



Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinatrices du N° 26

Christophe Gremion / Christophe.Gremion@iffp.swiss
et Méliné Zinguinian / meline.zinguinian@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg
www.revuedeshep.ch

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

THÈME :
*LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION*

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian
N° 27, 2021

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Christophe Gremion et Méliné Zinguinian	7
<i>L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger</i> Catherine Tobola Couchepin et Danièle Périsset	15
<i>De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire</i> Josianne Caron, Liliane Portelance et Abdellah Marzouk	35
<i>Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance</i> Matthieu Petit, Julie Babin et Marie-Ève Desrochers	57
<i>Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement</i> Lucie Dionne, Claudia Gagnon et Matthieu Petit	75
<i>La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires</i> Liliane Portelance et Josianne Caron	95
<i>La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ?</i> Olivier Maes, Agnès Deprit, Marc Blondeau, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven	117
<i>L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse</i> Méliné Zinguinian et Bernard André	137
<i>Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués</i> Mylène Leroux, Vincent Boutonnet et Karina Lapointe	157
<i>Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études</i> Mylène Beaulieu, Yves Chochard, Annie Dubeau, Camille Jutras-Dupont et Isabelle Plante	175



<i>La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel</i> Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Isabelle Vivegnis et Geneviève Boisvert	195
<i>Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle</i> Christophe Gremion	211
<i>Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance</i> Marcos Maldonado	227
<i>L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ?</i> Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven	245
<i>Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs</i> Léa Couturier	267
<i>La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois</i> France Dufour, Liliane Portelance, Glorya Pellerin et Geneviève Boisvert	293
<i>Évaluation des effets d'une formation professionnelle en alternance sur la qualité de l'emploi de travailleurs québécois de l'industrie manufacturière</i> Yves Chochard, Tetyana Ryabets, Caroline Turcotte, Félix-Antoine Cloutier et Marc-Antoine Vallée Lebouthillier	311



**LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION**



De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire

Josianne CARON¹ (Université du Québec à Rimouski, Canada),
Liliane PORTELANCE² (Université du Québec à Trois-Rivières,
Canada) et **Abdellah MARZOUK**³ (Université du Québec à
Rimouski, Canada)

Les connaissances issues de la recherche (CIR) sont sous-exploitées par les praticiens (Dagenais *et al.*, 2007). Or, elles représentent des leviers de développement professionnel (Laugksch, 2000). Les enseignants associés sont appelés à aider les étudiants dans la mobilisation de CIR. Comment utilisent-ils des CIR lors de rencontres avec leur stagiaire ? Il est question du déploiement de deux approches d'utilisation : transmissive et d'acculturation scientifique. Nos résultats proviennent d'une étude qualitative réalisée avec trois dyades. L'utilisation des CIR tend progressivement vers une approche d'acculturation scientifique.

Mots-clés : stage en enseignement, connaissances issues de la recherche (CIR), approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche, acculturation scientifique, enseignant associé

Introduction

Il est impossible d'occulter le fait que la rare utilisation de connaissances issues de la recherche (CIR) représente un défi actuel en éducation, au Québec, comme ailleurs (Cooper & Levin, 2013; Dagenais *et al.*, 2007). Cette faible utilisation a un impact sur le développement professionnel des enseignants (Dagenais *et al.*, 2007), mais aussi des futurs enseignants (Marion & Houlfort, 2015). Il importe donc de décrire la possible utilisation de CIR dans le contexte de la formation à l'enseignement, un objet de recherche peu étudié à l'heure actuelle. Nous avons voulu comprendre comment l'enseignant associé – un enseignant expérimenté agissant à titre de formateur de terrain lors de stages en milieu scolaire – utilise des CIR dans l'exercice de son rôle auprès des futurs enseignants. Après la mise en contexte et la problématique de la recherche, nous présentons les assises conceptuelles et la démarche méthodologique. Les résultats mis en évidence concernent les types de CIR

1. Contact : Josianne_caron@uqar.ca

2. Contact : Liliane.Portelance@uqtr.ca

3. Contact : abdellah_marzouk@uqar.ca



utilisées par les enseignants associés ainsi que les approches d'utilisation qu'ils ont déployées. Avant de conclure, nous proposons une interprétation des résultats.

Mise en contexte et problématique

Dans le contexte québécois de la formation initiale à l'enseignement, les activités professionnalisantes se déroulent en alternance. Les futurs enseignants font des allers-retours entre l'université et le milieu scolaire durant quatre années et réalisent un stage par an. Idéalement caractérisée par une interdépendance entre les savoirs théoriques et pratiques, la formation comprend un peu plus de 700 heures de présence en milieu scolaire. Chaque stage est certes une occasion de construction professionnelle, d'acquisition de connaissances et de développement de compétences, mais il est aussi un moment propice à la mobilisation de connaissances théoriques et à la confrontation de celles-ci aux réalités du travail quotidien (Altet, 2010). Il est attendu que les étudiants soient, d'une part, initiés à la recherche et à ses méthodes et, d'autre part, encouragés à utiliser des CIR dans leur pratique pendant les stages (CSÉ, 2006). Actuellement, la formation laisse voir un fossé entre la recherche et la pratique en éducation (Cool, 2018). Des efforts restent à déployer pour qu'elle tende progressivement vers une alternance intégrative facilitant une véritable articulation des connaissances expérientielles et théoriques qui s'éclairent mutuellement (Chaubet *et al.*, 2018). Force est d'admettre qu'on n'accorde pas toute la place qui revient à l'interdépendance des connaissances issues de l'expérience (CIE) et des CIR. Il s'ensuit que cette interdépendance est difficilement palpable pour les stagiaires, d'autant plus que les enseignants associés n'arrivent pas à les aider de manière optimale (Caron & Portelance, 2017). Les formateurs de terrain ont besoin de soutien pour exploiter la complémentarité des connaissances pour permettre aux étudiants de composer avec la réalité complexe du milieu scolaire.

Importance des CIR dans la préparation à la réalité du terrain

L'apprentissage de la profession enseignante nécessite une formation visant, notamment, à atténuer le choc de la réalité (Dufour *et al.*, 2019; OCDE, 2005). Ce choc est attribué à plusieurs facteurs, incluant de plus en plus la complexité de l'enseignement à des élèves dont les besoins sont diversifiés (Dufour *et al.*, 2019; Leroux & Paré, 2016). Les milieux de formation désirent préparer les futurs enseignants à faire face aux réalités mouvantes et multiformes du travail (Dubet, 2011; Potvin, 2015) en prônant la collaboration entre les acteurs (Tardif *et al.*, 2007) et en articulant ce que l'école véhicule et ce que les sciences de l'éducation ont à offrir. Les connaissances engendrées par des recherches offrent de réelles pistes pour favoriser la compréhension de phénomènes et de situations problématiques et la prise de décisions. La formation à l'enseignement tente de se construire à partir de connaissances issues de l'expérience en milieu scolaire (CIE) et de la recherche (CIR) (Buysse, 2011) pour éclairer des situations complexes. Dans cette optique, la professionnalisation de l'enseignement engage une



formation invitant les étudiants à utiliser des CIR et à mobiliser un jugement critique sur des connaissances pouvant soutenir l'agir professionnel (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Difficulté d'utilisation de CIR chez les stagiaires en enseignement

Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2001), il est attendu de l'enseignant compétent qu'il soit en mesure de repérer, comprendre et utiliser des ressources (littérature de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, associations professionnelles, banques de données) disponibles sur l'enseignement. À cet égard, le futur enseignant est aussi interpellé. Or, les stagiaires peinent à saisir la complémentarité des ressources variées qui leur sont accessibles. En fait, des études mettent en évidence qu'ils parviennent difficilement à établir des liens entre les connaissances issues de la recherche (CIR) et la pratique enseignante (Altet, 2010 ; Caron & Portelance, 2017). N'y arrivant pas seuls, ils demandent notamment le soutien de leurs enseignants associés, les accompagnant dans le quotidien du stage, pour aplanir leur difficulté à concilier les savoirs véhiculés par l'école et par l'université (Desbiens *et al.*, 2012). Evans et ses collaborateurs (2017) proposent un moyen de répondre à cette demande. Selon eux, il importe de soutenir plus spécifiquement l'utilisation de CIR par les stagiaires. Les futurs enseignants ont besoin de savoir repérer et utiliser de manière critique les données de recherche. Les auteurs ajoutent que les CIR devraient faire partie intégrante de leur pratique quotidienne en stage plutôt que d'être considérées comme une entité distincte.

Défi de l'utilisation de CIR pour les enseignants

Dans plusieurs domaines, le bât blesse chez les praticiens dès qu'il est question de l'usage de CIR (Dagenais *et al.*, 2007 ; Nelson *et al.*, 2009). Ceux-ci manquent de compétence ou ont un faible sentiment de compétence quant à l'utilisation de CIR (Stavor *et al.* 2016). Ils disent manquer de temps pour lire et porter un jugement sur des écrits et ils se déresponsabilisent du repérage de textes. En s'attardant au domaine de l'enseignement, Dagenais *et al.* (2007), soutiennent qu'il y a pourtant une corrélation positive entre l'utilisation consciente et fondée de CIR, la prise de décisions professionnelles et la réussite des élèves. La consultation critique de CIR en éducation aurait pour effet d'orienter les interventions des enseignants pour qu'elles soient adaptées aux besoins des élèves, et ce, par une meilleure compréhension des situations de classe. Par ailleurs, les CIR peuvent permettre de justifier des décisions pédagogiques et de répondre à des questionnements quotidiens. Or, même si l'impact positif de l'utilisation de CIR est reconnu, les enseignants, qu'ils soient formateurs de stagiaires ou non, les utilisent rarement (Dagenais *et al.* 2007). D'ailleurs, d'après une étude menée par ces auteurs, les enseignants sont ceux qui ont le moins recours aux résultats issus de la recherche ; le tiers d'entre eux mentionnent n'en faire jamais usage dans leur pratique. Ceux qui utilisent les CIR documentent leur pratique essentiellement au moyen des sites Internet et des médias de masse tels la télévision, la radio, les journaux et les magazines.



Défi de l'utilisation de CIR pour les enseignants associés

Le portrait dépeint du côté des enseignants semble être le même lorsque ceux-ci deviennent enseignants associés. Les formateurs de terrain ont généralement peu recours à des repères scientifiques pour guider leurs actions (L'Hostie *et al.*, 2013). Ils préfèrent s'en remettre aux superviseurs universitaires pour la mobilisation de ceux-ci dans l'encadrement de stagiaires (Caron & Portelance, 2017). Les pratiques d'encadrement des formateurs pourraient permettre aux futurs enseignants de devenir progressivement autonomes dans la recherche de CIR et la confrontation de celles-ci à leurs expériences, comme le suggèrent Marion et Houlfort (2015). Dans le cadre de référence de la formation des formateurs du stagiaire (Portelance *et al.*, 2008), on peut lire que l'enseignant associé, présent au quotidien, devrait encourager l'étudiant à poser un regard critique sur sa pratique et à établir des liens entre des CIR et ses savoirs expérientiels. Or, face à cette attente, des enseignants associés expriment un inconfort en raison d'une difficulté à y répondre ; ils se sentent dépourvus relativement à la mobilisation de référents théoriques (Caron & Portelance, 2017). Dans cette recherche de Caron et Portelance (2017), certains enseignants disent utiliser les CIR et s'y référer occasionnellement. Considérant que l'investigation n'est pas poussée plus loin, il est impératif de savoir comment ils font, avec quelles pratiques, selon quelles intentions. À notre connaissance, aucune recherche ne s'est attardée à ces aspects. Plus spécifiquement, quelles CIR utilisent-ils dans leur encadrement du stagiaire et selon quelles approches ? Le présent texte offre une réponse à cette question.

Assises conceptuelles

Certains concepts ont assuré les fondations de la recherche. Ils sont présentés dans la section suivante. Dans un premier temps, nous clarifions le sens accordé aux connaissances en éducation, et ce, en fonction de quelques typologies. Ensuite, nous définissons les connaissances issues de la recherche en éducation. Enfin, deux approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche sont explicitées.

Connaissances en éducation

Au début des années 1900, la connaissance représente une croyance vérifiée, justifiée et argumentée (Besnier, 2011). Elle est le fruit d'une activité scientifique pouvant être mise en doute (Gervais et Chagnon, 2010). En éducation, selon différentes typologies (Grossman & Richert, 1988 ; Guay, 2004 ; Shulman, 1987 ; Tamir, 1991), les connaissances touchent la discipline enseignée, la didactique, les caractéristiques des élèves, notamment. Le tableau suivant rassemble des typologies concernant les connaissances en éducation.



Tableau 1 : Différentes typologies des connaissances en éducation (adaptation de Caron, 2019)

Auteurs	Typologies
Grossman et Richert (1988)	Connaissances sur la discipline, la pédagogie, le contexte
Tamir (1991)	Connaissances professionnelles, personnelles expérientielles
Guay (2004)	Connaissances philosophiques, scientifiques, praxéologiques
Shulman (1987)	<i>Knowledge about content, curriculum, general pedagogical, pedagogical content, learners and their characteristics, educational contexts</i>

Dans la typologie qu'ils proposent, Grossman et Richert (1988) se concentrent sur la pédagogie et les stratégies d'enseignement, le contenu à enseigner et le contexte dans lequel évoluent l'enseignant et ses élèves. Pour Tamir (1991), les connaissances en éducation se conçoivent comme un amalgame de connaissances professionnelles sur la profession enseignante et de connaissances personnelles expérientielles. Guay (2004) convoque les connaissances scientifiques en les liant à toute recherche qui permet de répondre à un besoin de mieux comprendre des situations, des difficultés d'élèves et d'enseignants. Elle intègre de plus les connaissances praxéologiques, soit des pratiques éducatives qui consistent à intervenir et améliorer l'enseignement. Shulman (1987) inclut les connaissances des programmes et des contextes éducatifs. De plus, sa typologie concerne la planification et l'enseignement susceptibles de favoriser les apprentissages à partir des besoins différenciés des élèves. Comme d'autres, elle touche le contenu à enseigner.

Connaissances issues de la recherche en éducation

Pour Cordingley (2000), les connaissances issues de la recherche proviennent d'une analyse de données engendrées par une recherche systématique qui prend en compte des critères de rigueur comme la pertinence, la suffisance et la véracité et qui est organisée dans une méthodologie donnée. Les CIR sont des extraits obtenus par le fruit du travail de chercheurs. Ces derniers recueillent de manière systématisée des données (faits, discours spéculatif, énoncés théoriques, observations, traces d'expérience) au moyen d'une démarche de recherche rigoureuse (Mabiala Nlenzo, 2004). Les CIR sont des connaissances provenant de recherches empiriques ou de recherches théoriques. Ces connaissances permettent de comprendre des situations préoccupantes et d'entrevoir des possibilités dans la prise de décision sollicitant le jugement professionnel. Allaire et Laferrière (2011) affirment que l'utilisation de CIR permet d'alimenter de façon critique, systématique et réfléchie une compréhension éclairée, circonscrite et renouvelée d'une situation d'enseignement. Les connaissances issues de la recherche sont diffusées et rendues accessibles sous des formes diverses : articles scientifiques, professionnels ; traces de communications, actes ; produits vulgarisés, synthétisés, contextualisés sous forme d'infographie, de capsule vidéo, de balado, etc. (Rousseau *et al.* 2019).



Se penchant sur le domaine de l'éducation, Saussez et Paquay (2004) distinguent les connaissances issues de l'expérience (CIE) et les connaissances issues de la recherche (CIR). Pour ces auteurs, les CIE regroupent des concepts tirés du quotidien des intervenants scolaires. Ils puisent leur source à même les expériences vécues dans la pratique. Les CIR sont, quant à elles, des concepts dits scientifiques, c'est-à-dire des extraits de recherches en éducation. Perrenoud et ses collaborateurs (2008) ajoutent que les CIR diffèrent des connaissances issues de l'expérience par leur origine, théorique ou empirique, leur langage scientifique et leur degré d'abstraction, leur rapport indirect à l'action et leurs critères de validité.

Lorsque confrontés aux CIE, les CIR sont des lignes directrices servant à éclairer des situations et guider l'action en milieu scolaire (Marion et Houllfort, 2015). Les mêmes auteures affirment que les CIR en éducation sont des connaissances mobilisables pouvant être exploitées par les intervenants scolaires. Ceux-ci peuvent en faire usage en déployant diverses pratiques, notamment selon une approche transmissive ou une approche d'acculturation scientifique.

Approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche

Nous l'avons déjà mentionné, les enseignants ont à utiliser les CIR (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Nous dégageons de la consultation des écrits deux grandes approches, soit l'utilisation de CIR selon une approche transmissive et l'utilisation de CIR selon une approche d'acculturation scientifique.

Approche transmissive

Le courtage de connaissances fait son apparition dans la littérature scientifique au début des années 2000. Il vise à assurer une diffusion du haut vers le bas, c'est-à-dire de l'université vers des publics ciblés. Le rôle du courtier de connaissances ou d'agent de transfert est exercé par des personnes (direction d'école, conseiller pédagogique, conférencier, autres) qui se tiennent à jour quant aux CIR, traduisent et diffusent des CIR (Lamari, 2012). Ces personnes se mobilisent pour rapprocher les praticiens du monde de la recherche (Landry *et al.*, 2008). Pour Landry et ses collaborateurs (2008), l'utilisation de CIR est vécue à travers des activités de transfert vers les milieux de la pratique. Selon une approche transmissive, l'agent de transfert repère des CIR, les adopte, les adapte et les dissémine sous forme de conseil pédagogique. D'après Guillemette *et al.* (2019), la conseil pédagogique concerne le soutien des praticiens dans un projet de changement à caractère pédagogique ou éducatif ainsi que la mise en œuvre d'activités en lien avec les orientations de l'organisation et en vue de soutenir le développement professionnel du personnel scolaire. Avant d'arriver au destinataire, les connaissances ont subi une transformation dans la synthèse qui en découle. D'aucuns diront qu'il est intéressant d'opter pour une approche transmissive d'utilisation de CIR pour répondre à un besoin d'intermédiaires entre les CIR et les utilisateurs (Dagenais *et al.*, 2007;



Landry *et al.*, 2008). Les auteurs mettent en évidence l'impérative adaptation des CIR relativement au langage, au format de présentation des résultats et à la contextualisation des données, et ce, par un courtier de connaissances.

Lorsque cette approche est mobilisée en contexte de stage en enseignement, ce sont les enseignants associés qui, à l'instar d'un agent de transfert, identifient les besoins de connaissances des stagiaires, repèrent des CIR, lisent des textes et les synthétisent.

Approche d'acculturation scientifique

L'approche d'acculturation scientifique est fortement liée au concept de culture scientifique, lequel est saisi comme une connaissance des principes et des finalités du raisonnement scientifique (Mabiala Nlenzo, 2004). Allaire et Laferrière (2011) proposent une utilisation des CIR par le développement d'une littératie de recherche chez les stagiaires en enseignement. La littératie de recherche réfère à une prise de conscience de ce que la science a à offrir ainsi qu'à une compréhension et une intégration des idées qu'elle véhicule (Laugksch, 2000). Chaque stagiaire aurait ainsi à développer sa compétence à lire, comprendre et préparer ses interventions auprès des élèves à partir de CIR, en complémentarité avec des CIE. Allaire et Laferrière (2011) insistent sur l'engagement des acteurs du milieu scolaire dans un processus qui exige leur implication proactive pour comprendre et éprouver des CIR ayant le potentiel d'orienter leur agir professionnel. Grancher (2017) conçoit l'acculturation scientifique comme un moyen d'analyser des phénomènes et comme un vecteur de développement professionnel par un accès à la culture scientifique et à son lot de connaissances. L'acculturation scientifique nécessite un travail cognitif et des interactions langagières argumentatives au sujet de ce que sont la science et la démarche de recherche (Saïd & Delserieys-Pedregosa, 2016) ainsi que sur le sens des CIR consultées et de la pertinence de s'en inspirer pour agir. Des auteurs invitent à considérer une approche qui met au premier plan l'utilisateur dans le processus d'utilisation de CIR à l'état brut (Allaire & Laferrière, 2011 ; Marion & Houlfort, 2015). Marion et Houlfort (2015) affirment que la formation initiale à l'enseignement est une occasion de faire de la recherche d'articles scientifiques, de comprendre des critères de scientificité, de faire la distinction entre des types de recherche et d'interpréter des résultats en les mettant en lien avec des situations préoccupantes.

Dans le contexte d'un stage, l'approche d'acculturation scientifique peut être rattachée à l'utilisation de CIR de manière autonome. Chez les stagiaires, cela peut se manifester lorsque ceux-ci, encouragés par leur enseignant associé, identifient leurs besoins de connaissances, repèrent des CIR, lisent des textes et synthétisent des CIR.

Démarche méthodologique

De juin 2014 à juin 2015, nous avons réalisé une étude qualitative compréhensive et interprétative présentée par cas. La stratégie de recherche, les participants, les outils de collecte des données et la stratégie de traitement et d'analyse des données sont présentés.






La présente recherche compréhensive et interprétative a permis de générer des données descriptives en provenance du discours des participantes et de leurs actions dans leur milieu naturel. Selon cette perspective, comprendre l'utilisation des CIR par les enseignantes associées a exigé d'analyser, avec elles, leurs pratiques et leurs intentions dans l'encadrement du stagiaire. Ainsi, nous avons eu accès à ce qu'elles font concrètement dans leur contexte de travail (Dumez, 2011 ; Savoie-Zjac, 2019).

Nous avons choisi de nous approcher de notre objectif en créant un groupe de codéveloppement professionnel, considérant, comme Christianakis (2010), que les enseignants ont la capacité d'exprimer leur point de vue et leurs besoins, et de contribuer à l'élaboration d'une base de connaissances en enseignement. Dans cette recherche, les interactions et les échanges nourrissent la coconstruction de savoirs relatifs à l'utilisation de CIR en contexte d'encadrement de stagiaires. Nous avons privilégié une approche mettant le chercheur dans une position où il évite de prescrire ou de poser un regard extérieur sur l'agir des enseignants associés. Dans cette optique, les participantes ont été appelées à mettre en mots leurs pratiques et les intentions qui les sous-tendent, la chercheuse avait un rôle se traduisant par l'écoute et le questionnement. Enfin, l'étude multicas nous a permis de proposer différents points de vue sur le phénomène de l'encadrement selon une utilisation de CIR.

Le groupe de codéveloppement professionnel était composé de six enseignantes qui ont accepté de participer, en l'occurrence des enseignantes associées du primaire en dyade avec leur stagiaire du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Nous avons étudié trois cas que nous présentons dans ce texte. Les dyades sont celles de Charlotte et Maude, Béatrice et Pascale ainsi que Caroline et Simone. Les enseignantes associées ont respectivement 12, 4 et 3 ans d'expérience en encadrement de stagiaires. Le tableau 2 présente les principales caractéristiques de chaque formatrice.

Tableau 2 : Caractéristiques de chaque enseignante associée

Présentation des caractéristiques de chaque EA	
 Charlotte (ST: Maude, 4 ^e année)	Enseignement depuis 25 ans École primaire – 2 ^e année Encadrement de stages depuis 12 ans
 Béatrice (ST: Pascale, 4 ^e année)	Enseignement depuis 11 ans École primaire – 5 ^e année Encadrement de stages depuis 3 ans
 Caroline (ST: Simone, 4 ^e année)	Enseignement depuis 17 ans École primaire – 2 ^e année Encadrement de stages depuis 4 ans

Trois instruments ont généré des données: l'enregistrement vidéo, l'autoconfrontation simple et l'autoconfrontation croisée. Afin de nous attarder aux interactions au sein des dyades, trois séries de rencontres formelles entre enseignante associée et stagiaire ont été captées sur vidéo, en l'absence de la chercheuse, au début, au milieu et à la fin du stage. Par ces vidéos, il était possible de suivre la progression de l'utilisation des CIR par



les deux membres de la dyade. L'autoconfrontation simple, correspondant à la confrontation d'une participante à son activité, a permis aux enseignantes associées de clarifier individuellement leurs pratiques d'utilisation de CIR au sein de la dyade, et ce, en présence de la chercheuse principale. L'autoconfrontation croisée, référant à une confrontation d'une participante à son activité au sein d'un groupe, a permis aux enseignantes associées d'enrichir leurs pratiques à partir des questions et commentaires d'autrui.

Les données collectées ont été traitées à la suite de leur transcription. Après une lecture des conversations transcrites, nous avons, d'une part, procédé à une opération d'élagage pour déterminer les unités de sens, avant de créer les catégories émergentes quant aux pratiques et intentions d'utilisation de CIR. D'autre part, à partir du cadre théorique, les objets de CIR utilisées ont été associés à des codes établis en se référant aux différentes typologies de connaissances (Grossman & Richert, 1988; Guay, 2004; Shulman, 1987; Tamir, 1991). La classification plus fine qui en a découlé a été soumise à un travail d'intercodage. L'analyse des propos des participantes prend en compte des interactions conversationnelles entre enseignante associée et stagiaire ainsi qu'entre enseignantes associées. Elle a permis de mettre en évidence la coconstruction argumentative (Vincent, 2001) référant à une utilisation des CIR.

Présentation des résultats

Les résultats de la recherche sont présentés par cas. Pour chacune des dyades composées d'une enseignante associée et d'une stagiaire, nous exposons à la fois les objets de CIR utilisées et les pratiques et intentions d'utilisation de CIR. Les résultats proviennent des autoconfrontations simples et croisées. Les données extraites des autoconfrontations croisées donnent une voix au groupe de codéveloppement professionnel et précisent les éléments d'influence de ce dernier sur les pratiques et intentions subséquentes de chaque participante. Dans ce texte, des extraits de conversation en dyade, qui ont été commentés par les participantes lors des autoconfrontations simples et croisées, sont présentés selon un ordre chronologique (début, milieu et fin de stage), et ce, pour chacune des dyades. Ces extraits sont les plus significatifs au regard de l'objectif général de la recherche.

Dyade de Charlotte (EA) et sa stagiaire Maude (ST)

Au début du stage, Charlotte repère un article scientifique et le présente à Maude, parce qu'elle anticipe une situation de collaboration interprofessionnelle difficile dans la classe. À la lumière de l'autoconfrontation simple, il apparaît qu'aux yeux de Charlotte, la situation problématique anticipée concerne le rôle d'une technicienne en éducation spécialisée (TES) dans l'accompagnement d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme. Dans les faits, la TES assume un rôle pédagogique qui ne lui revient pas. C'est l'enseignante associée qui procède au repérage de CIR pouvant combler un manque de connaissances concernant la collaboration entre un enseignant et un TES. Chacune de leur côté, Charlotte et Maude lisent le même article



scientifique. À la suite de cette lecture, Charlotte fait la synthèse des CIR. À l'aide de ses notes manuscrites, elle résume l'article à sa stagiaire tout en lui demandant ce que le texte lui a permis de comprendre. La conversation dyadique suivante fait état brièvement de ce que Maude a saisi :

- (EA, l'article en main) De l'information sur une TES, est-ce que ça t'aide à comprendre ?
- (ST) Ça aide à voir plus clairement la tâche d'une TES. La TES travaille auprès de l'enfant et non sur l'environnement de l'enfant, soit le groupe. [...] (Ch-Ma-Colla-R1)

La formatrice et l'étudiante planifient ensuite une rencontre de concertation avec la TES visant à clarifier les rôles respectifs d'un enseignant et d'un TES.

À mi-stage, la conversation porte sur une situation problématique survenue en classe. Anthony, l'élève présentant un trouble du spectre de l'autisme, a fait une crise après avoir entendu des bruits forts. Pour Maude, il est crucial de revenir sur cet événement et elle porte celui-ci à l'attention de Charlotte. La stagiaire aimerait acquérir des connaissances sur le trouble du spectre de l'autisme. Sachant cela, la formatrice explique, lors de l'autoconfrontation simple, qu'elle a repéré deux documents et qu'elle les a proposés à Maude, en l'occurrence un article scientifique et un document ministériel. Charlotte et Maude s'engagent ensuite dans une lecture collaborative. Cette initiative avait été suggérée à Charlotte par le groupe de codéveloppement professionnel, lors de la première autoconfrontation croisée. Les deux membres de la dyade lisent l'article scientifique, chacune de leur côté, en gardant contact par l'entremise d'une application de messagerie électronique. Tout en lisant, en surlignant des passages et en annotant le texte, chacune attire l'attention de l'autre sur des extraits ciblés, et ce, au moyen du clavardage. Leur conversation en présentiel vise, entre autres, à dégager du texte des idées jugées pertinentes par la stagiaire, comme l'indique l'extrait suivant :

- (EA) Qu'est-ce que tu as découvert dans ce texte qui pourrait t'aider et même m'aider à l'avenir ?
- (ST) Ce qui ressort de l'article, c'est [...] comment encadrer l'enfant TSA dans le volet psychologique. (Ch-Ma-Carac-R2)

Les apprentissages réalisés durant la lecture et la conversation permettent à la dyade de planifier des interventions auprès d'Anthony. La stagiaire souhaite encadrer son élève en mettant l'accent sur la régulation émotionnelle.

À la fin du stage, Charlotte, influencée par ses collègues du groupe lors de la deuxième autoconfrontation croisée, demande à sa stagiaire de lui dire sur quel sujet elle aimerait acquérir de nouvelles connaissances. Pour se préparer à son insertion professionnelle imminente, la stagiaire veut en apprendre sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et sur leur accueil à l'école et en classe. Ce sujet l'interpelle étant donné la vague d'immigration dans la région où elle prévoit enseigner. Pour éviter que sa stagiaire soit en attente d'une recherche documentaire réalisée par une autre personne, Charlotte demande à Maude d'effectuer un repérage de CIR. C'est ce qu'elle mentionne lors de l'autoconfrontation simple.



La stagiaire repère deux textes, un article scientifique et un rapport statistique. Comme à mi-stage, la dyade s'engage dans une lecture collaborative des écrits. En discutant, Charlotte et Maude s'attardent à la conclusion du texte se rapportant à une comparaison des résultats scolaires des immigrants et des non-immigrants :

- (EA, après avoir lu un extrait) As-tu vu ce que le rapport disait à la fin, en conclusion ?
- (ST) Oui, avant la fin du parcours scolaire, s'il y a un bon encadrement, l'écart entre les résultats des deux catégories d'élèves [immigrants et autres] se dissipait. (Ch-Ma-Carac-R3)

En tenant compte de cette conclusion, la formatrice et Maude planifient de futures interventions auprès des élèves immigrants et un encadrement approprié de ces derniers afin de favoriser leur réussite scolaire.

Nous rassemblons dans le tableau 3 les objets de connaissances issues de la recherche utilisées par la dyade de Charlotte (EA) et de sa stagiaire Maude. Nous y synthétisons également les pratiques d'utilisation des CIR.

Tableau 3 : Synthèse du cas de Charlotte et sa stagiaire Maude

Moment de la conversation	Objets des CIR	Pratiques d'utilisation des CIR
Début du stage	La collaboration interprofessionnelle (connaissances contextuelles)	EA choisit l'objet des CIR EA repère des CIR EA fait la synthèse des CIR
Mi-stage	Le trouble du spectre de l'autisme (connaissances sur les apprenants et leurs caractéristiques)	EA demande l'objet des CIR EA repère des CIR EA écoute la synthèse des CIR
Fin du stage	L'accueil et la réussite des élèves immigrants (connaissances contextuelles, connaissances sur les apprenants et leurs caractéristiques)	EA demande l'objet des CIR EA valorise le repérage des CIR EA repère aussi des CIR EA écoute la synthèse des CIR

Dyade de Béatrice (EA) et sa stagiaire Pascale (ST)

Au début du stage, Béatrice a constaté, chez Pascale, une certaine incompréhension de l'enseignement de la grammaire rénovée. Dès lors, la formatrice cible un manque de connaissances manifeste chez sa stagiaire sur cet aspect de la didactique du français. C'est ce qu'elle évoque à l'occasion de la première autoconfrontation simple. Béatrice repère, sélectionne et présente à Pascale deux articles de revues professionnelles. La dyade lit ensuite les deux textes, avant d'en faire une synthèse. Même si Béatrice parle longuement de ce qu'elle retient des écrits consultés – pratique mise en question par le groupe de codéveloppement professionnel lors de la première autoconfrontation croisée –, elle interroge Pascale pour savoir ce que celle-ci retient de sa lecture, comme le montre l'extrait suivant.

- (EA) Tu vas me parler de ton premier document. Que retiens-tu ? Je t'écoute.
- (ST) Dans le premier texte, l'auteur parle des difficultés [dont le manque de métalangage] que peuvent éprouver les élèves dans leur apprentissage de la grammaire. (Bé-Pa-Disc-R1)



Conjointement, la formatrice et l'étudiante planifient la prochaine leçon de grammaire en fonction de leur lecture des CIR relativement aux difficultés éprouvées par les élèves.

À mi-stage, l'enseignante associée remarque que plusieurs élèves de la classe manifestent de l'anxiété. Certains s'absentent lorsqu'une évaluation sommative est annoncée. D'autres se replient sur eux-mêmes et refusent de participer en classe. Par conséquent, Béatrice croit que sa stagiaire devrait acquérir des connaissances. Elle mentionne cette intention durant l'autoconfrontation simple à mi-stage. Elle repère quelques textes au sujet de l'anxiété en contexte scolaire et propose à sa stagiaire d'en sélectionner un pour favoriser son engagement dans l'utilisation de CIR. Cette initiative lui a été inspirée par des membres du groupe de codéveloppement professionnel pendant la première autoconfrontation croisée. Pascale choisit un article scientifique et le présente à sa formatrice. La dyade lit cet article de manière collaborative. Dès lors, chacune met en évidence des passages qu'elle juge pertinents. Souhaitant faire preuve d'écoute active, comme les autres participantes de la recherche le lui avait suggéré, Béatrice demande à l'étudiante de s'exprimer sur sa synthèse des CIR. Une partie de leur échange va comme suit :

- (EA feuillette l'article) Qu'est-ce qui a le plus retenu ton attention ? Qu'est-ce qu'on fait qui génère du stress, inconsciemment ? [...]
- (ST) Ça commence avec une définition de l'anxiété. Il y a une inquiétude [chez les élèves] qui est provoquée par de l'incertitude [manifestée par l'enseignant]. (Bé-Pa-Carac-R2)

Leur discussion se poursuit et porte sur une conscientisation aux pratiques enseignantes anxiogènes à éviter.

À la fin du stage, Béatrice amène sa stagiaire à s'exprimer sur un aspect du stage qui lui semble marquant et significatif. Pascale constate que l'apprentissage par projet nécessite que l'enseignant adopte des rôles particuliers qui lui échappent encore. Ce constat est verbalisé lors de la dernière autoconfrontation simple. La formatrice demande à la stagiaire de creuser le sujet. Influencée par ses collègues du groupe de codéveloppement professionnel lors de la deuxième autoconfrontation croisée, Béatrice veut encourager l'autonomie de sa stagiaire dans la recherche documentaire de CIR. L'étudiante repère des articles, en sélectionne un en provenance d'une revue professionnelle et le présente à son enseignante associée dans le but d'en dégager des CIR relatives à la pédagogie de projet. Béatrice, quant à elle, valorise le repérage de sa stagiaire qui a utilisé cet article rapportant une brève recension d'écrits scientifiques au sujet de la pédagogie de projet. La dyade s'engage dans une lecture collaborative et la formatrice écoute attentivement la synthèse de CIR verbalisée par Pascale. Béatrice incite sa stagiaire à clarifier son intérêt pour le texte choisi :

- (EA) Pourquoi as-tu choisi [ce texte-] là ?
- (ST) Je m'intéressais aux rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. Je faisais un projet alors j'ai lu sur la pédagogie de projet. (Bé-Pa-Didac-R3)



Poursuivant leur échange, Béatrice reprend la parole pour aider Pascale à planifier la suite de l'enseignement par projet. La stagiaire mentionne son intention de s'appropriier les rôles de l'enseignant en cohérence avec l'apprentissage par projet.

Nous regroupons dans le tableau 4 les objets de connaissances issues de la recherche utilisées par la dyade de Béatrice (EA) et de sa stagiaire Pascale. Nous y résumons également les pratiques d'utilisation des CIR.

Tableau 4 : Synthèse du cas de Béatrice et sa stagiaire Pascale

Moment de la conversation	Objets des CIR	Pratiques d'utilisation des CIR
Début du stage	L'enseignement de la grammaire renouvelée (connaissances disciplinaires-didactiques, connaissances sur la pédagogie)	EA choisit l'objet des CIR EA repère des CIR EA fait/écoute la synthèse des CIR
Mi-stage	L'anxiété en contexte scolaire (connaissances sur les apprenants et leurs caractéristiques, connaissances contextuelles)	EA choisit l'objet des CIR EA repère des CIR EA fait choisir des CIR EA écoute la synthèse de CIR
Fin du stage	La pédagogie de projet (connaissances sur la pédagogie générale)	EA demande l'objet des CIR EA valorise le repérage des CIR EA écoute la synthèse des CIR

Dyade de Caroline (EA) et sa stagiaire Simone (ST)

L'autoconfrontation simple au début du stage permet d'apprendre que la dyade souhaite répondre aux besoins de Mathis, un élève manifestant un trouble d'opposition avec provocation (TOP), mais aussi à ceux des autres élèves de la classe aux comportements inappropriés. Verbalisant ses intentions, Caroline considère que Simone pourrait parfaire ses connaissances quant aux troubles de comportement. Caroline et des membres de l'équipe-école repèrent deux articles scientifiques, deux documents ministériels, un diaporama d'une conférence offerte à des enseignants du primaire et un article de l'Association québécoise des neuropsychologues. Lors de la première autoconfrontation croisée, le groupe de codéveloppement apprécie la démarche collaborative de Caroline. Par la suite, la stagiaire prend l'initiative de relire ses notes de cours et son recueil de textes du cours universitaire *Gestion éducative de la classe au primaire*. Cette initiative est valorisée par la formatrice ainsi que par ses collègues du groupe. Devant les nombreux textes à lire, la dyade se les répartit. Caroline rédige une synthèse des CIR qui alimente leur discussion. La conversation avec son étudiante débouche sur une planification d'interventions en lien avec les CIR consultées. Le fragment de conversation proposé explicite le désir de l'enseignante associée d'amener sa stagiaire à atténuer les manifestations d'opposition et de provocation en distribuant de manière stratégique le renforcement positif.

- (EA) Qu'est-ce que tu retiens de ces lectures [sur les TC] ?
- (ST) C'est de cibler les bonnes interventions pour Mathis. Il peut réagir de manière négative aux félicitations. C'est donc à doser. J'ai lu qu'on pouvait aussi féliciter à retardement [...]. (Ca-Si-Carac-R1)

Simone prévoit expérimenter une piste d'intervention, soit de patienter avant de féliciter Mathis lorsque ce dernier se comporte selon les attentes à son égard.



À mi-stage, lors de la deuxième autoconfrontation simple, Caroline mentionne que la stagiaire se dit toujours aussi préoccupée par le TOP qu'elle observe chez son élève Mathis. Encouragée par sa formatrice, Simone prend l'initiative de repérer trois livres destinés principalement aux enseignants et aux parents. Les écrits présentent des outils d'intervention en psychologie, en santé et en éducation. Caroline accueille positivement cette initiative. De son côté, elle recueille des documents proposés par une psychologue lors d'une journée de formation et elle les annote. Se partageant les différents textes, Caroline et Simone lisent des CIR. Inspirée par les pratiques de Béatrice, dont il a été question pendant l'autoconfrontation croisée en début de stage, Caroline écoute avec attention la synthèse de CIR formulée par Simone. La stagiaire se dit satisfaite de connaître les différentes causes du TOP.

- (EA) On a lu beaucoup sur le sujet [synthèse dans les mains]. Ça m'aide beaucoup à m'orienter face à Mathis.
- (ST) Je trouve qu'on est plus capables de mettre le doigt sur le type de trouble d'opposition, [...] d'où ça part. (Ca-Si-Carac-R2)

Leur échange démontre que la recherche des causes potentielles du TOP leur permet d'orienter les interventions à venir auprès de Mathis.

À la fin du stage, Caroline s'enquiert des besoins de formation actuels de sa stagiaire. L'étudiante pense à son insertion professionnelle. Elle envisage d'enseigner selon l'approche des centres mathématiques qui nécessite la manipulation de matériel didactique et ludique. Elle voudrait trouver des arguments fondés sur des recherches pour appuyer ce choix pédagogique et défendre ses avantages devant une direction d'école, des parents ou des collègues. L'étudiante repère deux documents qu'elle présente à Caroline, un mémoire de maîtrise et un texte du CCA (Conseil canadien sur l'apprentissage). Sa formatrice la félicite pour ce repérage autonome et lui prête un ouvrage didactique portant sur les centres mathématiques. C'est ce qu'elle mentionne lors de la troisième autoconfrontation simple. La conversation en dyade permet à l'enseignante associée d'inciter Simone à poser un regard critique sur les résultats présentés dans le mémoire, une pratique d'encadrement que le groupe de codéveloppement professionnel compte adopter au terme de la dernière autoconfrontation croisée. Dans l'extrait suivant, Caroline juge que les résultats de la recherche auraient laissé voir plus d'éléments favorables à la manipulation en mathématiques si l'étude avait été longitudinale. C'est ce que sa stagiaire mentionne :

- (ST) Tu disais que les résultats présentés seraient peut-être différents si on refaisait l'expérience [de manipulation en maths] sur une année.
- (EA) Nous pourrions continuer nos recherches d'articles. (Ca-Si-Didac-Dis-R3)

Une brève de leur conversation dyadique permet de constater que la consultation d'autres articles permettrait de mieux planifier la mise en place de centres mathématiques.



Nous recueillons dans le tableau 5 les objets de connaissances issues de la recherche utilisées par la dyade de Caroline (EA) et de sa stagiaire Simone. Nous y synthétisons également les pratiques d'utilisation des CIR.

Tableau 5 : Synthèse du cas de Caroline et sa stagiaire Simone

Moment de la conversation	Objets des CIR	Pratiques d'utilisation des CIR
Début du stage	Les troubles du comportement, dont le trouble d'opposition avec provocation (connaissances sur les apprenants et leurs caractéristiques)	EA choisit l'objet des CIR EA valorise le repérage des CIR EA repère aussi des CIR EA fait choisir des CIR EA fait la synthèse des CIR
Mi-stage	Le trouble d'opposition avec provocation (connaissances sur les apprenants et leurs caractéristiques)	EA demande l'objet des CIR EA valorise le repérage des CIR EA repère aussi des CIR EA écoute la synthèse des CIR
Fin du stage	La manipulation dans l'enseignement des mathématiques (connaissances didactiques, connaissances sur la pédagogie)	EA demande l'objet des CIR EA valorise le repérage des CIR EA repère aussi des CIR EA écoute la synthèse des CIR EA incite à critiquer des CIR

Constats et pistes d'interprétation

Dans l'interprétation des résultats, nous mettons d'abord en évidence les objets des connaissances issues de la recherche consultées. Nous exposons ensuite les approches d'utilisation de CIR qui se dégagent des pratiques déployées par les enseignantes associées et de leurs intentions.

Les principaux objets de CIR utilisés

Rappelons que les connaissances issues de la recherche sont le fruit du travail de chercheurs ayant recueilli des données au moyen d'une démarche de recherche rigoureuse (Mabiala Nlenzo, 2004). Lorsque diffusées et rendues accessibles, elles peuvent être repérées par les praticiens cherchant à comprendre des situations préoccupantes et à entrevoir des possibilités dans la prise de décision sollicitant le jugement professionnel.

L'utilisation de CIR par les enseignantes associées dans leurs pratiques d'encadrement des stagiaires couvre plus d'une catégorie de connaissances à la fois. Ainsi, les principaux objets de CIR utilisés se rattachent aux différents éléments de typologies présentées dans le cadre conceptuel (Grossman et Richert 1988; Shulman, 1987), soit les connaissances sur les apprenants et leurs caractéristiques (ex. les élèves anxieux); les connaissances contextuelles (ex. la collaboration); les connaissances disciplinaires-didactiques (ex. français, mathématiques); les connaissances sur la pédagogie (ex. pédagogie de projet). Cela permet notamment aux stagiaires de se représenter l'enseignement et l'apprentissage dans un ensemble cohérent, compte tenu de la complexité du travail enseignant.

Selon les objets de CIR utilisés (voir les tableaux 3, 4 et 5), il appert qu'une priorité est accordée aux caractéristiques et aux besoins des élèves, un élément constitutif de la typologie de connaissances proposée par Shulman (1987). Les dyades veulent faire de la classe hétérogène un milieu commun



inclusif dans lequel un soutien est apporté à tous les élèves, comme le suggèrent Leroux et Paré (2016). Les enseignantes associées et les étudiantes se préoccupent d'adapter leurs interventions auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap, soucieuses de maintenir un climat de classe qui favorise les apprentissages. Par ailleurs, on peut penser que les participantes sont motivées par une intention de s'ouvrir à la diversité sociétale en croissance (Dubet, 2011) ainsi qu'aux mouvements migratoires (Potvin, 2015).

L'analyse des résultats converge également vers une préoccupation à l'égard des CIR portant sur la collaboration entre les acteurs du milieu scolaire. L'enseignement à des élèves dont les besoins sont diversifiés est complexe (Dufour *et al.*, 2019; Leroux & Paré, 2016). Pour répondre aux besoins des élèves immigrants et de ceux qui présentent un trouble du spectre de l'autisme, une anxiété ou un TOP, les participantes ont fait appel aux différents membres de l'équipe-école, dont une TES, des psychologues et des directions. Collaborer pour unir des forces nécessite une clarification du rôle de chacun, celui d'un enseignant et d'un TES, par exemple. La collaboration interprofessionnelle implique une interdépendance entre les acteurs et la mise à profit de leur expertise respective (Tardif *et al.*, 2007).

Les participantes accordent une certaine importance aux CIR relatives à la didactique, dont la didactique des mathématiques (importance de la manipulation) et la didactique du français (grammaire rénovée) (Shulman, 1987). Leurs recherches documentaires n'ont pas été concentrées sur les contenus disciplinaires (Grossman & Richert, 1988). Mentionnons que les enseignants du primaire ont à couvrir un large éventail de savoirs essentiels, ce qui peut les restreindre dans l'approfondissement de chacune des disciplines.

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

Au début du stage, les pratiques et les intentions d'encadrement des enseignantes associées relativement à l'approche d'utilisation de CIR se caractérisent par une dominance transmissive illustrée sur le continuum suivant.



Figure 1 : L'approche dominante de l'utilisation de CIR lors de la première rencontre de rétroaction

Cette dominance s'explique par le fait que les enseignantes associées choisissent les objets de CIR, repèrent des CIR, lisent des textes et en font la synthèse. Il est possible que les enseignantes associées reproduisent un modèle de conseil pédagogique auquel elles sont habituées en milieu scolaire, lors d'activités de formation continue. Les formatrices sont au centre de

l'utilisation de CIR en agissant à la manière d'un agent de transfert (Landry *et al.*, 2008). En d'autres termes, elles adoptent un rôle qui se rapproche du courtage de connaissances. Par ailleurs, une enseignante associée valorise le repérage autonome de CIR par sa stagiaire. Cette pratique est encouragée par Marion et Houlfort (2015) et positivement accueillie par le groupe de co-développement professionnel. En effet, Caroline influence ses collègues qui se reprochent d'être responsables de la posture attentiste de leur stagiaire. Béatrice, quant à elle, suggère au groupe de participantes d'impliquer les stagiaires dans la synthèse de CIR. Dès le début du stage, une ouverture s'est créée pour faire évoluer les pratiques à dominance transmissive.

À mi-stage, les pratiques et les intentions d'encadrement des enseignantes associées relativement à l'utilisation de CIR se situent, sur le continuum, à mi-chemin entre l'approche transmissive et l'approche d'acculturation scientifique.

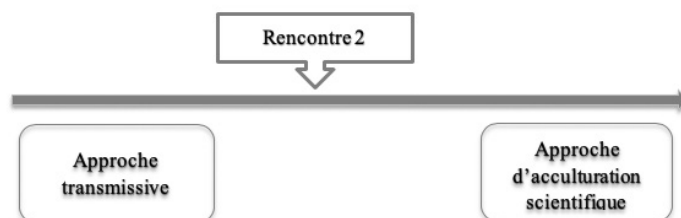


Figure 2 : L'approche dominante de l'utilisation de CIR lors de la deuxième rencontre de rétroaction

En effet, des changements surviennent peu à peu. C'est en s'apercevant que les stagiaires ont besoin d'aide pour lire, annoter et faire la synthèse des écrits que la lecture collaborative de CIR suivie de discussions fait son apparition. Les enseignantes associées prennent aussi des initiatives et adoptent des pratiques en fonction des échanges entre participantes lors des rencontres collaboratives du groupe de codéveloppement professionnel. Par ailleurs, les formatrices prennent en compte les caractéristiques des stagiaires en tant qu'utilisatrices de CIR. Cela rejoint ce que proposent Dagenais *et al.* (2007) ainsi que Marion et Houlfort (2015) à l'effet que la prise en compte des besoins, des croyances, du vécu et du regard critique des étudiants est cruciale.

À la fin du stage, les pratiques et les intentions d'encadrement des enseignantes associées relativement à l'approche d'utilisation de CIR se caractérisent par une dominance d'acculturation scientifique illustrée sur le continuum suivant.



Figure 3 : L'approche dominante de l'utilisation de CIR lors de la troisième rencontre de rétroaction



Progressivement, l'approche d'utilisation de CIR devient le reflet du désir des enseignantes associées d'encourager les stagiaires à s'engager activement dans leurs apprentissages. À la fin du stage, elles font usage des CIR selon une approche qui tend vers l'acculturation scientifique pour favoriser une posture proactive chez les stagiaires, lesquelles font une entrée dans la culture scientifique (Grancher, 2017). Les formatrices veulent aussi les mener vers une plus grande autonomie professionnelle, autonomie requise lors de l'insertion professionnelle. Elles sont conscientes que l'apprentissage de la profession enseignante exige une formation pratique visant à atténuer le choc de la réalité (Dufour *et al.*, 2019 ; OCDE, 2005). Les stagiaires, encouragées par leur enseignante associée respective, expriment leurs besoins de connaissances, repèrent des CIR, lisent des textes et synthétisent des CIR. Les dyades traitent les CIR avec discernement (Gervais & Chagnon, 2010) et les mettent à l'épreuve de la pratique dans le but d'apporter des solutions à des situations problématiques anticipées ou vécues. Caroline amène même les membres du groupe de codéveloppement professionnel à exercer un jugement sur des résultats d'une recherche. Les pratiques de cette formatrice vont dans le même sens que ce que proposent Marion et Houlfort (2015) : la formation initiale à l'enseignement est un moment bien choisi, non seulement pour faire de la recherche d'articles scientifiques, mais aussi pour s'approprier des critères de scientificité, distinguer des types de recherche et interpréter des résultats en les articulant aux connaissances issues de l'expérience.

Conclusion

Notre investigation a mené à connaître, à partir de conversations en dyade et des autoconfrontations simples et croisées, les objets de CIR utilisées dans l'encadrement du stagiaire ainsi que les approches d'utilisation de CIR par des enseignantes associées rassemblées en groupe de codéveloppement professionnel. Nous croyons que la mise au jour de ces éléments représente une occasion de confirmer qu'il est possible pour les enseignants associés d'utiliser des CIR avec les stagiaires. Cette utilisation est non seulement possible, elle est également souhaitable (Marion & Houlfort, 2015) pour analyser des situations préoccupantes anticipées ou vécues. Par ailleurs, cette recherche illustre la variété des CIR qui sont mobilisables et utiles durant un stage pour notamment répondre aux besoins diversifiés des élèves (Leroux & Paré, 2016). Ainsi, nous ne pouvons que souligner à nouveau l'importance des CIR dans la préparation à la réalité du terrain visant à réduire une forme de choc lors de l'insertion professionnelle (Dufour *et al.*, 2019).

Selon les enseignantes associées, l'approche d'acculturation scientifique est à privilégier. Elle est favorisée pour mener à l'autonomie professionnelle dans l'utilisation de CIR (Allaire et Laferrière, 2011) parce que nécessaire pour assurer une intégration scolaire harmonieuse aux enseignants débutants. Il est possible de prétendre que des dyades qui s'engagent activement dans une démarche d'apprentissage alimentée par des CIR ont l'occasion de se développer professionnellement.



Trois cas singuliers sur six cas ont été présentés de manière détaillée. La combinaison de trois outils de collecte des données ajoute à la crédibilité des résultats. Toutefois, les résultats seraient plus représentatifs si nous avions présenté les particularités des autres cas, aussi subtiles soient-elles. Or, les résultats présentés dans ce texte proviennent également des propos des six enseignantes associées rassemblées lors des autoconfrontations croisées. Dans le but d'avoir une interprétation plus fine des approches d'utilisation de CIR, il aurait été intéressant d'investiguer pour savoir ce qui facilite ou entrave l'utilisation de CIR chez les praticiens de l'enseignement. Ultérieurement, il serait pertinent de comprendre comment l'approche d'acculturation scientifique peut être déployée dans le contexte des cours à l'université. Des objectifs pourraient cibler précisément l'identification des liens entre ladite approche et l'aisance des étudiants à utiliser des CIR, mais aussi la capacité à articuler théorie et pratique. Nous pourrions aussi nous intéresser à l'accompagnement des enseignants associés dans le passage de l'approche transmissive à celle d'acculturation scientifique. Il s'agirait d'un pas de plus vers une alternance intégrative en formation à l'enseignement, une formation professionnalisante.



Références

- Allaire, S. et Laferrière, T. (2011). Communauté d'élaboration de connaissances en réseau pour le développement de la littérature de recherche chez des stagiaires en enseignement. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 231-261). Presses de l'Université du Québec.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education sciences & society*, 1(1), 117-141.
- Besnier, J.-M. (2011). *Les théories de la connaissance*. Presses universitaires de France.
- Buysse, A. (2011). Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation. Dans P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (p. 267-308). Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires* [thèse de doctorat]. Université du Québec.
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses de l'Université du Québec.
- Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in teacher education*, 19(2), 109-125.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005*. Gouvernement du Québec. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182-01.pdf>
- Cool, J. (2018). *Le développement professionnel des enseignants doit être priorisé*. <https://www.cadre21.org/innovation/sommetdp18-le-developpement-professionnel-des-enseignants-doit-etre-priorise/>
- Cooper, A. et Levin, B. (2013). Research use by leaders in Canadian school districts. *International journal of education policy and leadership*, 8(7), 1-15. <https://doi.org/10.22230/ijep.2013v8n7a449>
- Cordingley, P. (2000). *Teacher perspectives on the accessibility and usability of research outputs*. <http://www.canteach.gov.uk/publications/community/research/panel/bera.doc>
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P. et Bernard, R. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Rapport de recherche intégral No. 2007-PE-118545 (p. 1-85). Université de Montréal.
- Desbiens, J.F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Dubet, F. (2011). *Régimes d'inégalité et injustices sociales*. <http://sociologies.revues.org/3643>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boies, I. (2019). La préparation à l'insertion dans la profession : regard d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. *Éducation & Formation*, e-315, 29-45.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio AEGIS*, 7(4), 47-58. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925>
- Evans, C., Waring, M. et Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: integrating practice and research. *Research papers in education*, 32(4), 403-423. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1322357>
- Gauthier, C., Martineau, S. et Simard, D. (1994). À la recherche d'une base de connaissances en enseignement. *Pédagogie collégiale*, 8(2), 31-36.
- Gervais, M.-J. et Chagnon, F. (2010). *Modélisation des déterminants et des retombées de l'utilisation des connaissances issues de la recherche psychosociale*. Université du Québec, Chaire d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté.
- Grancher, C. (2017). *Engager des élèves dans des processus d'acculturation scientifique dans une perspective développementale : étude de cas sur le vivant à l'école primaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Bordeaux.
- Grossman, P.L. et Richert, A.E. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 53-62. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90024-8)
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements pour la structuration de l'éducation en tant que discipline* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec.



- Guillemette, S. Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogique en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. JFD éditions.
- Lamari, M. (2012). Le courtage de connaissances à l'ère du numérique : portrait empirique des pratiques émergentes et examen de leurs impacts dans le secteur de la santé au Canada. *Les Cahiers du numérique*, 1(8), 97-130.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf
- Laugksch, R.C. (2000). Scientific literacy: a conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71-94. doi:10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:13.0.CO;2-C
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- L'Hostie, M., Monney, N. et Nadeau-Tremblay, S. (2013). Une recherche-action-formation en communauté de pratique. Un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés. Dans C. Landry et C. Garant. (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat* (p. 63-91). Presses de l'Université du Québec.
- Mabiala Nlenzo, G. (2004). *La connaissance scientifique et son processus selon Gaston Bachelard* [thèse de doctorat inédite]. Institut Saint Augustin.
- Marion, C. et Houffort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56-89. <https://doi.org/10.7202/1036033ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Nelson, S.R., Leffler, J.C. et Hansen, B.A. (2009). *Toward a research agenda for understanding and improving the use of research evidence*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport final*. OCDE.
- Perrenoud, P. (2010, juin). *Des savoirs pour enseigner, vraiment ?* [communication orale]. Rencontres internationales du réseau francophone de Recherche en Education et Formation (REF), Nantes.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck.
- Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (p. 381-448). Multimondes.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., Beaulieu, P. et collaborateurs. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Rousseau, N et collaborateurs. (2019). *La démarche de recherche-développement au RÉVERBÈRE : soutien à la transformation des connaissances issues de la recherche en produits vulgarisés, synthétisés et contextualisés*. Réverbère.
- Said, F. et Delserieys-Pedregosa, A. (2016). Débattre pour apprendre en sciences expérimentales : le cas de la circulation sanguine. *Review of science, mathematics and ICT*, 10(2), 105-129.
- Saussez, F. et Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir), *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner* (p. 115-138). De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stavor, D.C., Zedreck-Gonzalez, J. et Hoffmann, R.L. (2016). Improving the use of evidence-based practice and research utilization through the identification of barriers to implementation in a critical access hospital. *JnursAdm*, 47(1), 56-61. <https://doi.org/10.1097/NNA.0000000000000437>



- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and teacher education*, 7(3), 263-268. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90033-L](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90033-L)
- Tardif, M., Marcel, J-F., Dupriez V. et Périsset-Bagnoud D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Vincent, D. (2001). Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation. *Revue québécoise de linguistique*, 30(1), 177-198. <https://doi.org/10.7202/000517ar>