelle mesure?*

P : Je vous dirais que, en général, ça va bien. Je suis très à l'aise avec ça, il n'y a aucun problème. C'est sûr que parfois le temps, comme je vous dis, c'est surtout le temps. Des fois c'est la préparation. Il y a plein de contraintes professionnelles alors c'est ce que je verrais. Mais je pense que de façon générale, j'ai quand même de la facilité à ce niveau-là.

*I : Est-ce qu'il y a des obstacles ou des difficultés pour réussir à piloter des situations d'enseignement-apprentissage?*

P Des fois ça peut être comme je vous disais, le temps. Des fois ça peut être le matériel. Qu'est-ce que je verrais à part ça? C'est de prendre le temps, de les planifier ces situations-là. Je reviens souvent au temps, mais souvent c'est le temps qui nous manque. On n'a pas le temps parce qu'on a autre chose; on a les bulletins, on a les rencontres, on a un comité, on a ci, on a ça. On a plein d'autres contraintes parce qu'on ne fait pas qu'enseigner dans une école. Il y a plein d'autres choses. Il y a le côté professionnel, mais il y a le côté familial aussi. Mais ce que je vois là-dedans, c'est surtout le temps et des fois le manque de ressources et de matériel. C'est ce qui me vient à l'esprit présentement.

*I : Parfait. Donc, on a fait le tour de la compétence. Vous allez avoir l'occasion de la détailler avec tout le parcours de la formation.*

31 :45

*I : Il me reste juste quelques questions. Trois simplement. Les attentes vis-à-vis la formation : quelles sont vos intentions dans cette formation que vous allez suivre dans le dispositif que je vous présente?*

P : Quelles sont mes intentions? Bonne question... Sincèrement je pense que je ne sais pas trop. Parce que je ne sais pas trop dans quoi je m'embarque alors c'est comme un gros point d'interrogation encore pour moi. C'est sûr que je vois la compétence professionnelle mais, en tout cas, je me pose des questions. Mes intentions. C'est sûr que je suis une personne qui s'implique quand même dans... Quand je décide de m'impliquer dans quelque chose je le fais jusqu'au bout. Alors je pense que j'ai l'intention de m'impliquer justement. Ça pique ma curiosité donc je pense que c'est bon signe. (Rire) C'est à peu près ça.

*I : Ok. Qu'attendez-vous de la formation au regard de ce que vous connaissez ou de ce que vous en savez?*

P : C'est sûr d'apprendre. D'apprendre certaines choses. À part de ça qu'est-ce que je pourrais dire? Quelles sont mes attentes? Euh... je pense que c'est plus d'aller chercher quelque chose. Peut-être d'aller chercher un petit plus, je sais pas trop. J'ai pas vraiment d'attentes, mais c'est peut-être ça...

*I : Ok. Excellent. Dernière question tout simple. Vous allez utiliser une formation en ligne. Êtes-vous confortable avec ça?*

P : Oui.

*I : Ça ne vous pose pas de difficultés?*

P : Non, pas du tout. Ça m'inquiète pas du tout.

*I : Parfait. Excellent. Merci beaucoup.*

P : C'est moi qui vous remercie.

## Annexe 12 : Verbatim avec annotations : première entrevue, participante Martine

(19 avril 2005)

Explication du déroulement de l'entrevue

### Informations générales

1 : 03

*I : Donc on va commencer par le volet personnel. Donc, quel est votre âge?*

P : 41 ans.

*I : Quel est votre niveau d'études?*

P : J'ai un bac en enseignement et un certificat en informatique et un certificat en arts.

*I : Et depuis combien d'années enseignez-vous?*

P : Ça fait 14 ans.

*I : Le nom de l'école ici c'est...*

P : L'Odyssée.

*I : L'Odyssée, c'est ça. La commission scolaire c'est Les Grandes Seigneuries?*

P : C'est ça.

### Temps complet avec classe de 2<sup>ème</sup> année

*I : À quel niveau enseignez-vous?*

P : Deuxième année.

*I : Quelle est la charge d'enseignement?*

P : C'est quand même euh... Je vous dirais que deuxième année c'est un beau niveau. Quand vous parlez de la charge d'enseignement, c'est-tu la charge au niveau de travail?

*I : Le nombre d'heures. C'est un temps complet ou...?*

P : Ah, oui, oui. Oui, c'est un temps complet.

*I : Avec cette classe-là uniquement?*

P : Oui, c'est ça.

### Membre de comités école. Parfois exigeants

*I : Est-ce que vous avez d'autres responsabilités professionnelles en dehors de ça?*

P : C'est sûr que je fais partie de certains comités, mais à part de ça, non.

*I : Ok. Donc, le comité habituel de l'école dans le fond?*

P : Oui, c'est ça.

*I : Est-ce que ça vous prend beaucoup de temps, ce comité-là?*

P : Certains oui. Le CPE, c'est sûr que c'est au moins quelques heures en fin de journée. Aussi, le comité bibliothèque demande beaucoup de préparations quand on fait la semaine de la lecture et des petits projets autres qui ont un lien avec la lecture évidemment. Mais à part de ça....

Relativement bonne collaboration. Vit projet avec enseignante autre cycle. Bons suivis entre cycle

*I : Est-ce que vous pouvez me décrire un petit peu la collaboration professionnelle au sein de l'équipe d'enseignants ici? De l'équipe-école ou de l'équipe-cycle?*

P : Je pense qu'il y a quand même une bonne collaboration qui se fait. C'est sûr que, au niveau du cycle – moi je suis au premier cycle – au niveau du cycle, on travaille un petit peu moins en collaboration. Moi, je travaille avec une enseignante, présentement, de première année. On essaie de faire des petits projets ensemble. C'est sûr que c'est pas évident parce qu'avec des petits de première année, il y a beaucoup de choses qui ne sont pas nécessairement des notions qui ont été vues au niveau première et au niveau deuxième. C'est très différent. Je vous dirais que au niveau de l'équipe-école, il y a quand même une très bonne collaboration entre les enseignants ici. Il y a un bon suivi aussi d'un cycle à l'autre.

Collaboration : échanges au niveau des élèves en difficulté, projets etc...

*I : Comment ça se caractériserait cette collaboration-là?*

P : Bien euh, les enseignants souvent... Par exemple, comme moi je suis en fin de cycle, je vais souvent présenter les élèves en difficulté au professeur qui va les recevoir, par exemple au deuxième cycle.

*I : Est-ce que vous préparez des projets ensemble ou des choses comme ça?*

P : Je l'ai déjà fait moi avec des enseignantes de d'autres niveaux, qui ne font pas nécessairement partie du cycle. Par exemple, au deuxième cycle, j'ai travaillé souvent avec une enseignante de quatrième année. On faisait des petits projets, on faisait de la lecture ensemble, on a fait des projets aussi en arts ensemble. Alors, c'est ça. Je ne me limite pas seulement qu'à mon cycle, j'essaie d'aller à l'extérieur.

*I : Ça se fait relativement aisément...*

P : Oui, oui

Vient de terminer un second certificat.

*I : Combien de jours à peu près, en estimation comme ça, pensez-vous avoir consacré au développement professionnel au cours des deux dernières années?*

P : Combien de jours... Est-ce que vous entendez par là, par exemple, des cours qui auraient été suivis à l'université?

*I : Par exemple. Tout ce qui vous a permis, en fait, d'améliorer vos compétences.*

P : Euh, combien de jours... Je ne sais pas en nombre de jours, mais je pourrais vous dire que moi j'ai terminé, l'an passé, un certificat et j'ai été comme sept ans aux études à temps partiel pour faire les deux certificats que j'avais l'intention de faire.

*I : Tout en étant une enseignante à temps plein.*

P : Exactement, oui.

*I : Donc, l'année dernière c'était un peu plus relâché peut-être? (Rire)*

P : (rire) Disons que cette année, je souffle peut-être un petit peu plus.

A bien progressé dans les 2 dernières années grâce au certificat notamment

*I : Parfait. Et puis comment pourriez-vous décrire vos progrès professionnels dans les deux dernières années?*

P : Je vous dirais que l'informatique m'a aidé énormément et mon certificat en arts aussi, parce qu'il y a des choses que j'ai apprises, que je met en place au niveau de l'enseignement que je fais avec mes élèves. C'est sûr qu'il y a plein de choses au niveau des arts... Moi j'adore les arts, alors tout ce que j'ai appris, j'essaie de l'intégrer à mon enseignement. La même chose en informatique. C'est sûr que peut-être qu'en informatique, on est moins bien équipés alors c'est peut-être un peu plus difficile de faire plus de choses. Sauf qu'il y a quand même des petites choses que j'essaie avec mes élèves puis je me sens beaucoup plus habile par rapport à ça.

*I : Et comment pensez-vous que ces progrès-là sont reconnus?*

P : Reconnus? Vous voulez dire face à quoi?

## Bien reconnue de ses pairs et de la nouvelle direction également

*I : Ici dans l'école, est-ce qu'il y a une certaine reconnaissance par rapport à vos progrès individuels?*

P : Je pense que oui. C'est sûr qu'il y a des enseignantes qui regardent ce que je fais au niveau des arts et qui sont impressionnées par certaines choses. Au niveau de l'informatique, souvent on vient me solliciter pour : « J'ai tel problème. Il y a quelque chose que je comprends pas. Est-ce que tu peux m'expliquer? » C'est sûr que ça aide énormément à ce niveau-là.

*I : Et au niveau de la direction de l'école, est-ce que...?*

P : C'est une nouvelle direction, cette année. Alors, c'est sûr qu'elle nous connaît un petit peu moins. Mais je pense, en tout cas d'après moi, c'est une personne qui semble s'intéresser pas mal à son monde; elle s'intéresse à ce qu'on fait ou à ce qu'on connaît. Je pense qu'elle est capable d'aller chercher nos compétences et d'essayer justement de les mettre en valeur ou en pratique.

*I : Tout ça, c'est des questions très simples, d'ordre personnel. Donc, on va passer plus maintenant en ce qui concerne la compétence qu'on va aborder dans la formation. J'ai cinq énoncés. On va les regarder chacun individuellement, en prenant composante par composante, puis après on va regarder la compétence dans sa globalité. (Explication de la compétence)*

8 :01

## Composante 1 : définition : mise en situation

*I : Voici la première composante : « Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches, des projets significatifs, en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales. » Première question... Tout ce que vous allez décrire, vous pouvez l'appuyer sur des exemples. Ça sera peut-être plus facile aussi de mettre des choses en mots. Qu'est-ce que ça signifie ça, pour vous?*

P : Ben, ce que je vois là-dedans : créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes... Ce qui me vient à l'esprit tout de suite, c'est vraiment euh... J'ai vraiment perdu ce que je voulais dire. (rire) Ça m'arrive très souvent... Je cherche le terme que je voulais utiliser. C'est : mise en situation. C'est d'aller chercher une mise en situation pour justement, créer une belle condition pour que les enfants aient le goût de faire une activité comme telle. Alors, moi, en lisant ça, c'est ce qui me vient à l'esprit.

## Pas d'exemple à donner

*I : Est-ce que vous avez des exemples, dans ce que vous avez fait, dans ce que vous faites?*

P : Un exemple, euh...

*I : On pourra y revenir après. On va regarder les autres. S'il y a des choses qui reviennent... On va quand même rester un tout petit peu par rapport à celle-là. Il y a toujours trois questions par rapport à chacune des composantes. La deuxième question : Dans quelle mesure vous sentez-vous capables de créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets?*

## Essai d'appliquer cela. Pense que c'est surtout en maths que c'est faisable

P : Dans quelle mesure je suis capable de l'appliquer ça?

*I : Oui, oui.*

P : Je pense que généralement j'essaie de l'appliquer. C'est sûr que je l'applique par nécessairement toujours. Il y a des choses qu'on escamote un petit peu plus, mais je trouve que ça, c'est peut-être quelque chose qu'on travaille beaucoup au niveau des mathématiques. Il y a souvent des mises en situation, au



niveau des mathématiques, que l'on fait et qui amènent à un travail. C'est ce qui me vient à l'esprit ce matin.

### Se sent à l'aise de le faire, mais manque de mot pour le décrire

*I : Donc, vous vous sentez quand même relativement à l'aise avec ça?*

P : Ah oui. C'est pas quelque chose avec laquelle j'ai de la difficulté. J'ai peut-être plus de difficulté à le mettre en mots. Je pense que je suis quand même habile à créer ça.

### Obstacle : manque de temps

*I : Et quels seraient les obstacles ou les difficultés que vous considèreriez par rapport à cette composante-là?*

P : Je vous dirais peut-être parfois le temps. Des fois, on est limités dans le temps. En tout cas, au primaire, moi je le vis comme ça...

(arrivée d'une tierce personne, reprise à 11 : 55)

### obstacle : manque de temps de préparation

*I : Donc, on en était à la question : Quels seraient les difficultés ou les obstacles par rapport à cette composante-là?*

P : Ok. Comme je vous ai dit, je pense que j'ai mentionné que ce que je voyais dans ça souvent c'est le temps. Le temps de préparation qui nous manque. C'est sûr qu'on veut bien parfois être prêts le plus possible, mais il y a toujours des moments où le temps nous manque, donc on escamote certaines choses.

*I : Notamment pour créer des conditions.*

### Se sent à l'aise de créer des conditions en maths et en art, mais moins en français

P : Oui, c'est ça. Alors, c'est sûr que c'est pas l'idéal, c'est pas souhaitable, mais ça peut arriver que, bon... Créer des conditions comme ça... Moi, comme je vous disais tantôt, au niveau des mathématiques, je trouve qu'on le fait bien. Au niveau des arts, en tout cas, moi personnellement j'essaie de le faire le plus possible. Mais c'est ça, c'est des choses peut-être, avec lesquelles c'est plus facile. Au niveau du français, je trouve peut-être un petit peu plus compliqué. En tout cas, c'est peut-être moi qui le vois comme ça. Mais je trouve que c'est peut-être moins facile de créer des conditions pour que les élèves s'engagent. En tout cas, ça c'est mon opinion personnelle.

### Composante 1 : exemple : activité sur Miro

*I : Mais, je voudrais juste avoir un petit exemple, juste pour me situer. Quand vous dites que vous le faites admettons en arts, qu'est-ce que vous faites?*

P : Bon, par exemple, je parle d'un peintre, je veux faire faire quelque chose au niveau d'un peintre, bien je vais du peintre comme tel, je vais parler un petit peu de son histoire... Comme dernièrement, on a vu quelque chose sur Miro alors on a eu une lecture dans un livre de lecture qui va avec notre livre en français. On a lu des choses sur Miro, on a vu des œuvres de Miro et par rapport à ça, moi je suis allée en sortir sur Internet et j'ai présenté des œuvres de Miro. Et là on a parlé un petit peu de la vie de Miro, on a regardé les œuvres qu'il faisait et tout ça. Et à la suite de ça, je leur ai dit : « Est-ce que vous auriez le goût de faire une œuvre à la manière de Miro? » Et c'est un peintre qui inspire énormément les enfants parce qu'il fait des choses très, très jolies. Et les enfants avaient vraiment le goût de travailler sur Miro. Vraiment ce que ça a donné, on a fait des exercices de base à partir de ça et à la suite de ça, on a fait l'œuvre comme telle. On en a fait deux : on en a fait une à la craie et on en a fait une à la gouache. C'est deux choses complètement différentes et les enfants ont vraiment travaillé à la manière de Miro. C'est ce qu'on a fait et c'est la façon dont j'ai procédé. Et là, il nous reste à faire le retour et là, on va vraiment faire un petit retour pour voir quelles sont les œuvres. Parce que là on va apprécier nos œuvres d'art. Alors, on va apprécier les œuvres des élèves, des autres amis de la classe et on va essayer de ressortir les caractéristiques de ce qui nous plaît, ce qui nous plaît moins, pourquoi et tout ça. Suite à ça aussi, on a vu... C'est-à-dire avant ça, on

a vu le langage plastique; les courbes, les lignes. On a travaillé tout ça et on va faire un retour sur tout ça à la fin pour évaluer évidemment notre compétence.

*I : Parfait, je vois mieux.*

P : Je sais pas si clair pour vous?

*I : En tout cas, pour ce qui concerne la création des conditions, oui, effectivement. Une bonne partie pour préparer les élèves.*

## Facilité également en catéchèse et en maths grâce à Défi-Mathématiques

P : C'est un petit peu dans ce sens-là qu'on essaie de travailler. Comme je vous dis, il y a des choses que c'est plus facile que d'autres, peut-être des matières où c'est plus facile que d'autres. En catéchèse, c'est la même chose aussi. Des fois on a des petites mises en situation puis ensuite, on amène les élèves à faire un travail quelconque. Mais comme je vous disais, au niveau des mathématiques, on a beaucoup, beaucoup de mises en situation avec Défi Mathématiques. Alors, ça nous amène préparer vraiment les élèves au travail qui suit.

*I : Et à s'engager...*

P : C'est ça.

*I : Parfait. On passe à la deuxième?*

P : Oui.

*I : Elle est un peu plus courte...*

15 :57

## Composante 2 : définition

*I : « Mettre à disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées. » Donc toujours les mêmes trois questions. La première étant : Qu'est-ce que cela signifie pour vous?*

P : Ce que ça signifie pour moi, c'est que les élèves aient tout le matériel nécessaire, dont ils auraient besoin pour réaliser un travail quelconque. Non seulement les ressources nécessaires, c'est le matériel. S'ils ont besoin de livres, s'ils ont besoin de revues, peu importe. Le matériel dont ils auraient besoin, qu'il soit à leur disposition. S'ils ont besoin d'aller sur Internet chercher de l'information, ils auraient accès à Internet. C'est ce que ça signifie pour moi.

## Composante 2 : exemple

*I : Dans quelles mesures vous sentez-vous capables de mettre à disposition les ressources nécessaires?*

P : Je vous dirais que, règle générale, on essaie d'avoir tout ce qu'il faut. Si, par exemple, on fait une recherche, on va à la bibliothèque, on sort les volumes nécessaires. Si on a besoin d'aller sur Internet, par exemple, j'essaie de trouver avec eux les sites ou je leur sors les sites, ou je les mets dans les favoris puis à ce moment-là, ils ont accès aux sites favoris. C'est sûr que j'essaie de limiter certaines choses.

## 3 ordinateurs dans sa classe. Trouve que c'est une limite

*I : Est-ce que les ordinateurs sont dans votre classe?*

P : J'en ai trois seulement dans la classe. C'est sûr qu'on n'en a pas énormément, on est comme limité et on n'a pas de laboratoire, non plus, informatique. Alors c'est sûr qu'à ce niveau-là on est limité un peu.

## Composante 2 : demander l'aide des parents

Par exemple, on demande souvent l'aide des parents aussi, à la maison. On demande aux parents de collaborer. Si on a une recherche à faire ou si on a de l'information à aller chercher sur Internet, les parents souvent, nous aident.

## Composante 2 : exemple

Comme par exemple, là on est en train de faire un projet sur les chevaliers et les parents ont été sollicités à la maison. On a envoyé une petite lettre. C'est un projet justement, comme je vous disais tantôt, que je fais avec les premières années. Alors, les enfants ont choisi leur sujet, ils sont allés chercher l'information sur Internet. Beaucoup sont allés à la maison, il y en a qui sont allés en classe, il y en a qui sont allés chercher des livres de la bibliothèque. C'est sûr qu'on leur suggère aussi d'aller chercher certaines informations. On leur donne des pistes un petit peu, mais j'essaie d'avoir le plus possible de choses à leur disposition en classe.

### Obstacle : certains parents ne collaborent pas bien

*I : Parfait. Quels seraient les obstacles ou les difficultés par rapport à cette composante-là pour vous?*

P : Je vous dirais plus que parfois, si on demande justement la collaboration des parents, parfois certains parents ne collaborent pas bien. Ce que je verrais comme difficultés, ça, ça en serait une. C'est sûr que moi j'essaie de compenser à ce moment-là.

### Difficulté : limités car pas de labo info (3 ordi pour 21 élèves)

Une autre difficulté que je verrais aussi, ça serait, si par exemple, on a besoin d'aller sur Internet et que... Bon, on est limités, on n'a pas de laboratoire, donc c'est juste trois élèves à la fois. À ce niveau-là on est limités un petit peu.

*I : Pour une classe de combien d'élèves?*

P : 21 élèves.

### Autre obstacle : manque de volumes à la biblio parfois

Parfois aussi, ça peut être les ressources à la bibliothèque qui manquent; manque de volumes, on n'a pas les livres nécessaires sur le sujet. Alors, c'est ce que je verrais comme difficultés.

*I : Parfait. La troisième composante? Celle-là était pas trop compliquée, mais celle-là est plus longue.*

19 :26

## Composante 3

*I : « Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments, des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet. »*

P : Ok, un petit peu plus longue.

*I : On va prendre le temps. Qu'est-ce que cela signifie pour vous?*

### Composante 3 : définition

P : (Silence) « Guider les élèves... de l'information disponible » pour moi, c'est vraiment les aider à choisir, aller chercher l'information nécessaire.

### Composante 3 : exemple

Par exemple, si on fait un projet, comme là, je vous disais, on fait un projet sur les chevaliers. Si un élève travaille sur les armures et qu'il va chercher de l'information, qu'il apporte un paquet d'information sur les chevaliers, c'est sûr que je vais le guider plus : « Ta question? Qu'est-ce que tu cherches toi exactement? » À ce moment-là, on va regarder ce qu'il a comme information et je vais essayer de le guider pour que vraiment il puisse aller chercher juste l'information nécessaire, dont il a besoin. C'est ce que je comprends.

*I : Parfait. Par rapport à la situation-problème ou les exigences d'une tâche?*

P : C'est vraiment long, hein? Faut vraiment se re-concentrer.

I : Oui, il y a plusieurs aspects effectivement.

### Composante 3 : définition

P : (Silence) Bon, situation-problème, c'est sûr qu'on va regarder le problème en général et par rapport à ça justement, comme je disais, je vais essayer de le guider : « Qu'est-ce qu'on doit faire en premier? Ensuite? Qu'est-ce que t'as déjà appris? Qu'est-ce que tu as déjà vu? » Et là, on va y aller étape par étape.

### Les élèves en difficulté ont vraiment besoin d'être guidés

Parce que c'est sûr que les élèves en difficulté, souvent, on doit les guider un petit peu plus que les autres. Il y en a qui roule sans problèmes, mais il y en d'autres qui ont des difficultés et il faut vraiment y aller pas à pas. « En premier on fait quoi? Ensuite qu'est-ce que tu vas faire? Ensuite? » Ainsi de suite. En tout cas, c'est ce que je comprends.

### Se sent assez bien. Pas de difficultés

I : Dans quelles mesures vous sentez-vous capable de guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension?

P : Règle générale, ça va quand même bien. J'ai pas trop de difficultés. C'est sûr que je vais prendre beaucoup plus de temps avec les élèves en difficulté, parce que ces élèves-là ont besoin d'aide. Comme je vous disais plus que les autres.

### Reprend exemple élèves en difficulté

Alors je vais m'asseoir avec eux, je vais regarder avec eux ce qu'ils ont comme tâche. Et là on va regarder ensemble : « Qu'est-ce qu'on fait? Qu'est-ce que tu dois faire? Qu'est-ce que tu comprends du problème? On a telle situation, tu comprends ça, ok. On fait quoi ensuite? Alors, on décortique un peu plus le problème avec ces élèves-là.

### Se sent à l'aise

I : Donc, vous vous sentez à l'aise, plutôt à l'aise?

P : Ah oui. J'ai pas de difficulté avec ça. Ça va bien.

### Obstacle : le temps. Certains élèves demandent beaucoup de temps

I : Ok. Parfait. Et donc, quelles seraient justement, les difficultés pour vous ou les obstacles?

P : Quelles seraient les difficultés? Ça serait, mon dieu... Les obstacles, les difficultés... Je vous dirais peut-être encore le temps, parfois. De prendre le temps avec certains élèves. Parce qu'il y a des élèves qui demandent beaucoup plus que d'autres et parfois, on prend le temps avec ces élèves-là et il y en a qui demanderaient peut-être un petit peu moins. Et comme on est très absorbés par les élèves qui ont des difficultés, on a peut-être un petit peu moins de temps pour les autres. Alors, c'est d'essayer de gérer tout ça. Alors c'est peut-être ça que je verrais comme difficulté comme tel. À part ça, je vois pas non.

I : Parfait.

23 :37

### Composante 4

I : On va prendre la dernière composante qui est la composante quatre. « Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de

*manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages. » Mêmes trois questions : Qu'est-ce que cela signifie pour vous?*

#### Composante 4 : exemple en lecture

P : Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies? Bon. Ce que je vois là-dedans, c'est, par exemple, au niveau de la lecture, c'est sûr qu'on a des stratégies. Alors c'est sûr que dès qu'on fait une lecture, on commence toujours par essayer de découvrir : « Quelles sont les stratégies que l'on doit utiliser ici? Quelles stratégies les élèves utilisent? » Alors, c'est ça qu'on fait toujours avant de faire une lecture. Là je prend l'exemple en lecture parce que c'est ça qui me vient tout de suite au niveau de stratégies. Parce qu'on utilise beaucoup de stratégies au niveau de la lecture. Euh, j'ai perdu le fil de mon idée. Euh...

*I : Il n'y a pas de problèmes.*

P : Je vais la relire et je vais y revenir. (Lecture) C'était quoi la question déjà?

#### Composante 4 : définition

*I : Qu'est-ce que cela signifie pour vous?*

P : Bon. C'est de prendre le temps justement avec les élèves pour voir s'ils utilisent les bonnes stratégies, les bonnes démarches. C'est sûr que... Leur poser des questions.

#### Composante 4 : exemple en lecture

Exemple : en lecture, on pose souvent des questions : « Quelles stratégies as-tu utilisées? Comment as-tu fait pour découvrir ce nouveau mot? Qu'est-ce que tu as fait quand tu as découvert qu'il y avait un mot difficile à lire? Quelle stratégie as-tu utilisée? » Alors, c'est sûr qu'on leur pose souvent des questions par rapport à leur démarche, à leur stratégie.

#### Ne fait pas assez de rétroactions

La rétroaction par contre, c'est peut-être quelque chose que j'utilise un petit peu moins. Je sais que je le fais peut-être pas assez, mais j'essaie. Mais c'est souvent, c'est plus les stratégies, la démarche puis poser des questions par rapport... Je pense que j'ai perdu complètement le fil...

*I : Non, non. C'est très intéressant, ça se suit très bien.*

#### Se sent assez bien en général mais ne fait pas assez de rétroactions

*I : Dans quelle mesure vous sentez-vous capable d'encadrer les apprentissages?*

P : Je pense que ça se fait quand même, de façon générale, ça se fait quand même assez bien. En classe, au niveau du français, au niveau des mathématiques, les matières en général, comme je vous disais, c'est plus au niveau de la rétroaction. Je pense que j'ai plus de difficultés à faire de la rétroaction puis je m'en rend compte et souvent je me dis : « La prochaine fois faudrait que je le fasse. » Et chaque fois, je me dis ça et chaque fois, on dirait que j'oublie. Mais par contre, je pense qu'au niveau des stratégies, leur donner des trucs...

#### Devrait faire plus de retour sur les démarches et plus de rétroaction

Faire un retour sur les démarches, peut-être que je devrais, en tout cas, je le fais peut-être un petit peu moins, mais c'est plus par rapport à la rétroaction. Je leur dis quoi faire, je leur pose des questions, les enfants utilisent des stratégies, je leur demande quelles stratégies ils utilisent, on parle souvent des démarches. Sauf que comme je vous dis, la rétroaction, je la fais peut-être pas assez. C'est peut-être une des difficultés que je verrais là-dedans.

#### Ne voit pas vraiment d'obstacles ou de difficultés. Doit s'arrêter plus sur les rétroactions

*I : Alors, quels seraient les obstacles ou les difficultés pour réussir à faire ça?*

P : Euh, les obstacles ou les difficultés pour réussir à faire ça?

*I : Pour vous, quels obstacles considérez-vous concernant l'encadrement des apprentissages par des stratégies et des démarches?*

P : (silence) Je sais pas quoi vous dire par rapport à ça...

*I : Il n'y en a pas forcément.*

P : Non, c'est ça. Présentement je vois pas du tout.

*I : Outre les rétroactions fréquentes qui manquent.*

P : Le reste, moi je vois pas nécessairement de difficultés parce qu'il y a des choses qui se font systématiquement au niveau du français, au niveau des mathématiques. Comme je vous disais, il y a juste la rétroaction avec laquelle j'ai plus de difficultés. Que je m'y arrête peut-être un petit peu plus.

*I : Donc, pour le reste (démarches, stratégies, questions), il n'y a pas vraiment d'obstacles?*

P : Non. C'est ça.

*I : Parfait.*

29 :04

*I : Donc, on va prendre les mêmes questions, mais sur la compétence globale maintenant. Donc, on a vu chacun des éléments individuellement. « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. » Qu'est-ce que cela signifie pour vous?*

## Compétence : définition

P : (silence) C'est mettre en place vraiment, des situations d'apprentissage qui sont adaptées aux élèves et qui visent à développer certaines compétences par rapport au programme. Ça c'est ce que je vois dans la compétence.

## Très à l'aise avec cette compétence

*I : Et comment vous sentez-vous à l'aise? Dans quelle mesure?*

P : Je vous dirais que, en général, ça va bien. Je suis très à l'aise avec ça, il n'y a aucun problème. C'est sûr que parfois le temps, comme je vous dis, c'est surtout le temps. Des fois c'est la préparation. Il y a plein de contraintes professionnelles alors c'est ce que je verrais. Mais je pense que de façon générale, j'ai quand même de la facilité à ce niveau-là.

## Obstacles : le temps parfois, matériel et beaucoup de contraintes personnelles et professionnelles

*I : Est-ce qu'il y a des obstacles ou des difficultés pour réussir à piloter des situations d'enseignement-apprentissage?*

P Des fois ça peut être comme je vous disais, le temps. Des fois ça peut être le matériel. Qu'est-ce que je verrais à part ça? C'est de prendre le temps, de les planifier ces situations-là. Je reviens souvent au temps, mais souvent c'est le temps qui nous manque. On n'a pas le temps parce qu'on a autre chose; on a les bulletins, on a les rencontres, on a un comité, on a ci, on a ça. On a plein d'autres contraintes parce qu'on ne fait pas qu'enseigner dans une école. Il y a plein d'autres choses. Il y a le côté professionnel, mais il y a le côté familial aussi. Mais ce que je vois là-dedans, c'est surtout le temps et des fois le manque de ressources et de matériel. C'est ce qui me vient à l'esprit présentement.

*I : Parfait. Donc, on a fait le tour de la compétence. Vous allez avoir l'occasion de la détailler avec tout le parcours de la formation.*

31 :45

## Ne sait pas à quoi s'attendre. Curiosité piquée. Souhaite s'impliquer

*I : Il me reste juste quelques questions. Trois simplement. Les attentes vis-à-vis la formation : quelles sont vos intentions dans cette formation que vous allez suivre dans le dispositif que je vous présente?*

*P : Quelles sont mes intentions? Bonne question... Sincèrement je pense que je ne sais pas trop. Parce que je ne sais pas trop dans quoi je m'embarque alors c'est comme un gros point d'interrogation encore pour moi. C'est sûr que je vois la compétence professionnelle mais, en tout cas, je me pose des questions. Mes intentions. C'est sûr que je suis une personne qui s'implique quand même dans... Quand je décide de m'impliquer dans quelque chose je le fais jusqu'au bout. Alors je pense que j'ai l'intention de m'impliquer justement. Ça pique ma curiosité donc je pense que c'est bon signe. (Rire) C'est à peu près ça.*

## S'attend à apprendre, mais pas vraiment d'attentes

*I : Ok. Qu'attendez-vous de la formation au regard de ce que vous connaissez ou de ce que vous en savez?*

*P : C'est sûr d'apprendre. D'apprendre certaines choses. À part de ça qu'est-ce que je pourrais dire? Quelles sont mes attentes? Euh... je pense que c'est plus d'aller chercher quelque chose. Peut-être d'aller chercher un petit plus, je sais pas trop. J'ai pas vraiment d'attentes, mais c'est peut-être ça...*

## Pas de problème avec internet

*I : Ok. Excellent. Dernière question tout simple. Vous allez utiliser de l'information en ligne. Êtes-vous confortable avec ça?*

*P : Oui.*

*I : Ça vous pose pas de difficultés?*

*P : Non, pas du tout. Ça m'inquiète pas du tout.*

*I : Parfait. Excellent. Merci beaucoup.*

*P : C'est moi qui vous remercie.*

## Annexe 13 : Regroupements selon la dimension 1b : première entrevue, participante Martine

(...)

### Composante 1 : Pas d'exemple à donner

*I : Est-ce que vous avez des exemples, dans ce que vous avez fait, dans ce que vous faites?*

P : Un exemple, euh...

*I : On pourra y revenir après. On va regarder les autres. S'il y a des choses qui reviennent... On va quand même rester un tout petit peu par rapport à celle-là. Il y a toujours trois questions par rapport à chacune des composantes. La deuxième question : Dans quelle mesure vous sentez-vous capables de créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets?*

(...)

### Composante 1 : exemple : activité sur Miro

*I : Mais, je voudrais juste avoir un petit exemple, juste pour me situer. Quand vous dites que vous le faites admettons en arts, qu'est-ce que vous faites?*

P : Bon, par exemple, je parle d'un peintre, je veux faire faire quelque chose au niveau d'un peintre, bien je vais du peintre comme tel, je vais parler un petit peu de son histoire... Comme dernièrement, on a vu quelque chose sur Miro alors on a eu une lecture dans un livre de lecture qui va avec notre livre en français. On a lu des choses sur Miro, on a vu des œuvres de Miro et par rapport à ça, moi je suis allée en sortir sur Internet et j'ai présenté des œuvres de Miro. Et là on a parlé un petit peu de la vie de Miro, on a regardé les œuvres qu'il faisait et tout ça. Et à la suite de ça, je leur ai dit : « Est-ce que vous auriez le goût de faire une œuvre à la manière de Miro? » Et c'est un peintre qui inspire énormément les enfants parce qu'il fait des choses très, très jolies. Et les enfants avaient vraiment le goût de travailler sur Miro. Vraiment ce que ça a donné, on a fait des exercices de base à partir de ça et à la suite de ça, on a fait l'œuvre comme telle. On en a fait deux : on en a fait une à la craie de cire et on en a fait une à la gouache. C'est deux choses complètement différentes et les enfants ont vraiment travaillé à la manière de Miro. C'est ce qu'on a fait et c'est la façon dont j'ai procédé. Et là, il nous reste à faire le retour et là, on va vraiment faire un petit retour pour voir quelles sont les œuvres. Parce que là on va apprécier nos œuvres d'art. Alors, on va apprécier les œuvres des élèves, des autres amis de la classe et on va essayer de ressortir les caractéristiques de ce qui nous plaît, ce qui nous plaît moins, pourquoi et tout ça. Suite à ça aussi, on a vu... C'est-à-dire avant ça, on a vu le langage plastique; les courbes, les lignes. On a travaillé tout ça et on va faire un retour sur tout ça à la fin pour évaluer évidemment notre compétence.

*I : Parfait, je vois mieux.*

P : Je sais pas si clair pour vous?

*I : En tout cas, pour ce qui concerne la création des conditions, oui, effectivement. Une bonne partie pour préparer les élèves.*

(...)

### Composante 2 : exemple

*I : Dans quelles mesures vous sentez-vous capables de mettre à disposition les ressources nécessaires?*

P : Je vous dirais que, règle générale, on essaie d'avoir tout ce qu'il faut. Si, par exemple, on fait une recherche, on va à la bibliothèque, on sort les volumes nécessaires. Si on a besoin d'aller sur Internet, par



exemple, j'essaie de trouver avec eux les sites ou je leur sors les sites, ou je les mets dans les favoris puis à ce moment-là, ils ont accès aux sites favoris. C'est sûr que j'essaie de limiter certaines choses.

(...)

## Composante 2 : exemple

Comme par exemple, là on est en train de faire un projet sur les chevaliers et les parents ont été sollicités à la maison. On a envoyé une petite lettre. C'est un projet justement, comme je vous disais tantôt, que je fais avec les premières années. Alors, les enfants ont choisi leur sujet, ils sont allés chercher l'information sur Internet. Beaucoup sont allés à la maison, il y en a qui sont allés en classe, il y en a qui sont allés chercher des livres de la bibliothèque. C'est sûr qu'on leur suggère aussi d'aller chercher certaines informations. On leur donne des pistes un petit peu, mais j'essaie d'avoir le plus possible de choses à leur disposition en classe.

(...)

## Composante 3 : exemple

Par exemple, si on fait un projet, comme là, je vous disais, on fait un projet sur les chevaliers. Si un élève travaille sur les armures et qu'il va chercher de l'information, qu'il apporte un paquet d'information sur les chevaliers, c'est sûr que je vais le guider plus : « Ta question? Qu'est-ce que tu cherches toi exactement? » À ce moment-là, on va regarder ce qu'il a comme information et je vais essayer de le guider pour que vraiment il puisse aller chercher juste l'information nécessaire, dont il a besoin. C'est ce que je comprends.

*I : Parfait. Par rapport à la situation-problème ou les exigences d'une tâche?*

*P : C'est vraiment long, hein? Faut vraiment se re-concentrer.*

*I : Oui, il y a plusieurs aspects effectivement.*

(...)

## Reprend exemple élèves en difficulté

Alors je vais m'asseoir avec eux, je vais regarder avec eux ce qu'ils ont comme tâche. Et là on va regarder ensemble : « Qu'est-ce qu'on fait? Qu'est-ce que tu dois faire? Qu'est-ce que tu comprends du problème? On a telle situation, tu comprends ça, ok. On fait quoi ensuite? Alors, on décortique un peu plus le problème avec ces élèves-là.

(...)

## Composante 4 : exemple en lecture

*P : Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies? Bon. Ce que je vois là-dedans, c'est, par exemple, au niveau de la lecture, c'est sûr qu'on a des stratégies. Alors c'est sûr que dès qu'on fait une lecture, on commence toujours par essayer de découvrir : « Quelles sont les stratégies que l'on doit utiliser ici? Quelles stratégies les élèves utilisent? » Alors, c'est ça qu'on fait toujours avant de faire une lecture. Là je prend l'exemple en lecture parce que c'est ça qui me vient tout de suite au niveau de stratégies. Parce qu'on utilise beaucoup de stratégies au niveau de la lecture. Euh, j'ai perdu le fil de mon idée. Euh...*

*I : Il n'y a pas de problèmes.*

*P : Je vais la relire et je vais y revenir. (Lecture) C'était quoi la question déjà?*

(...)

#### Composante 4 : exemple en lecture

Exemple : en lecture, on pose souvent des questions : « Quelles stratégies as-tu utilisées? Comment as-tu fait pour découvrir ce nouveau mot? Qu'est-ce que tu as fait quand tu as découvert qu'il y avait un mot difficile à lire? Quelle stratégie as-tu utilisée? » Alors, c'est sûr qu'on leur pose souvent des questions par rapport à leur démarche, à leur stratégie.

(...)