

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

Methodologies used to study professional gestures

Las metodologías empleadas para estudiar los gestos profesionales

Methodologien zur Erforschung professioneller Gesten

Geneviève Carpentier, Isabelle Montésinos-Gelet, Valérie Thomas et Anick Sirard

Volume 51, numéro 1, 2025

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

Texte reçu le : 2024-10-09

Version finale reçue le : 2024-10-09

Accepté le : 2024-10-09

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125521ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125521ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

Ce numéro thématique porte sur l'étude des gestes professionnels des enseignant-e-s et plus précisément sur les choix méthodologiques permettant de les saisir. Alors que le numéro débute par une introduction rédigée par Madame Dominique Bucheton permettant de cerner la notion de geste professionnel, les autres contributions permettent une vue d'ensemble des différentes méthodologies déployées pour les étudier.

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Carpentier, G., Montésinos-Gelet, I., Thomas, V. & Sirard, A. (2025). Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1125521ar>

Articles

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

Methodologies used to study professional gestures

Las metodologías empleadas para estudiar los gestos profesionales

Methodologien zur Erforschung professioneller Gesten

Contribution : 25 %

Geneviève CARPENTIER

Professeure, Université de Montréal

genevieve.carpentier@umontreal.ca

Isabelle MONTÉSINOS-GELET

Professeure, Université de Montréal

isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca

Valérie THOMAS

Candidate au doctorat, Université de Montréal

valerie.thomas@umontreal.ca

Anick SIRARD

Conseillère pédagogique au Centre de services scolaire des Samares

anick.sirard001@csssamares.qc.ca

Note éditoriale

Ce texte a été révisé par : Mélissa Singcaster

Résumé

Ce numéro thématique porte sur l'étude des gestes professionnels des enseignant·e·s et plus précisément sur les choix méthodologiques permettant de les saisir. Alors que le numéro débute par une introduction rédigée par Madame Dominique Bucheton permettant de cerner la notion de geste professionnel, les autres contributions permettent une vue d'ensemble des différentes méthodologies déployées pour les étudier.

Mots-clés: enseignant·e·s; gestes professionnels; recherches en éducation; méthodologies

Abstract

This thematic issue focuses on the study of the professional gestures of teachers and more precisely on the methodological choices allowing them to be captured. While the issue begins with an introduction written by Professor Dominique Bucheton that makes for an understanding of the notion of the professional gesture, the other contributions provide an overview of the different methodologies deployed to study them.

Keywords: teachers; professional gesture; research in education; methodologies

Resumen

Este número temático se centra en el estudio de los gestos profesionales del profesorado y, más específicamente, en las decisiones metodológicas que permiten captarlos. Mientras que el número comienza con una introducción escrita por Dominique Bucheton, que permite delimitar el concepto de gesto profesional, las demás contribuciones ofrecen una visión general de las distintas metodologías utilizadas para estudiarlos.

Palabras clave: profesores; gestos profesionales; investigaciones en educación; metodologías

Zusammenfassung

Diese thematische Ausgabe widmet sich der Erforschung der professionellen Gesten von Lehrer*innen und insbesondere der methodischen Entscheidungen, die es ermöglichen, diese Gesten zu erfassen. Die Ausgabe beginnt mit einer von Frau Prof. Dr. Dominique Bucheton verfassten Einleitung, die das Konzept der professionellen Geste einordnet. Die folgenden Beiträge geben einen umfassenden Überblick über die unterschiedlichen Methodologien, die zur Erforschung dieser Gesten eingesetzt werden.

Stichworte: Lehrer*innen; professionelle Gesten; Bildungsforschung; Methodologien

Menant des recherches sur la pratique enseignante de l'éducation préscolaire au postsecondaire, nous avons été confrontées maintes fois aux défis que suppose l'étude des gestes professionnels. Si la vidéoscopie permet de saisir le geste comme il se donne à voir aux élèves, elle ne rend pas nécessairement compte de l'intention de la personne. Or, recueillir l'intention dans un entretien peut amener à donner au geste un sens nouveau. Peut-on utiliser une grille pour catégoriser les gestes professionnels, alors qu'ils peuvent traduire plus d'une intention (Bucheton et Soulé, 2009) ? Et, au travers de tout cela, quel grain d'analyse serait à privilégier ? Nous étions curieuses de mieux connaître la manière dont la communauté de recherche investissant la notion de geste professionnel fonde ses choix méthodologiques.

Dans le cadre de l'Acfas 2023, nous avons donc tenu un symposium sous la houlette du Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP), qui s'est articulé autour de deux questions : comment saisir les gestes professionnels du personnel enseignant ? Dans quelle mesure les choix méthodologiques soutiennent-ils les visées et les objectifs de recherche poursuivis ?

Pour assurer la richesse de la réflexion, nous avons misé sur la méthode employée par le Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF). Le symposium visait le partage d'articles inédits, la lecture commentée de pairs, puis la mise en commun des réflexions. Dominique Bucheton, une chercheuse incontournable du domaine, y a proposé une synthèse critique des contributions. À la suite du symposium, les participant·e·s ont pu approfondir leur réflexion et soumettre leur texte pour ce numéro spécial. D'autres chercheur·se·s ont pris part à la réflexion en proposant à leur tour un article.

Nous sommes heureuses de vous présenter ces huit contributions, précédées d'une introduction rédigée par Dominique Bucheton, laquelle porte un regard à la fois rétrospectif et prospectif sur les méthodologies liées à l'étude des gestes professionnels.

Les articles présentent différents outils de collecte et d'analyse de données. Bien que certains choix de collectes reviennent plus fréquemment, notamment l'observation suivie d'entretiens d'autoconfrontation, les façons d'analyser et de trianguler les données varient grandement. D'autres propositions de collectes semblent plus inédites, comme les lunettes de suivi oculaire ou l'ethnographie photographiée, et nécessitent des méthodes d'analyse conséquentes. D'aucuns soulignent plusieurs enjeux méthodologiques qui témoignent de la complexité de l'objet d'étude que sont les gestes professionnels.

Mercier-Brunel et Bucheton proposent une grille d'analyse pour étudier le développement de la réflexivité professionnelle chez des stagiaires en enseignement qui commentent leur pratique devant un·e formateur·rice après une observation en classe. L'analyse de deux courts extraits d'entretiens postobservation illustre les apports de l'analyse psycholinguistique pour mieux comprendre la manière dont les stagiaires pensent et construisent leurs gestes professionnels ainsi que le rôle de la·du formateur·rice dans le développement de la réflexivité des stagiaires.

La contribution de Castany-Owhadi et ses collègues vise à enrichir la compréhension des pratiques à l'école maternelle et à souligner le développement professionnel de quatre enseignantes françaises impliquées dans une recherche collaborative dont l'objectif est de coconstruire un modèle des gestes professionnels en contexte de jeu de faire semblant. Leur réflexion méthodologique concerne l'usage de la vidéo autant en contexte de classe que lors des rencontres d'accompagnement et des entretiens d'autoconfrontation. Les auteur·e·s présentent le processus d'élaboration et de coconstruction ayant mené au modèle des gestes professionnels.

L'article de Crocé-Spinelli et ses collègues interroge les conditions favorables au codéveloppement des gestes professionnels à visée inclusive en contexte de « recherche avec » impliquant des enseignant·e·s, formateur·rice·s, chercheur·se·s et inspecteur·rice·s. En créant des espaces

intermétiers mobilisant des principes éthiques et en ritualisant des espaces-temps sécurisés, la pluricatégorialité des acteur·rice·s s'avère une ressource pour le développement des gestes professionnels à visée inclusive. Un recueil de données pluriel permet une triangulation en regroupant les verbatims d'entretiens d'autoconfrontation simples et croisés à partir d'enregistrements vidéos de séances en classe, les transcriptions des échanges lors des rencontres intermétiers, les courriels échangés ainsi que les notes ethnographiques.

Carpentier et ses collègues documentent les gestes professionnels rapportés de 13 enseignantes de l'éducation préscolaire et du primaire ayant pris part à un dispositif de formation et d'accompagnement portant sur le processus d'apprentissage et sa durabilité. Bien que l'analyse de contenu dirigée a permis de documenter des ajustements déclarés dans la pratique enseignante des participantes, les auteures exposent certaines limites méthodologiques. Ainsi, en considérant le geste comme un ajustement en situation qui cherche à répondre à un contexte réel et précis, il appert nécessaire pour les chercheuses de procéder également à des observations vidéographiées ainsi qu'à des entretiens d'autoconfrontation.

La recherche-action-développement menée par Giguère et ses collègues expose une méthodologie combinée pour décrire l'évolution des savoirs et des gestes professionnels au regard de l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation. Elle implique des entretiens d'autoconfrontation à la suite de leçons filmées ainsi que des entretiens de correction explicitée, et ce, avant et après un accompagnement impliquant des observations participantes. Aux données collectées s'ajoutent des notes de terrain qui ont fait l'objet d'une synthèse.

L'article de Montésinos-Gelet et ses collègues offre un regard critique sur les outils utilisés lors de recueil et d'analyse des données, pour documenter les pratiques de 22 enseignant·e·s lors de la mise en oeuvre de réseaux littéraires dans leurs classes des différents cycles du primaire. Leur réflexion méthodologique aborde l'usage d'observations ethnographiques avec prises de photographies, enregistrements des contenus verbaux et prises de notes structurées par une grille d'analyse inspirée du modèle du multiagenda (Bucheton, 2021).

Romain et Rey étudient les effets du tissage interactionnel verbal et paraverbal de deux enseignantes sur les pratiques langagières de jeunes élèves (âgé·e·s de 2 ½ à 4 ans) dans la dynamique de l'échange interactionnel en classe. Des séquences de classe de ces deux enseignantes ont été analysées sous l'angle de la production linguistique et discursive des structures énonciatives produites ainsi que sous l'angle des marqueurs acoustiques. Cette contribution soulève l'existence de gestes professionnels langagiers interactionnels constitués par des pratiques langagières (gestes verbaux) et des gestes de parole (gestes vocaux) tout en proposant une démarche méthodologique rigoureuse pour les documenter.

Duvivier et Dangouloff traitent de l'apport des outils technologiques pour mieux comprendre ce qui fait la professionnalité des gestes des enseignant·e·s. Elles abordent plus particulièrement les lunettes de suivi oculaire, qui nous renseignent sur la manière dont l'enseignant·e traite visuellement son environnement et sur ce qui attire son attention. Elles relatent un projet de recherche dans lequel de futur·e·s enseignant·e·s s'autoobservent après un microenseignement, puis comparent les débriefings de deux groupes, dont un seul a eu accès à des vidéos prises par des lunettes de suivi oculaire.

En somme, nous espérons que ce numéro permettra, du fait de la variété des différentes contributions méthodologiques, de soutenir les réflexions et les investigations de collègues dans leur quête de saisir les gestes professionnels du personnel scolaire.



Geneviève Carpentier
Professeure, Université de Montréal



Isabelle Montésinos-Gelet
Professeure, Université de Montréal



Valérie Thomas
Candidate au doctorat, Université de Montréal



Anick Sirard
Conseillère pédagogique au Centre de services scolaire des Samares

Bibliographie

Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF Éditeur.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3). (<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>)

Méthodologies des recherches sur les gestes professionnels des enseignant·e·s

Methodologies for studying teachers' professional gestures

Metodologías de las investigaciones sobre los gestos profesionales de los docentes

Methoden zur Erforschung der professionellen Gesten von Lehrer*innen

Dominique Bucheton

Volume 51, numéro 1, 2025

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

Texte reçu le : 2023-12-08

Version finale reçue le : 2024-06-25

Accepté le : 2024-07-05

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125522ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125522ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

Ce bref article est une introduction au numéro spécial sur les gestes professionnels des enseignant·e·s. Cette notion introduite par Jorro (2002) a été approfondie par le modèle du multi-agenda (Bucheton et coll., 2005). Les recherches ultérieures (Bucheton et Soulé, 2009 ; Bucheton, 2019 ; Saillot, 2020) soulignent la complexité des gestes professionnels, qui nécessitent une adaptation à la diversité des élèves et des contextes. Les articles présentés dans ce numéro spécial rendent compte de cette complexité et de la variété des moyens méthodologiques mis en oeuvre pour les étudier.

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Bucheton, D. (2025). Méthodologies des recherches sur les gestes professionnels des enseignant·e·s. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125522ar>

Articles

Méthodologies des recherches sur les gestes professionnels des enseignant·e·s

Methodologies for studying teachers' professional gestures

Metodologías de las investigaciones sobre los gestos profesionales de los docentes

*Methoden zur Erforschung der professionellen Gesten von Lehrer*innen*

Contribution : 100 %

Dominique BUCHETON

Professeure, Université de Montpellier

dominique.bucheton@wanadoo.fr

Note éditoriale

Ce texte a été révisé par : Charles-Étienne Tremblay

Résumé

Ce bref article est une introduction au numéro spécial sur les gestes professionnels des enseignant·e·s. Cette notion introduite par Jorro (2002) a été approfondie par le modèle du multi-agenda (Bucheton et coll., 2005). Les recherches ultérieures (Bucheton et Soulé, 2009 ; Bucheton, 2019 ; Saillot, 2020) soulignent la complexité des gestes professionnels, qui nécessitent une adaptation à la diversité des élèves et des contextes. Les articles présentés dans ce numéro spécial rendent compte de cette complexité et de la variété des moyens méthodologiques mis en oeuvre pour les étudier.

Mots-clés: gestes professionnels; enseignement; modèle du multi-agenda; choix méthodologiques; complexité

Abstract

This brief article is an introduction to the special issue on teachers' professional gestures. This notion introduced by Jorro (2002) was further explored by the multi-agenda model (Bucheton et al., 2005). Subsequent studies (Bucheton & Soulé, 2009; Bucheton, 2019; Saillot, 2020) highlight the complexity of professional gestures, which require adapting to the diversity of students and environments. The articles presented in this special issue reflect this complexity and the variety of methodological approaches used to study this topic of interest.

Keywords: professional gestures; teaching; multi-agenda model; methodological choices; complexity

Resumen

Este breve artículo es una introducción al número monográfico sobre los gestos profesionales de los docentes. Esta noción, introducida por Jorro (2002), fue desarrollada posteriormente a través del modelo de multi-agenda (Bucheton et coll., 2005). Investigaciones posteriores (Bucheton et Soulé, 2009 ; Bucheton, 2019 ; Saillot, 2020) han subrayado la complejidad de los gestos profesionales, que requieren una adaptación a la diversidad del alumnado y de los contextos. Los artículos presentados en este número especial dan cuenta de dicha complejidad y de la variedad de enfoques metodológicos empleados para estudiarlos.

Palabras clave: gestos profesionales; enseñanza; modelo de multi-agenda; decisiones metodológicas; complejidad

Zusammenfassung

Dieser kurze Beitrag dient als Einführung in die Sonderausgabe zum Thema der professionellen Gesten von Lehrer*innen. Dieses Konzept, das 2002 von Jorro eingeführt wurde, wurde demnach durch das Multiagenda-Modell (Bucheton et al., 2005) erweitert. Nachfolgende Studien (Bucheton & Soulé, 2009; Bucheton, 2019; Saillot, 2020) betonen die Komplexität der professionellen Gesten, die sich an die Vielfältigkeit der Schüler*innen als auch an die unterschiedlichen Kontexte anpassen müssen. Die Artikel dieser Sonderausgabe weisen die Komplexität und die Vielfältigkeit der eingesetzten methodischen Instrumente zur Erforschung dieser Gesten nach.

Stichworte: Gesten; Unterricht; Multiagenda-Modell; Wahl der Methodologie; Komplexität

La notion de « gestes professionnels des enseignant-e-s » (GP) arrive il y a une vingtaine d'années avec les travaux de Jorro (2002). Elle se précise, s'approfondit avec le modèle du multi-agenda (MMA) de l'enseignant-e (Bucheton et coll., 2005) qui décrit l'architecture des cinq macropréoccupations principales (les apprentissages des élèves, le pilotage du cours, l'atmosphère ou les relations dans la classe, le tissage qui donne sens aux apprentissages, l'ajustement aux situations et l'étayage pratiqué dans un souci d'aide) constitutives des microgestes et des décisions de l'enseignant-e dans l'action. De nombreux travaux approfondiront ensuite ces recherches (Bucheton et Soulé, 2009 ; Bucheton, 2019 ; Saillot, 2020). Cet intérêt pour les GP de l'enseignant-e répond à des défis tant économiques que sociétaux : éduquer, instruire mieux les élèves, les rendre plus aptes à soutenir le développement des sociétés, en faire des citoyen-ne-s éclairé-e-s et responsables. Émerge alors la nécessité d'une amélioration et d'une démocratisation de l'enseignement par la prise en compte de conceptions nouvelles de l'apprentissage et du rôle de l'enseignant-e pour soutenir et accompagner ces apprentissages. On découvre qu'enseigner est une profession beaucoup plus difficile qu'il n'y paraît. Aujourd'hui, les GP se définissent comme des savoirs professionnels hautement complexes, conjuguant la capacité de s'ajuster à l'hétérogénéité des publics, à leur culture, à la diversité des contextes professionnels, à la variété et à la complémentarité des savoirs à enseigner. Une profession inscrite dans une double éthique : un engagement envers des instructions et des valeurs institutionnelles et un engagement envers chaque élève à accompagner, à faire apprendre à penser et à vivre en société.

Les articles présentés rendent compte, chacun à leur manière, de la complexité de cet agir professionnel. Ils révèlent la difficulté, les dilemmes, l'intérêt comme les limites de n'en cibler qu'une des composantes.

1. Des finalités de recherche différentes

Observer la diversité des méthodologies de recherche interroge leurs finalités. Elles sont multiples, souvent croisées. Toutes ou presque ont en commun explicitement ou non de s'intéresser à la formation à la profession enseignante parfois présentée comme un « métier » (Perrenoud, 2001) : la mise en oeuvre précise de pratiques, le degré de conceptualisation, de réflexivité des enseignant-e-s sur leur propre agir, la dimension épistémique ou didactique de certains objets d'enseignement. Quelques articles s'interrogent aussi sur la relation des GP avec l'activité propre des élèves : leurs gestes d'étude, leur engagement dans les tâches.

Certaines recherches quantitatives ont ainsi une dimension évaluative plus ou moins normative. Il s'agit de mesurer l'efficacité d'une formation au regard d'un modèle didactique, l'appropriation de GP standards. D'autres sont simplement compréhensives. Plutôt cliniques, elles cherchent à identifier la diversité des obstacles et des problèmes professionnels rencontrés, notamment chez des enseignant-e-s novices. D'autres encore se veulent résolument transformatrices. Elles ont pour but l'adaptation, la transformation, voire l'invention de pratiques. Ce sont des recherches collaboratives impliquant les enseignant-e-s, tant au niveau de la problématisation, du recueil de données, de leur analyse, que lors de la formalisation des résultats. Enfin, d'autres recherches purement théoriques s'interrogent sur les concepts et les méthodes de recherche sur les GP.

2. Des données multiples, diverses, une culture théorique assez partagée

Le recueil des données et leurs outils d'analyse renvoient aux finalités des recherches et s'appuient largement sur une culture théorique empruntée à la psychologie sociale, à l'ethnographie, aux sciences du langage et, principalement, au champ de l'analyse du travail et à ses diverses techniques d'entretien, avec ou sans vidéoscopie. Le propre de ces derniers travaux est d'être centrés sur l'activité réelle de l'agent·e·s, sur les processus de son développement professionnel, sur la satisfaction ou la souffrance au travail, mais relativement peu sur l'efficacité professionnelle.

Les données étudiées sont des entretiens simples ou croisés autour de pratiques filmées, observées ou évoquées, des autoconfrontations devant des extraits de vidéo ou des recueils de photos dans une démarche descriptive de type ethnologique. Leur différence et leur spécificité tiennent d'abord à la durée de la recherche (ponctuelle, sur plusieurs mois, voire sur plusieurs années), puis au recueil et à la diversité des données, ainsi qu'à leurs modalités d'analyse. Les temporalités longues conduisent alors à des déplacements de la problématique initiale et à la recherche de nouveaux outils et de données complémentaires.

3. Le traitement des données : des catégories d'analyse parfois difficiles à identifier

S'intéresser aux méthodologies des recherches vise à approfondir le traitement des données recueillies. Celles-ci (à l'exception des photos qui font parler les corps) sont pour l'essentiel des données verbales, orales ou écrites : des gestes écrits de correction de copies, des commentaires, des explications ou encore des interactions en classe. La question est alors de se demander avec quelles loupes, quelles catégories d'analyse, ces fragments du travail enseignant et/ou leurs commentaires sont explorés. Des logiciels d'analyse automatique sont souvent utilisés, mais les concepts théoriques avec lesquels ils ont été implémentés pour trier les données ne sont pas précisés. La part d'interprétation à l'issue de ces tris, supposés « objectifs », n'amène-t-elle pas à ignorer les aspects relationnels, émotionnels et stratégiques qui sont propres à toute relation humaine ? D'autres chercheur·se·s font appel aux outils d'analyse issus des sciences du langage pour traiter ces données langagières.

4. Des résultats quantifiés ? Des constats ? Des principes ? Des modèles nouveaux ?

Les sciences dites « humaines » ne sont pas des sciences exactes : dans des contextes aussi divers, les comportements des enseignant·e·s ou des élèves ne peuvent se mettre en équation. Ils sont peu reproductibles à l'identique. Les résultats que donnent ces méthodologies de recherche sur les GP sont plutôt des indicateurs de « tendances » fortes ou faibles, expliquant ou non des conditions de réussite ou d'échec des élèves et du repérage d'obstacles de natures diverses. Leurs conclusions tendent vers des modélisations de principes, ou de préoccupations pédagogiques et didactiques devant servir de fondements à des pratiques nouvelles. Les différences entre ces méthodologies tiennent pour beaucoup au rôle et à la place des enseignant·e·s dans la recherche : des cobayes volontaires, observés, écoutés, ou des partenaires : des enseignant·e·s « en recherche », au cœur de tâtonnements, de moments réflexifs partagés et des professionnel·le·s dont le point de vue est indispensable.

5. En conclusion

Des modèles nouveaux de recherche en éducation émergent et se construisent. Ils complètent des méthodologies plus classiques. Les chercheur-se-s, souvent en même temps enseignant-e-s au niveau supérieur et formateur-ric-e-s, deviennent alors, comme l'écrit une auteure, « des agent-e-s médiateur-ric-e-s » des transformations du métier.

Bibliographie

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF Éditeur.

Bucheton, D., Brunet, L. et Liria, A. (2005). *Les gestes professionnels des enseignants : une architecture de gestes complexes* [communication orale]. 5^e colloque international « Recherche et formation : former des enseignants professionnels, savoirs et compétences », Nantes, France.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. (<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>)

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier enseignant*. ESF Éditeur.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF Éditeur.

Saillot, É. (2020). *(S')ajuster au coeur de l'activité d'enseignement-apprentissage*. L'Harmattan.

Une méthode d'analyse linguistique pour mettre au jour la construction des gestes professionnels des professeur·e·s novices

A linguistic analysis method to uncover the construction of professional gestures in novice teachers

Un método de análisis lingüístico para revelar la construcción de los gestos profesionales de los docentes noveles

Eine Methode der linguistischen Analyse, um den Aufbau der professionellen Gesten neuer Lehrer*innen hervorzubringen

Yann Mercier-Brunel, Françoise Jore et Dominique Bucheton

Volume 51, numéro 1, 2025

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

Texte reçu le : 2023-12-08

Version finale reçue le : 2024-05-13

Accepté le : 2024-07-15

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125523ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125523ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mercier-Brunel, Y., Jore, F. & Bucheton, D. (2025). Une méthode d'analyse linguistique pour mettre au jour la construction des gestes professionnels des professeur·e·s novices. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125523ar>

Résumé de l'article

La formation des professeur·e·s novices revêt un caractère fondamental en matière de qualité des enseignements. L'entretien d'explicitation postvisite qui s'effectue en France lors de l'année de stage obligatoire est susceptible de constituer un moment charnière du développement professionnel des novices, sous certaines conditions, notamment liées aux gestes professionnels des formateur·rice·s lors de ces entretiens. À partir de l'analyse linguistique de quatre entretiens retenus pour leur complexité par un groupe comprenant quatre chercheur·se·s et onze formateur·rice·s ayant collaboré durant douze ans, le présent article propose quelques principes permettant selon nous de faire de ces entretiens des temps de formation.

Articles

Une méthode d'analyse linguistique pour mettre au jour la construction des gestes professionnels des professeur·e·s novices

A linguistic analysis method to uncover the construction of professional gestures in novice teachers

Un método de análisis lingüístico para revelar la construcción de los gestos profesionales de los docentes noveles

*Eine Methode der linguistischen Analyse, um den Aufbau der professionellen Gesten neuer Lehrer*innen hervorzubringen*

Contribution : 40 %

Yann MERCIER-BRUNEL

Professeur, Université Aix-Marseille

yann.mercier-brunel@univ-amu.fr

Contribution : 20 %

Françoise JORE

Maitresse de conférences, Université Catholique de l'Ouest

jore@uco.fr

Contribution : 40 %

Dominique BUCHETON

Professeure, Université Montpellier

dominique.bucheton@wanadoo.fr

Note éditoriale

Ce texte a été révisé par : Charles-Étienne Tremblay

Résumé

La formation des professeur·e·s novices revêt un caractère fondamental en matière de qualité des enseignements. L'entretien d'explicitation postvisite qui s'effectue en France lors de l'année de stage obligatoire est susceptible de constituer un moment charnière du développement professionnel des novices, sous certaines conditions, notamment liées aux gestes professionnels des formateur·rice·s lors de ces entretiens. À partir de l'analyse linguistique de quatre entretiens retenus pour leur complexité par un groupe comprenant quatre chercheur·se·s et onze formateur·rice·s ayant collaboré durant douze ans, le présent article propose quelques principes permettant selon nous de faire de ces entretiens des temps de formation.

Mots-clés: professeur·e·s novices; entretien d'explicitation; analyse linguistique

Abstract

The training of novice teachers is of fundamental importance to the quality of teaching. The post-visit explanatory interview conducted in France during the compulsory internship year is likely to constitute a key moment in the professional development of novice teachers—under certain conditions, notably related to the professional gestures of the supervisor during these interviews. A linguistic analysis was carried out on four interviews selected for their complexity by a group comprising four researchers and eleven supervisors who have worked together over a period of twelve years. The present article proposes several principles which, in our view, enable these interviews to become training opportunities.

Keywords: novice teachers; explanatory interview; linguistic analysis

Resumen

La formación del profesorado novel representa un reto fundamental en lo que respecta a la calidad de la enseñanza. La entrevista de explicitación post-visita, que se realiza en Francia durante el año de prácticas obligatorio, puede constituir un momento clave en el desarrollo profesional de los docentes noveles, siempre que se den ciertas condiciones de las que dependen principalmente los gestos profesionales del personal formador durante dichas entrevistas. A partir del análisis lingüístico de cuatro entrevistas seleccionadas por su complejidad por un grupo compuesto por cuatro investigadores y once formadores que han colaborado durante doce años, este artículo propone algunos principios que, a nuestro parecer, pueden convertir estas entrevistas en verdaderos momentos formativos.

Palabras clave: docentes noveles; entrevista de explicitación; análisis lingüístico

Zusammenfassung

Die Ausbildung neuer Lehrer*innen hat einen fundamentalen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts. Das Auswertungsgespräch nach der Unterrichtsvisite, die in Frankreich während des verpflichtenden Praktikums erfolgt, kann unter bestimmten Bedingungen einen Wendepunkt in der professionellen Entwicklung der Noviz*innen darstellen – etwa im Zusammenhang mit den professionellen Gesten der Ausbilder*innen während dieser Gespräche. Basierend auf einer linguistischen Analyse von 4 Interviews, die die Gruppe von 4 Forscher*innen und 11 Ausbilder*innen – die über 12 Jahre hinweg zusammengearbeitet haben – aufgrund ihrer Komplexität ausgewählt hat, formuliert dieser Artikel Prinzipien, die es unserer Meinung nach ermöglichen, diese Auswertungsgespräche zu Ausbildungsgelegenheiten zu machen.

Stichworte: neue Lehrer*innen; Auswertungsgespräche; linguistische Analyse

1. Introduction

Le présent article présente et analyse une démarche méthodologique d'observation et d'analyse du développement de la réflexivité professionnelle chez les professeur·e·s novices lors d'entretiens-conseils avec des formateur·rice·s professionnel·le·s et des expert·e·s de terrain ayant lieu après une observation en classe dans le cadre de la formation initiale. En effet, si l'analyse des gestes professionnels à des fins de formation prend souvent la forme d'observations, filmées ou non, et parfois d'autoconfrontations éventuellement croisées (Duboscq et Clot, 2010), la construction des gestes professionnels par des professeur·e·s débutant·e·s repose également sur une réflexivité soutenue par des mots pour penser leur activité.

Notre démarche repose sur l'analyse psycholinguistique des échanges initiés par un·e formateur·rice avec un·e professeur·e novice (étudiant·e et/ou professeur·e stagiaire) à l'issue de l'observation d'une séance de classe. Elle met en lumière, à partir de ce discours, la façon dont des professeur·e·s novices pensent et construisent leurs gestes professionnels, notamment à partir de ces interactions langagières. Nous observons comment peut naître une analyse partagée étayée par les gestes professionnels ou postures des formateur·rice·s, conduisant les novices à repenser leurs gestes pour les reconfigurer dans leur activité professionnelle. Nous observons ainsi la conscience professionnelle réflexive en cours d'élaboration à partir d'une pratique vécue et observée.

Après avoir identifié, dans une première recherche, la diversité des postures d'accompagnement de la·du formateur·rice (Mercier-Brunel et coll., 2015), une seconde recherche a été menée afin d'identifier les processus réflexifs constructifs ou délétères que ces postures peuvent provoquer dans le jeu dialogique de l'entretien. Les analyses linguistiques des entretiens pouvaient-elles nous permettre de dégager des invariances : des figures « psycho-cognitivo-langagières » récurrentes constituant des cadres de pensée et d'action pour le développement de leurs gestes professionnels ? Telle était la question méthodologique lors de cette deuxième recherche, en nous référant en outre au principe observé en classe du jeu croisé des postures de la·du professeur·e avec les postures d'apprentissage des élèves (Bucheton et Soulé, 2009).

2. La construction d'un cadre conceptuel

Notre positionnement épistémologique (avant d'être méthodologique) s'appuie sur deux postulats issus de la recherche :

1. L'échange dans le cadre d'un entretien post-observation entre un·e formateur·rice et un·e professeur·e novice, grâce à leurs interactions et au travers d'une analyse de leurs postures langagières réciproques, peut permettre de mieux comprendre les dynamiques et gestes professionnels des professeur·e·s, notamment par les logiques profondes qui les sous-tendent (Bucheton, 2009).
2. Les analyses langagières permettent d'observer ces phénomènes de développement de la réflexivité professionnelle, notamment au moyen d'indices de construction des gestes professionnels.

Ces postulats ont été collectivement discutés, hiérarchisés et articulés à partir de plusieurs éléments ici présentés.

2.1 La formation des professeur·e-s en France

Contrairement au Québec et à de nombreux pays où devenir enseignant passe par un brevet certifiant souvent quatre années de formation, l'accès à la profession de la·du professeur·e en France ne peut s'effectuer que par l'unique voie d'un concours, académique pour le préélémentaire et l'élémentaire (sachant qu'une académie correspond à un découpage administratif du pays en trente académies de tailles variables) et à l'échelle nationale pour le secondaire. L'année d'obtention du concours, il est nécessaire d'être diplômé·e d'un master (s'il existe des masters d'enseignement recommandés, délivrés dans des instituts de formation accrédités privés et publics faisant partie d'une université ou conventionnant avec elle, aucune obligation n'est faite et il est possible de se présenter à ces concours avec n'importe quel master). L'année qui suit le concours, la·le candidat·e effectue une année de stage (elle·il est considéré·e comme « stagiaire ») à l'issue de laquelle, si tout se passe convenablement, elle·il est titularisé·e (dans le cas contraire, soit une année de prolongation est mise en place, soit la·le candidat·e est licencié·e). Les entretiens conduits dans le cadre de cette recherche ont eu lieu durant cette année de stage, censée jouer un rôle fondamental dans la professionnalisation de la·du stagiaire, d'où notre intérêt d'y observer les dynamiques et gestes professionnels dans une perspective de développement professionnel de cette·ce dernier·ère.

2.2 Les interactions langagières, un instrument compréhensif de l'activité et de la réflexivité de la·du professeur·e novice pour la·le formateur·rice

Notre premier postulat théorique propose de s'intéresser aux interactions langagières entre la·le formateur·rice et la·le professeur·e novice pour mieux comprendre les dynamiques et gestes professionnels des professeur·e-s, et notamment les logiques profondes qui les sous-tendent (Bucheton, 2009). Pour cela, il est évidemment essentiel, avant tout, de s'extraire d'une relation asymétrique pouvant conduire à des jeux de pouvoir (Chaliès, 2002), pour s'inscrire dans un travail commun où se développent pensée et langage (pour reprendre les termes de Vygotski [1997]) ; il faut accompagner la·le professeur·e novice dans une posture réflexive qui impose d'analyser sa pratique, ses forces et ses faiblesses, de prendre des décisions et d'identifier les besoins de formation pour être plus pertinent dans son activité (Gremion, 2017).

2.3 Les interactions langagières, un instrument réflexif et formatif pour la·le professeur·e novice : la secondarisation de son expérience

Vinatier (2010) indique que l'individu ne peut être l'objet de son développement que s'il s'en institue le sujet. L'échange avec un·e formateur·rice doit favoriser des processus complexes et multifactoriels de subjectivation, à condition que cet échange soit centré sur les processus de la·du novice et qu'il la·le laisse s'exprimer et mobiliser le langage pour se découvrir, dans les deux sens du terme, dans une perspective herméneutique de l'être qui se construit par et dans son discours (Ricoeur, 1990). Cet échange, qui part de l'observation d'une séance de classe, permet alors à la·au novice de conceptualiser ses gestes professionnels, de faire abstraction de tout un ensemble de propriétés d'un environnement pour en extraire celles qui sont pertinentes pour l'action, de repérer alors des régularités dans l'environnement qui vont être transformées en règles pour guider l'action (Pastré, 1999). Ce retour réflexif repose sur une secondarisation de l'expérience par le langage (Bernié et coll., 2003). Elle va bien au-delà de l'image d'un·e praticien·ne réflexif·ve (Schön, 1994) qui mobilise un ensemble de normes qui cadrent les pratiques professionnelles.

2.4 L'identité professionnelle en développement

L'enjeu est d'accompagner le développement professionnel d'un·e professeur·e, ce qui suppose 1) la reconfiguration du sens de l'expérience pour un sujet (Vanhulle, 2016) ; 2) la construction par et dans l'élaboration identitaire, ce qui suppose une reconnaissance, par les autres, des compétences

et des savoirs produits. Cet entretien postobservation constitue alors un des lieux privilégiés de cette reconnaissance et de la construction de cette professionnalité, la légitimité de la·du formateur·rice lui permettant, pendant l'échange, de soutenir effectivement le sentiment de compétence de l'apprenant·e. Il s'agit d'accompagner la·le professeur·e novice dans « un travail autoréflexif de prise de conscience et d'évaluation » de ce qu'elle·il souhaitait faire (Joas, 1999, p. 172) et des principes de réalité qui l'ont conduit·e à faire ce qui a effectivement été fait, en portant un regard critique sur ces nombreuses microdécisions *in situ* (Morel et coll., 2015) reposant sur son multiagenda (Bucheton, 2009). Ce multiagenda, concept conçu par une des auteures de cet article, correspond à la coexistence de cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de la·du professeur·e dans la classe : 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon ; 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ; 3) tisser le sens de ce qui se passe ; 4) étayer le travail en cours ; 5) tout cela avec, pour cible, un apprentissage, de quelque nature qu'il soit.

2.5 La suspension du jugement évaluatif de la·du formateur·rice

Dans notre premier postulat, l'échange postvisite doit viser le développement professionnel de la·du professeur·e novice avant la professionnalisation (Jorro et Wittorski, 2013), du fait que ce type d'échange constitue une des seules occasions en formation de se centrer sur « la place que prend le sujet au travers de l'activité qu'il déploie » (p. 12) et de l'appréhender comme un sujet « autonome dans un collectif » (Cros, 2007). Nous rejoignons la définition formulée par Paquay et ses collaborateur·rice·s (2010) du développement professionnel comme « construction de compétences et transformations identitaires dans les situations de travail » (p. 10). Il faut veiller à ce que ce développement s'opère dans une « zone proximale de développement » (Filliettaz, 2012), que la·le formateur·rice peut percevoir et dans laquelle elle·il peut inscrire les échanges pour permettre à la·au professeur·e novice de construire des « savoirs d'action » (Barbier, 2011), sans lui imposer des routines ou des recettes.

Mieusset (2016) met en lumière l'intérêt de ne pas produire trop tôt de jugement évaluatif et de respecter le cheminement (et donc la temporalité) de la·du novice. Cela favorise un vrai dialogue, et non un « dialogue faux » (où l'un·e énonce et l'autre acquiesce). L'auteure préconise également une forme de transition (la·le formateur·rice se retire progressivement de la prise en charge de l'échange pour laisser la·le professeur·e novice prendre l'initiative) et un changement d'état (la question ou la difficulté abordée fait l'objet *a minima* d'une dévolution pour que la·le professeur·e novice en perçoive l'intérêt et les enjeux pour progresser dans sa pratique professionnelle).

2.6 La dimension langagière, corporelle du geste professionnel, un élément central de l'agir de la·du professeur·e : des gestes adressés

Selon notre second postulat, les analyses langagières permettent d'observer ces phénomènes de développement de la réflexivité professionnelle notamment au moyen d'indices de construction des gestes professionnels. Au départ, dans notre champ épistémologique, la question du geste professionnel d'un·e professeur·e est indissociable de sa parole. En effet, Jorro définit dès 2002 une dimension langagière des gestes professionnels qui, s'ils prennent appui sur une culture et une expérience ainsi que sur un éthos professionnel (Jorro, 2013), restent des gestes « adressés », verbalement et corporellement (Jorro, 2004). Il en va de même pour Bucheton (2008), pour qui « cette épaisseur de la parole du maître », lente à se mettre en place, constitue pour la·le jeune professeur·e un lieu de difficultés majeures. Pour l'auteure, un « geste professionnel ajusté » (2009) s'articule avec une posture définie comme un schème cognitif et langagier (Bucheton et coll., 2005). Il y a donc un lien indissociable entre le parler et l'agir comme fondement même du geste professionnel, avec toute la problématique dialogique du « parler » authentique et singulier, parfois brusque et spontané, et du « dire », plus codifié et maîtrisé, relevant de routines professionnelles ou personnelles (Mercier-Brunel et Jorro, 2009). Ainsi, la dimension langagière

d'un geste professionnel nous en dit long sur son auteur-e, parce qu'il existe dans cette parole les traces de l'interprétation d'une situation et des façons dont elle-il interagit avec la situation. Une part tellement singulière que le discours d'un-e professeur-e en dit long sur sa professionnalité (Lantheaume, 2016), mais également sur le type d'interaction qu'elle-il tente de mettre en place avec ses élèves et des priorités qu'elle-il se donne (Mercier-Brunel, 2017).

2.7 Des gestes langagiers médiateurs

Si la parole enseignante est donc un matériau précieux dans l'étude des gestes professionnels investis, nous rejoignons Nonnon (1999) dans sa catégorisation du recours à l'oral comme moyen de communication mais aussi comme médiateur de la construction de connaissance et de démarche. Si la dimension langagière du geste professionnel est un moyen de communiquer avec les élèves (notamment pour fournir un étayage pertinent), la parole de la-du professeur-e constitue également, comme évoqué précédemment, un médiateur dans son développement professionnel, faisant des échanges avec ses pairs ou avec des formateur-riche-s une « opportunité transformatrice » (Campanalle et coll., 2010). Selon nous, le défi est de se doter d'outils méthodologiques qui peuvent embrasser la parole de la-du professeur-e à la fois avec ses élèves et dans le cadre d'échanges en formation. François (1998) définit une zone d'interprétation entre les interlocuteur-riche-s, cette « zone intermédiaire où nous pouvons expliciter ce que nous percevons, rendre compte (un peu) de pourquoi nous disons ceci plutôt que cela, où nous ne pouvons pas forcer l'autre à penser comme nous, mais où nous pouvons avoir un point de vue justifié » (p. 14-15).

2.8 Le rôle des sciences du langage

Nous puisons également dans le riche travail de Kerbrat-Orecchioni (2006, 2008), qui permet d'envisager ce que l'énonciation permet d'observer dans les objets et thèmes mis en discussion, à partir des mots choisis, des types de discours, des formes verbales, des modes et temps, des silences, des plaisanteries, du type d'enchaînement sur l'autre ou sur soi-même et des positions du corps qui les accompagnent, les renforcent, les nuancent ou les contredisent. Ces éléments constituent autant d'indicateurs des processus de réflexivité, que nous concevons, rappelons-le, comme :

- des processus de subjectivation-reconceptualisation de l'action (le double développement théorisé à partir des travaux de Pastré [1999], Mayen [2004] et Vinatier [2007]),
- des processus sociaux d'ajustements langagiers aux situations quand il s'agit d'éviter les heurs et malheurs du discours (François, 1990).

Les processus de réflexivité incluent également des processus d'ordres affectif, identitaire et cognitif permettant de protéger sa « face », avec la mobilisation d'échanges confirmatifs ou réparateurs (Goffman, 1974), de résistance ou d'acceptation de façade liés à ses relations à l'évaluation (pour des visites de formateur-riche-s), ou à l'institution, quand il s'agit, par exemple, de faire valider un stage. Or, ces aspects ont été étudiés en profondeur par les sciences du langage, notamment par les linguistes précité-e-s, ce qui permet d'envisager le fait que, face à la complexité de ce qui se joue dans un échange entre un-e professeur-e et ses élèves, ou entre un-e professeur-e novice et un-e formateur-riche, les sciences du langage sont, en matière d'analyse et de développement des gestes professionnels, en mesure de proposer des outils méthodologiques adaptés pour appréhender les différents registres réflexifs.

Nous nous appuyons sur ces différents éléments pour construire une démarche d'analyse du langage des acteur·rice·s dans la perspective du développement professionnel qu'il permet de soutenir et du rôle que ces entretiens sont susceptibles de jouer dans la formation des professeur·e·s.

3. Méthodologie

3.1 Un historique de la démarche

La recherche présentée dans cet article repose sur un travail de recherche de plus de dix ans (de 2010 à 2023), en deux étapes, mené par un groupe composé de chercheur·se·s et de formateur·rice·s d'enseignant·e·s. Si, comme toute aventure humaine, le groupe a compté des arrivées et des départs, impliquant en tout 4 chercheur·se·s et 11 formateur·rice·s sur une période de 12 ans, la formalisation des outils a été réalisée plus particulièrement par les chercheur·se·s auteur·e·s de cet article et par 6 formateur·rice·s en institut de formation des professeur·e·s des premier et second degrés.

Il a fallu plusieurs années d'abord pour avancer dans la compréhension approfondie des enjeux et des dilemmes de cette tâche d'accompagnement des débutants demandée aux formateur·rice·s, et ceci dans un contexte de réforme de la formation des professeur·e·s et des missions des formateur·rice·s.

Dans des conditions parfois difficiles, ses acteur·rice·s venant de toute la France, le travail de recherche a tout d'abord porté, dans une première étape (2010-2015), sur la coopération qui se met en place entre la·le formateur·rice et la·le professeur·e novice dans un entretien postobservation (Mercier-Brunel et coll., 2015). Lors de la seconde étape de la recherche (2016-2023), notre travail s'est attaché à étudier la façon dont les gestes professionnels de la·du professeur·e se développent et se reconfigurent grâce à certains gestes professionnels de la·du formateur·rice (Bucheton et Mercier-Brunel, 2023), avec de nouveaux entretiens. Ce travail est passé par un processus collaboratif de lectures, d'échanges et de concepts théoriques retenus et articulés entre eux pour construire un cadre propre à la recherche présentée ici.

De 2010 à 2023, la recherche a conduit à mener, filmer et retranscrire 11 entretiens d'explicitation (avec autant de professeur·e·s novices), qui ont été étudiés de façon approfondie un par un au fil des 13 années. Il s'agissait d'entretiens filmés postobservation en classe, entre un·e formateur·rice membre du groupe de recherche et un·e professeur·e novice, s'inscrivant dans le déroulement ordinaire de l'année de stage, sans demande particulière de la part du groupe de recherche. Puis, après avoir collectivement étudié ces entretiens, nous avons sollicité les formateur·rice·s membres du groupe pour se filmer une seconde fois, à plusieurs mois d'intervalle avec la·le même professeur·e novice. Enfin, nous avons mené des temps enregistrés d'entretiens d'explicitation des formateur·rice·s (Mouchet, 2014) en abordant leur vécu de l'entretien, leurs objectifs, leurs réussites et difficultés et quelques autoconfrontations de la·du professeur·e novice au fil des entretiens pour identifier comment elle·il l'avait vécu et ce que cela avait pu générer chez elle·lui. La totalité de ce matériau a été retranscrite *in extenso* afin de permettre des analyses linguistiques. Si l'ensemble de ce matériau nous a permis de clarifier les enjeux et les ressentis des différents acteurs (afin de mettre au jour certaines clés de compréhension), l'équipe a fait le choix d'exposer, dans le présent article, l'analyse de quatre entretiens retenus par le groupe de recherche retenus pour la complexité de l'interaction et des déplacements posturaux des acteur·rice·s en interrelation (les sept entretiens non retenus, tout intéressants qu'ils étaient, nous ont semblé un peu moins riches du point de vue des contenus). Précisons que l'ensemble des 11 entretiens a demandé un temps de travail personnel et d'échanges collectifs très important de la part de chercheur·se·s et de

formateur·rice·s, également impliqué·e·s dans de nombreuses activités professionnelles, réuni·e·s pour 3 séminaires annuels en moyenne.

3.2 La construction d'outils ajustés

Les choix opérés, de retenir tel indicateur linguistique et d'écarter tel autre, sont le fruit de séances de régulation durant lesquelles le groupe (chercheur·se·s et formateur·rice·s) a confronté les outils aux différents corpus pour distinguer ceux qui permettaient de comprendre ce qui se jouait dans les échanges de ceux qui ne signifiaient pas grand-chose tant ils dépendaient du contexte. Par exemple, il est apparu que le rôle des pronoms personnels et impersonnels sujets était essentiel (tu, on, nous) alors que le recours à certains déictiques (ça, là) relevait de tics de langage et était de peu d'intérêt. Par de nombreux temps de régulation, reposant sur de nombreuses discussions et de nombreux débats, nous sommes collectivement parvenu·e·s à constituer une grille d'analyse permettant le repérage des éléments linguistiques pertinents. Cela a donné lieu à un travail de regroupement et de mise en lien de ces éléments pour en extraire des gestes professionnels des formateur·rice·s et des professeur·e·s novices et, du côté de ces dernier·ère·s, des registres réflexifs dans lesquels apparaissaient des modes de reconfiguration de gestes (cette grille figure en annexe de l'article).

Il est important de préciser que les chercheur·se·s et les formateur·rice·s jouaient des rôles sensiblement différents dans la construction des outils, même si par la suite, lors des phases d'analyse, la différence n'était plus observable. En effet, entre les réunions, les chercheur·se·s pouvaient préparer de courtes formalisations de ce qui avait été identifié comme indicateurs (par exemple, la remarque de niveaux de certitude différents dans les entretiens a pu conduire un chercheur à préparer pour la fois suivante une présentation de la notion de modalisation linguistique). D'autres notions, particulièrement liées aux travaux des chercheur·se·s, ont pu être présentées en séance (comme le multiagenda, le geste professionnel ou les rétroactions [*feedbacks*]). Ainsi, les formateur·rice·s ont-elle·il·s pu développer des compétences d'analyse et s'approprier de nouveaux concepts au fur et à mesure que la recherche progressait, à tel point que les échanges à la fin de la recherche prenaient la forme de discussions entre pairs avec un niveau comparable de maîtrise des outils mobilisés (avec les débats et les contradictions inhérentes).

3.3 La construction d'une grille d'analyse

Notre démarche a nécessité la construction d'une grille d'indicateurs afin de confirmer ou d'infirmer nos intuitions par une analyse rigoureuse de ce qui était effectivement dit et de la façon dont c'était dit. Nous présentons ici la démarche qui a conduit à ce choix et les principaux éléments linguistiques que nous avons identifiés comme significatifs dans le corpus.

3.3.1 Le choix des outils

Dire le métier ou commenter son agir nécessite des mots, un lexique précis, des concepts descriptifs, des formes énonciatives et des modalisations. Vanhulle (2015) parle de mondes discursifs en déséquilibre : celui de la classe et celui de la formation. Cette mise en mots du « soi-professionnel » (Mosquera Roa et coll., 2016) émerge de l'interaction entre les différents cadres de référence, valeurs et normes à adosser à la profession, notamment par la formation initiale. L'entretien postvisite nécessite alors de la·du formateur·rice toutes sortes d'attentions, d'ajustements et de régulations dans ses postures langagières d'accompagnement (Mercier-Brunel et coll., 2015) pour parvenir à une intercompréhension toujours très relative. Ce sont ces indices qu'il faut être en mesure d'identifier avec un appareillage méthodologique suffisamment solide.

Évidemment, nous nous appuyons sur le lexique pour ce qu'il est, notamment sur le plan didactique et pédagogique, dans la façon de nommer les notions travaillées en classe, mais également les concepts didactiques mobilisés (ainsi, les termes comme séquence, objectif, dévolution, obstacle épistémologique, etc., ont un sens fort) et les notions pédagogiques et en psychologie de l'apprentissage (différenciation, remédiation, zone proximale de développement, etc.). Ainsi, un repérage lexical a été opéré au départ. Mais ensuite, une analyse linguistique systématique a eu lieu, avec parfois des discussions sur la façon de catégoriser un indicateur.

Précisons enfin que nous avons parfois pris quelques libertés avec la définition initiale, par des linguistes que nous citons, des notions que nous mobilisons. En effet, comme indiqué en introduction, notre objectif n'est pas linguistique, en effectuant une analyse linguistique approfondie pour elle-même, mais méthodologique, en construisant une grille d'interprétation des échanges à partir d'indicateurs linguistiques pour mieux comprendre ce qui se dit et ce qui se joue.

3.3.2 Les performatifs : « dire, c'est faire ! »

Austin (1970) inscrit dans les sciences du langage la notion du « performatif », avec l'idée que, dans la société, vouloir agir sur l'autre repose avant tout sur « des actes de langage ». Il définit alors les actes performatifs du langage, qu'il sépare en actes illocutoires (ceux qui font advenir une réalité par le fait même d'être prononcés par une personne légitime) et en actes perlocutoires (qui modifient quelque chose chez la-le destinataire).

Dans les effets perlocutoires, certains actes de langage cherchent à agir sur l'autre. Si, au départ, Austin parle de « force » perlocutoire, ce terme a été dissocié en valeur et effet, afin que les indicateurs puissent porter sur les valeurs perlocutoires (portées par la personne qui s'exprime) sans présumer des effets perlocutoires (ce qui se passe réellement du côté de son interlocuteur·rice). Évidemment, à chaque valeur correspond théoriquement un effet, qui se réalise ou pas (Vermersch, 2007). Certains de ces effets perlocutoires dans l'échange sont plutôt asymétriques (la demande va plutôt de la-du formateur·rice vers la-le professeur·e novice, de même que l'explication quand elle repose sur l'apport d'éléments théoriques). D'autres effets sont susceptibles de s'observer dans les deux sens, même si c'est de façon différente (l'explication quand elle cherche à imposer un raisonnement, l'induction qui vise à prendre l'ascendance sur l'autre ou à la-le ranger de son côté). L'orientation qui, sous la forme d'indices ou d'apostrophes, vise à modifier les stratégies et processus cognitifs ou métacognitifs.

Il est ainsi important d'observer dans l'échange postvisite : ce qui est institué par les deux interlocuteur·rice·s ; ce qui devient réel, comme les engagements ; ou encore, comment la parole évaluative-de la-du formateur·rice peut décider de la validité d'un geste professionnel.

3.3.3 Les types et modalisations : différentes façons de dire

Nous définissons les types d'énoncés en nous appuyant sur Benveniste (1966) et ses « trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours » (p. 130) : l'assertif, l'interrogatif et l'impératif. Mais si les types grammaticaux de phrases sont connus (déclaratif, interrogatif et impératif), leurs structures sont plus problématiques.

Concernant l'assertion, son repérage ne pose guère de problème. La *Grammaire de Port-Royal* la définit comme l'attribution du prédicat au sujet. Toutefois, le logicien Frege distingue l'assertion de ce qui est asserté, posant la question de la certitude et d'une nouvelle modalisation à partir de trois ordres (Ducrot et Schaeffer, 1995) : l'ordre de la possibilité ou de la certitude d'un événement avec une modalité aléthique ; l'ordre du savoir scientifique établi ou de la croyance ou idéologie avec une modalité épistémique ; et l'ordre de ce qu'on a le droit ou le devoir de faire avec une modalité déontique. Ainsi, les modalités des affirmations de la-du professeur·e novice, avec leurs dimensions de certitude, de théorie et de devoir, peuvent permettre de comprendre la façon dont se

construisent certains gestes professionnels. Des exemples dans nos corpus posent frontalement la question de la nature de la relation au savoir scientifique ou technique, aux normes, aux valeurs et au « devoir » des professeur·e-s.

Concernant l'interrogation, les pratiques observées et l'évolution des usages conduisent à la disparition des éléments structuraux de la question (inversion du sujet, locution adverbiale « est-ce que ») pour ne conserver que l'intonation (pas toujours facilement perceptible). Par ailleurs, un geste de la tête associé à un certain regard peut questionner, de même qu'une assertion inchoative (commencer une phrase en l'interrompant volontairement pour que l'interlocuteur·rice la complète avec l'élément manquant). On observe également le recours à des conjonctions de coordination, principalement « et » et « donc », associées à une intonation suspensive, qui appellent à poursuivre le propos en le précisant ou en le complétant. Dans ce cas également, la relation asymétrique d'un échange conduit souvent à des questions de statut différent : question pour guider, pour vérifier ou pour éclaircir ou mieux comprendre du côté de la·du formateur·rice ; demande d'information, d'explication ou de conseil du côté de la·du professeur·e novice.

Concernant l'injonction, les formes en sont multiples, particulièrement entre adultes et dans un cadre professionnel, où les règles de courtoisie conduisent à en atténuer la violence. Ainsi, on trouve essentiellement des atténuations interrogatives parfois renforcées par le pronom personnel « me » (« Pouvez-vous me décrire... ») ou assertives avec des verbes de souhait ou de demande (« J'aimerais que vous me décriviez... » ; « Je vous demande de... »). Quand il s'agit d'instructions pour la suite, on relève l'usage du futur simple (« Vous rédigerez une fiche de préparation ») ou de souhait ou de demande (« La prochaine fois je veux voir... »). Il est difficile d'envisager que l'injonction aille autrement que de la·du formateur·rice vers la·le professeur·e novice.

Ainsi, afin d'analyser le discours de la·du formateur·rice et de la·du professeur·e novice, il ne peut s'agir d'appliquer uniquement une règle de repérage lexical pour identifier le type d'énoncé et ses modalités ; il s'agit aussi d'opérer une démarche pragmatique pour distinguer les assertions, les interrogations et les injonctions.

Les modes et modalisations verbales, la variété, l'évolution, les usages des différents modes verbaux employés par les professeur·e-s dans l'entretien formatif donnent également des indications fortes sur l'actualisation du propos dans un présent, un passé ou un futur proche ou lointain, comme l'affirmation d'une certitude, d'une vérité, d'un principe, ou encore, d'un savoir considéré comme établi. Les infinitifs apparaissent comme des règles qu'on se donne pour généraliser une pratique. Les subjonctifs traduisent des degrés d'incertitude, d'attente, d'hypothèse, les conditionnels des essais ou des degrés d'imagination ou de projection, sous conditions implicites de leurs possibilités.

3.3.4 L'énonciation : les « subjectivèmes » pour exprimer sa subjectivité

Kerbrat-Orecchioni s'est attachée à explorer les traces de la subjectivité de l'énonciateur·rice dans son énoncé, qu'elle nomme alors « subjectivèmes » (2006). L'auteure s'appuie pour cela sur les dimensions affectives (« réaction émotionnelle du sujet parlant face à cet objet [dont il parle] » ; p. 84) et évaluatives (en termes qualitatifs ou quantitatifs ; p. 86). Elle relève alors trois types d'indicateurs.

Les déictiques permettent de situer l'action à un niveau personnel ou spatiotemporel. On trouve l'ensemble des pronoms personnels, sujets ou compléments, qui permettent de situer le procès au niveau de son auteur·e et de son objet, et de ne pas en rester à une structure impersonnelle (qui constitue également un choix, l'usage de « on » permettant d'atténuer ou de généraliser un propos : « on y arrive avec le temps », « on dit souvent que... »). Les démonstratifs et adverbes spatiaux ou temporels peuvent, quant à eux, générer des malentendus par leur imprécision (« ça c'est faux », « il y avait une erreur là », « je le faisais avant », « l'autre fois j'avais... »). Quand cela concerne les

gestes professionnels dans le discours de la·du professeur·e novice, la·le formateur·rice revient souvent sur les termes flous, pointant parfois des problèmes dans la précision des indicateurs retenus par la·le novice. L'emploi des temps des verbes est une manière de positionner son propos dans un passé ou futur proche ou lointain.

Les affectifs marquent un engagement émotionnel de la·du locuteur·rice vis-à-vis de ce qu'elle·il désigne. C'est parfois une stratégie de soutien à la reconnaissance professionnelle, quand la·le formateur·rice montre qu'elle·il est impressionné·e par la solidité d'un geste professionnel, qu'elle·il ne s'attendait pas à un aussi bon résultat. Cela peut aussi traduire une déception. De même, la·le professeur·e novice peut recourir aux affectifs pour exprimer une souffrance ou un désarroi, pour tenter de convaincre ou de séduire, ou bien, pour manifester son engagement fort dans son activité professionnelle. On peut présumer un lien entre les subjectivèmes affectifs et l'effet perlocutoire d'induction, intentionnellement ou non, avec le risque que la personne qui les mobilise fasse une grande place à ses émotions (souvent en parlant beaucoup) au détriment de son interlocuteur·rice.

Les évaluatifs concernent les termes qui vont valoriser ou dévaloriser des faits observés ou entendus, et donc soutenir ou modifier la construction de gestes professionnels. Kerbrat-Orecchioni (2006) identifie d'une part les évaluatifs non axiologiques, qui ont comme propriété de qualifier un fait par rapport à une catégorie ou une norme (notamment en fonction d'un seuil d'acceptabilité). Ces derniers s'appuient sur une double norme, interne à l'objet et spécifique à la·au locuteur·rice. D'autre part, la chercheuse distingue les axiologiques qui apportent à l'énoncé évaluatif un jugement de valeur. Un des risques de l'évaluatif axiologique est que la·le professeur·e novice superpose sa valeur à la valeur attribuée à un geste professionnel (mon geste de retour au calme n'est pas bon, je ne suis donc pas bon·ne pour assurer le calme). L'observation du terrain montre une très large prégnance des axiologiques dans les énoncés évaluatifs des formateur·rice·s, positifs souvent, négatifs parfois. Or, ces évaluatifs influencent fortement le processus de reconnaissance professionnelle, qui sous-tend le développement professionnel de la·du professeur·e novice. Il y a donc un enjeu essentiel dans l'étude de ces axiologiques.

4. Les apports de la méthode

Nous proposons ici deux extraits de corpus mettant en évidence des parcours réflexifs et des reconfigurations de gestes professionnels de professeur·e·s novice·s à partir d'éléments linguistiques décrits plus haut. Cette présentation est à des fins d'intelligibilité pour la·le lecteur·rice, car, dans la réalité du processus d'analyse par le groupe de recherche, la chronologie des échanges est différente : un « noeud » a été constaté par l'équipe, c'est-à-dire l'intuition qu'il se jouait quelque chose dans ce passage de corpus. Une analyse linguistique systématique a été opérée à partir des indicateurs présentés précédemment. Ces indicateurs ont été mis en relation lors de longs échanges, parfois avec le retour au film de l'entretien pour y relever les intonations, les mouvements du corps et les expressions faciales permettant d'éclairer tel ou tel mot, telle ou telle expression, notamment en matière de type et de modélisation (Était-ce une demande ? Repère-t-on une valeur d'induction ?). Ensuite seulement, une interprétation a été coconstruite et confrontée au reste du verbatim et, le cas échéant, aux autres parties du corpus concernant l'un·e ou l'autre des interlocuteur·rice·s (entretien d'explicitation, autoconfrontation, etc.) pour repérer les éventuelles incohérences ou pour préciser ces interprétations.

L'objectif étant ici de présenter une démarche, et non nos résultats de recherche, nous avons fait le choix de ne retenir que deux extraits pour en détailler une partie de l'analyse, et donner ainsi à voir le type de méthodologie sur laquelle nous nous sommes appuyé·e·s.

4.1 Premier exemple : geste de pilotage pour la différenciation pédagogique dans les exercices d'entraînement (mathématiques, classe de cinquième ou deuxième année de collège en France, équivalent de la première année de secondaire au Québec)

Dans le cas suivant, lors d'une séance d'entraînement sur les nombres relatifs en cinquième, la professeure novice tente de dépasser le fait que, plus la quantité d'exercices qu'elle donne aux élèves augmente, plus l'écart entre le travail produit par les élèves augmente, et plus il lui est difficile de gérer le groupe classe dans ses activités.

Elle montre ici sa construction en cours d'un geste professionnel d'organisation d'une séance d'exercices d'entraînement en classe, en passant d'une question initiale un peu naïve de gestion du temps à une question didactique intégrant l'hétérogénéité des élèves par la mise en oeuvre d'une forme de différenciation pédagogique permettant à tous les élèves d'être en activité et lui permettant de les accompagner.

FORMATEUR. – Tu dis, enfin, il y a le temps. On sent que le temps est important. Est-ce que tu peux me décrire ça ?

PROFESSEURE STAGIAIRE. – Ben, parfois j'ai l'impression que, enfin, c'est la gestion du temps et la gestion de, euh, de l'hétérogénéité, parce que, enfin, et c'est un peu lié, je trouve. Parce que, euh, quand je prévois une activité, ben forcément, il y en a qui la finissent beaucoup plus rapidement que d'autres. C'est souvent les mêmes donc il faudrait que je différencie plus, euh, ce que je n'arrive pas beaucoup à faire en ce moment.

FORMATEUR. – Eux ils disent : « ah mais on n'a pas eu le temps » enfin tu vois ?

PROFESSEURE STAGIAIRE. – Oui, oui. Eux, ben, il y en a certains qui disent « on n'a pas eu le temps » alors que d'autres me disent « est-ce que je peux aller corriger, j'ai fini ». Donc, euh, **je ne vois pas l'intérêt de donner, euh, 10 exercices, euh, à certains alors que je sais qu'ils les feront en 2 minutes et que ça leur apportera pas plus que... mais pour les autres** c'est vrai que, euh, du coup ils n'ont pas de temps et, euh, ça j'ai du mal à le gérer.

FORMATEUR. – Qu'est ce qui fait que tu arrives, tu sais ce qu'il faudrait faire entre guillemets et...

PROFESSEURE STAGIAIRE. – Ben, parfois, j'ai juste à moins guider l'exercice.

[...]

FORMATEUR. – Parce que du coup, euh, imaginons qu'on enlève cette tension. C'est-à-dire t'as plus de temps, t'as moins de niveaux, t'as moins d'échéances. Du coup, euh, quelles seraient tes ressources à ton avis ou tes leviers pour, euh, intégrer de la différenciation ?

PROFESSEURE STAGIAIRE. – Eh ben, on pourrait, enfin, je pourrais moins guider certaines activités pour certains et pour d'autres leur donner des exercices avec plus de questions, euh, des trucs, enfin des choses plus ouvertes pour certains et pas pour d'autres. Peut-être leur

laisser le choix aussi euh parfois de, euh, ou tout le temps de, euh, de choisir, euh, des exercices soit guidés soit moins guidés pour qu'eux aussi se rendent compte de, euh [...]

À partir d'une demande atténuée par le formateur de description de la difficulté de gestion du temps par la professeure stagiaire (intégrant une dimension affective : « me décrire »), celle-ci s'engage avec une très forte modalisation : elle manifeste son incertitude dans la description de sa difficulté (parfois, j'ai l'impression, un peu, je trouve, en ce moment) face à un problème présenté comme une évidence (forcément, beaucoup plus) pour lequel elle tente une exploration/projection tâtonnante (il faudrait que, je n'arrive pas en ce moment).

4.1.1 Le positionnement énonciatif : s'instaurer comme sujet capable

Il est alors intéressant de relever le fait que le formateur insiste sur la difficulté en mentionnant la voix d'une partie des élèves (celles·ceux pour qui cela va trop vite) alors qu'elle était davantage focalisée sur les élèves qui finissent plus vite (et qui sont donc sans doute plus visibles, car elle·ils la sollicitent ou s'agitent). Le formateur souligne la complexité de la situation, renforçant la difficulté de la jeune professeure identifiée par les élèves. Cela conduit la novice à reprendre la main et à problématiser la difficulté (« je ne vois pas l'intérêt de donner, euh, 10 exercices, euh, à certains alors que je sais qu'ils les feront en 2 minutes et que ça leur apportera pas plus que... mais pour les autres c'est vrai que, euh, du coup ils n'ont pas de temps et, euh, ça j'ai du mal à le gérer »). Cette appropriation s'observe par la précision des termes : elle nuance le propos du formateur (« il y en a certains [...] alors que d'autres ») et associe le « je » au mode indicatif, à une modalisation aléthique (« je ne vois pas l'intérêt », « je sais que », « ça leur apportera pas plus »). La même novice replace la difficulté relevée comme une conséquence localisée (« du coup ils n'ont pas le temps », « ça ») et induit une forme d'assomption (« c'est vrai que », « ça j'ai du mal »). Ce sont ici les signes d'un processus d'appropriation et de problématisation de la difficulté, indicateurs d'un geste en développement.

4.1.2 Les indicateurs linguistiques pour repérer un changement de registre discursif

On observe une reprise d'initiative (description tâtonnante pour répondre à la demande du formateur, problématisation/appropriation, projection) qui permet à la professeure stagiaire de se repositionner comme sujet de son développement professionnel, et non en tant qu'objet de l'entretien (Vinatier, 2010). Ensuite, grâce au formateur qui la soutient en soulignant qu'elle a des ressources pour dépasser la difficulté identifiée, en lui demandant de dépasser la contrainte du temps (« Du coup, euh, quelles seraient tes ressources à ton avis ou tes leviers pour, euh, intégrer de la différenciation ? »), la professeure novice est amenée à projeter, en se mettant au centre de la prise d'initiative (on notera le passage de « on pourrait » à « je pourrais »), et passe du constat (l'hétérogénéité) à l'action (la différenciation), en agissant sur plusieurs leviers simultanément : complexifier les exercices des élèves en réussite (en glissant de « plus de questions » à « des choses plus ouvertes ») ; augmenter la part de choix des élèves (en glissant de « parfois » à « tout le temps ») ; et moduler l'importance de son cadrage (« des exercices soit guidés soit moins guidés ») en revenant aux processus des élèves (« pour qu'eux aussi se rendent compte »).

L'analyse linguistique met en évidence que le registre réflexif de la professeure stagiaire évolue, certes grâce aux demandes et aux inductions portées par les interventions du formateur, et qu'un geste professionnel est en développement. Au-delà des éléments sémantiques, notre démarche fournit des indices loin d'être anodins : la modalisation (adverbes, conditionnel, mais aussi, les indicatifs et la place du « je »), la part des structures verbales intrinsèquement subjectives (trouver que, avoir l'impression de) et les modalités aléthiques (savoir, ne pas voir l'intérêt) mettent au jour une énonciation de la professeure novice, qui donne à voir un processus de développement professionnel soutenu par le formateur. Ce processus permet à la professeure novice, suivant la

définition de Paquay, Wouters et Van Nieuwenhoven (2010), d'engendrer des « transformations identitaires dans les situations de travail [...] par le travail et pour son travail » (p. 10).

4.2 Deuxième exemple : geste d'enseignement sur le synonyme (français, CM1/CM2 – équivalent des 4^e et 5^e années de primaire au Québec)

Dans cette scène, une professeure novice en stage en CM2 prend conscience, grâce aux valeurs d'orientation des interventions du formateur, du glissement d'objectif qui s'est opéré dans sa séquence d'enseignement, passant de la construction de la notion de synonyme à l'utilisation du dictionnaire. Or, des difficultés sont apparues notamment avec le mot « cavalier », qui ne se trouvait pas dans le dictionnaire (une version simplifiée, adaptée aux élèves du primaire).

On observe ici, à partir de l'échange et de ce que pointe le formateur, que la professeure novice réfléchit, s'interroge, construit un geste professionnel d'enseignement essentiel (ici pour faire construire la notion linguistique de synonyme) en retissant le lien entre une notion théorique et les situations de référence qui justifient d'y recourir.

FORMATEUR. – Revenons sur la séance. Donc, allons-y. La séance de vocabulaire. On va peut-être essayer de rappeler peut-être, euh, euh, les grandes étapes.

PROFESSEURE STAGIAIRE. – Donc, première étape, c'était vraiment la distribution de cartes, et du coup, en fait, que, en fait, arriver sur une situation de problèmes. En fait, que les élèves se rendent compte par eux-mêmes, qu'ils sont en manque d'explications pour pouvoir que leurs mots soient expliqués aux autres. Et du coup, que par eux-mêmes, ils se rendent compte qu'ils ont besoin d'un outil et que cet outil, on arrive au, à l'outil du synonyme qui nous permettait, en fait, de pouvoir expliquer, ben, donner aux autres, une manière, euh, ben, se donner des clés pour pouvoir expliquer aux autres le mot qu'on a eu.

FORMATEUR. – Alors, alors, euh, c'est intéressant. Vous vouliez qu'ils trouvent l'outil synonyme ou l'outil dictionnaire ?

PROFESSEURE STAGIAIRE. – L'outil synonyme. Et eux, ils ont trouvé l'outil dictionnaire. C'est pour cela que du coup après, j'en ai un qui me l'a trouvé directement, qui m'a trouvé le mot synonyme parce qu'il a bien vu que je cherchais à creuser plus loin que le dictionnaire mais parce que je pense, il est, voilà, c'est un CM2. Il en a certainement déjà entendu parler dans les années précédentes et donc, du coup, effectivement, ça a fait écho pour lui à ce que moi je cherchais à obtenir. Mais pour eux, c'est le dictionnaire. [...]

FORMATEUR. – Ouais. Et en même temps, ils ont quand même utilisé après le dictionnaire pour trouver les synonymes. C'est aussi finalement...

PROFESSEURE STAGIAIRE. – C'est un outil aussi. C'était plus pour savoir le synonyme et pourquoi le synonyme, on pourrait l'utiliser pour s'aider, ben, à faire deviner un mot aux autres sans mimer et sans dire le mot. Donc, c'était plus l'utilisation du jeu et en fait que le jeu apporte l'obstacle. Donc, un obstacle qui normalement est censé, ben, faire réfléchir les élèves. Et du coup, amener à une connaissance nouvelle, qui est le, du coup, là, le synonyme.

FORMATEUR. – D'accord. Donc, deuxième étape, les enfants ont défini, ont dit qu'on pouvait utiliser un synonyme pour faire découvrir un mot [...].

PROFESSEURE STAGIAIRE. – Il y a eu plusieurs mots qui ont coïncé. Je sais plus. On a eu « cavalier ». Il n'y avait pas dans le dictionnaire. Donc, du coup, ben voilà, comment on peut faire pour essayer de trouver ? Peut-être les remettre à ce moment-là sur la mise en commun.

Et, comment en collectif, on peut essayer de réfléchir. Peut-être que là, à ce moment-là, on peut arriver sur des mots qu'eux... parce que ce sera des mots qu'eux ont trouvés. Donc, ils n'auront pas forcément besoin de l'aide d'un dictionnaire. Ben, la possibilité de trouver un synonyme. « Comment on peut faire ? » Et peut-être qu'à partir de ce moment-là, je peux faire un travail de recherche avec eux sur les autres façons que le dictionnaire de trouver un synonyme.

Le formateur aborde la séance qu'il a observée en effectuant une demande atténuée favorisant l'engagement (utilisation du « nous » et du « on », posant la dimension coopérative de la description), pour que la professeure stagiaire revienne sur les principales étapes de sa séance. En fait, celle-ci aborde le sujet non par les étapes, mais par l'objectif qu'elle s'est donné, didactique avant tout, de proposer aux élèves une situation-problème pour faire émerger l'intérêt de la notion de synonyme pour expliquer un mot inconnu.

4.2.1 L'analyse lexicale et les pronoms personnels

Le terme de « situation-problème » évoqué par la professeure révèle un renvoi à sa formation : la professeure décrit et justifie le modèle pédagogique essayé (« ils se rendent compte qu'ils ont besoin d'un outil et que cet outil » ; « que leurs mots soient expliqués aux autres »), modèle qui repose sur l'obstacle à surmonter et l'intérêt de la notion à partir de la communication aux autres. Commence alors l'observation de faits et de constats précis : l'activité réelle des élèves dans leur diversité. La professeure pose le problème elle-même. Il s'entend dans l'évolution des pronoms personnels passant d'un objectif formulé avec une certaine extériorité (« ils se rendent compte », « ils ont besoin ») à une forme d'identification aux élèves (« nous permettait », « on a eu ») ; ce glissement est caractéristique dans les entretiens d'un changement de focale, passant du résultat recherché par la-le professeur-e au processus que les élèves doivent développer pour y parvenir (en arriver à l'« outil synonyme », « se donner des clés pour pouvoir expliquer aux autres »). La jeune professeure montre qu'elle est en mesure de reconstituer à partir de là ce qui s'est passé en liant chronologiquement et causalement les éléments (du coup, après, parce que), en identifiant l'influence de ses propres attentes sur la réaction d'un élève (« qui me l'a trouvé », « il a bien vu que je cherchais », « ce que moi je cherchais à obtenir »). Le registre narratif, descriptif et explicatif mobilisé révèle des capacités fines d'observation des élèves. L'analyse linguistique met en évidence, par la précision du jeu des pronoms personnels, une lecture fine du rôle de chacun. Elle met également en évidence, par la modalisation des phrases, une certaine assurance dans ses interprétations (emploi de l'indicatif, gradation de la subjectivité vers la certitude : « je pense », « voilà », « certainement », « effectivement »).

Il est intéressant de relever que le mot « outil » est introduit par la professeure pour désigner une notion, et non un objet (le synonyme). Le formateur, qui note l'usage de ce mot, semble en percevoir l'ambiguïté (le mot « outil » désigne-t-il une notion, ou fait-il référence à l'objet dictionnaire que les élèves ont utilisé ?). Par une habile valeur d'orientation dans son discours, il verbalise cette ambiguïté dont l'enseignante stagiaire se saisit immédiatement, et qui fait écho chez elle (« L'outil synonyme. Et eux, ils ont trouvé l'outil dictionnaire »).

4.2.2 Les modalisateurs : les traces d'une pensée en mouvement

Si le formateur tente de nuancer (modaliser) la non-atteinte de l'objectif que la professeure s'était fixé (« quand même », « finalement »), la jeune professeure poursuit son analyse, démontrant un ensemble de ressources et la construction d'une identité professionnelle moins dépendante des évaluatifs du formateur : elle acquiesce au fait que le dictionnaire est aussi un outil, mais revient à son objectif et à la conception de sa séquence didactique, avec l'idée de la création d'un obstacle que les élèves devaient surmonter en mobilisant la notion en jeu, celle du synonyme. Elle cherche

une solution technique. La tournure de ses phrases devient alors impersonnelle, avec le déictique démonstratif « c' », le pronom impersonnel « on » et des modalisations aléthiques faibles (« on pourrait », « normalement »). On relève également une forme d'approche dialogique entre le passé lié à ce qui a été fait, et le présent de ce qui est visé. Le registre réflexif se déploie et, grâce au formateur qui l'invite à passer à la « deuxième étape » de la séance, la jeune professeure va être en mesure de puiser dans un incident pour se projeter dans la reconfiguration de son enseignement et la mobilisation d'un autre geste professionnel.

4.2.3 La saisie de l'obstacle inattendu : comment s'y ajuster dans l'action

Avec la saisie d'un moment opportun, suivant le principe du « kairos » introduit par Jorro (2002), la professeure va partir d'une difficulté pour en saisir l'opportunité : le mot « cavalier », qui ne se trouve pas dans le dictionnaire adapté que les élèves utilisent, a contraint ces dernier·ère·s à tenter d'élaborer une nouvelle stratégie qui, elle, s'appuie sur la notion de synonyme. Son discours évolue du passé (rétrospectif) vers le présent (prospectif, et fortement modalisé sur le plan aléthique par trois « peut-être », trois usages du verbe pouvoir « comment on peut faire », « on peut essayer », « on peut arriver », mais aussi : « pas forcément » et « la possibilité »). La construction d'un nouveau geste se matérialise à la fin, quand le « je » réapparaît avec un verbe d'action (« je peux faire un travail de recherche avec eux »).

Le discours de la jeune professeure, donne à voir son registre réflexif et ses gestes en construction, et finalement l'émergence d'une identité professionnelle. Cette identité est appuyée sur des connaissances didactiques un peu théoriques au départ, qu'elle s'approprie dans et par l'activité, devenant ainsi des savoirs d'action (Barbier, 2011). La suite de l'entretien (non donné ici pour des raisons d'espace) permet à la professeure de lentement s'interroger enfin sur ce qu'est épistémologiquement un synonyme (registre didactique théorique) et d'envisager, pour l'avenir et dans d'autres niveaux de classe, d'autres principes (registre technologique) pour l'enseigner (particulièrement dans des pratiques d'écriture).

5. Considérations éthiques

La question de l'éthique est pour nous fondamentale (Bucheton et Mercier-Brunel, 2023) : il s'agit avant tout de comprendre en quoi un entretien formatif peut autoriser la·le professeur·e novice à penser avec et contre son interlocuteur·rice, avec et contre des pratiques, des habitus et des normes imposées ; ou encore, comment cet entretien peut lui permettre de s'entendre réfléchir à haute voix sur ses propres gestes professionnels et leurs effets sur les élèves. Notre travail collaboratif montre que cela a également permis aux formateur·rice·s participant à notre recherche de développer une acuité dans leur façon d'analyser les entretiens *in situ* et de se positionner dans l'accompagnement d'une identité singulière et de sa construction, et non dans un guidage de conformité par rapport à des attendus.

Dans ce travail, l'éthique a dépassé la question méthodologique du respect de l'intégrité des personnes enregistrées pour se donner comme objectif l'accompagnement de leurs gestes professionnels et la visée transformative d'une démarche scientifique au service des personnes impliquées. Notre engagement collectif s'est construit autour des valeurs humanistes et citoyennes d'une recherche devant servir à notre communauté, représentée par celles·ceux qui y ont participé et celles·ceux qui la liront : les chercheur·se·s, les formateur·rice·s et les professeur·e·s en développement.

6. Conclusion et perspectives

La méthode d'analyse présentée est à nos yeux bien plus qu'une grille technique à appliquer à des corpus constitués de verbatims. C'est un outil issu d'un long travail de recherche dont nous souhaitons souligner quatre dimensions. Nous sommes conscients d'un certain nombre de limites de ce travail, qui ne peut être mobilisé à l'identique pour la formation des professeur·e·s novices et des formateur·rice·s, car il est le fruit d'une aventure singulière d'un collectif particulier. Toutefois, il nous semble mettre au jour un certain nombre de principes fondamentaux en formation susceptible d'être mobilisés (évidemment en étant adaptés au contexte – notamment les contextes institutionnels de la formation dans d'autres pays – et aux acteur·rice·s) par d'autres équipes.

6.1 Il est utile pour l'accompagnement en formation

La mobilisation de cette démarche a permis de comprendre les mouvements et registres de réflexivité à posteriori de professeur·e·s novices amené·e·s à discuter d'une pratique qu'elle·il·s viennent de montrer. Nous avons identifié des parcours de réflexivité, inégaux, non linéaires et variables. Ces parcours sont des indicateurs du développement professionnel, de la construction identitaire professionnelle de la·du novice (Bucheton et Mercier-Brunel, 2023). Nous les avons classés mais non hiérarchisés, car ils adviennent, reviennent, selon l'avancée de l'échange ou de l'expérience pendant la durée d'un stage. Ils sont étroitement liés aux questions ou problèmes soulevés. Les analyses langagières révèlent : 1) un registre globalement narratif (retour d'expérience) ; 2) un registre de questionnement technique (expérience questionnée, décomposée, réinterrogée) ; 3) un registre technologique de théorisation personnelle (se donner des règles d'action personnelles pour se projeter dans une autre situation) ; 4) un registre épistémique (questionnement, doute sur un principe didactique ou pédagogique enseigné en formation initiale, sur un objet de savoir) ; et 5) un registre d'« auteurisation », d'engagement (s'affirmer comme professionnel·le défendant des valeurs et des principes, un point de vue singulier).

6.2 Il fait l'objet d'ajustements

Construit à partir des sciences du langage, l'outil d'analyse a fait l'objet et doit encore faire l'objet d'ajustements nécessaires au cours de l'analyse des données. Certains indicateurs apparaissent plus pertinents, plus informatifs pour des interactions langagières professionnelles (notamment l'importance des modalisations, des formes énonciatives et de l'emploi des modes et temps pour simplement raconter ou généraliser se projeter dans un futur immédiat de « correction de la pratique ratée » ou de généralisation à poursuivre). Mais d'autres indicateurs importants sont sans doute à rechercher, notamment dans la gestuelle, que nous n'avons pas réellement examinée.

6.3 Il est le fruit d'une collaboration active des acteur·rice·s de la recherche

Identifier finement ces mouvements réflexifs a nécessité la collaboration active des formateur·rice·s pour l'interprétation des données langagières observées, leur connaissance des apports de la formation initiale, ainsi que leur expérience didactique, pédagogique et institutionnelle. Leur engagement réflexif sur leurs propres postures et gestes professionnels de formateur·rice tuteur·rice, dans une recherche précédente, a permis de développer cette écoute attentive et non évaluative de l'autre : comprendre la·le professeur·e-novice comme personne singulière avec ses émotions, enthousiasmes, doutes sur soi-même, un début d'expérience.

6.4 Il repose sur le partage des savoirs pour analyser, comprendre

Cette collaboration lente et longue (plusieurs années de travail, de rencontres, d'amitié, de respect mutuel des talents et des expériences des autres) a permis le partage de savoirs, la nécessité d'une acculturation partagée aux outils multiples issus des sciences du langage, comme à certaines

questions didactiques très spécifiques. Les formateur·rice·s ont plus d'une fois été à la source d'interprétations ou de modifications des indicateurs linguistiques reposant sur leur expertise professionnelle.

Ainsi, au-delà de la réflexion méthodologique et technique, il faut souligner l'importance de l'engagement de chacun·e dans une telle aventure intellectuelle. Aventure, parce que, comme dans toute recherche, toute construction d'un savoir nouveau, on ne peut prédire les résultats en termes positifs ou négatifs. Un tel type de recherche collaborative (parfois appelée recherche-action-formation) tâtonne, s'ajuste méthodologiquement, demande un long temps de « décantation » pour que se dessinent enfin des figures, des mouvements, des principes, des catégories nouvelles.



Yann Mercier-Brunel
Professeur, Université Aix-Marseille



Françoise Jore
Maîtresse de conférences, Université Catholique de l'Ouest



Dominique Bucheton
Professeure, Université Montpellier

Bibliographie

- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (traduit par G. Lane). Seuil.
- Barbier, J.-M. (2011). *Introduction*. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 1-17). Presses universitaires de France.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale : t. 1. 1939-1964*. Gallimard.
- Bernié, J.-P., Jaubert, M. et Rebière, M. (2003, 3-5 avril). *Conférence d'ouverture* [communication orale]. Colloque « construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement », Bordeaux, France.
- Bucheton, D. (2008). Introduction. Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 15-27). De Boeck.
- Bucheton, D. (2009). Le modèle de l'agir enseignant et ses ajustements. Dans *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (p. 25-68). Octarès.
- Bucheton, D., Brunet, L. et Liria, A. (2005). Les gestes professionnels des enseignants : une architecture de gestes complexes. *Actes du 5^e colloque international « Recherche et formation : former des enseignants professionnels, savoirs et compétences »*, Nantes, France.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3, 29-48. (<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>)
- Bucheton, D. et Mercier-Brunel, Y. (2023). *Formateur d'enseignants, un métier impossible ?* ESF.
- Campanalle, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S. et Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 193-205). De Boeck Supérieur.
- Chaliès, S. (2002). *Analyse des interactions enseignants stagiaires-conseillers pédagogiques et des connaissances mobilisées et/ou construites lors d'entretiens de conseil pédagogique* [thèse de doctorat inédite]. Université Montpellier 1.
- Cros, F. (2007). Conclusion. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovant. Entre créativité et formation* (p. 145-150). De Boeck Supérieur.
- Duboscq, J. et Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255-286. (<https://doi.org/10.3917/rac.010.0255>)
- Ducrot, O. et Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Seuil.
- Filliettaz, L. (2012). Interactions langagières et apprentissage au travail. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 87-98). Presses universitaires de France.
- François, F. (1990). Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. Dans F. François (dir.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbales* (p. 33-112). Delachaux et Niestlé.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. L'Harmattan.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (traduit par A. Kihm). Minuit.
- Gremion, C. (2017). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. *Phronesis*, 6(4), 99-113. (<https://doi.org/10.7202/1043984ar>)
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir* (traduit par P. Rusch). Cerf.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF.

- Jorro, A. (2013). Éthos professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 109-112). De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 11-22. (<https://doi.org/10.3917/lsdle.464.0011>)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Armand Colin.
- Lantheaume, F. (2016). Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière. Dans V. Lussi Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 179-191). Presses universitaires de France.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. Dans J. F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 29-40). INRP.
- Mercier-Brunel, Y. (2017). Soutenir l'autorégulation des apprentissages en séance de correction collective. Dans S. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (p. 137-157). Presses universitaires du Québec.
- Mercier-Brunel, Y. et Jorro, A. (2009). La parole évaluative de l'enseignant. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 9-24. (https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2009_num_22_1_1163)
- Mercier-Brunel, Y., Bucheton, D., Jore, F., Mercier, M., Passemier, S., Pennec, G. et Grassineau, P. (2015, 30 juin-3 juillet). *L'entretien formateur peut-il relever d'une coopération ?* [communication]. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles au Conservatoire national des arts et des métiers, Paris, France. (<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188391>)
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 1(188), 65-77. (<https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>)
- Mosquera Roa, S., Balslev, K., Perréard Vité, A. et Dobrowolska, D. (2016). La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (21), 137-155.
- Mouchet, A. (2014). *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation*. L'Harmattan.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, (129), 87-131.
- Paquay, L., Wouters, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). L'évaluation, frein ou levier du développement professionnel ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.) *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 8-34). De Boeck Supérieur.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, (139), 13-35.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemann et D. Gagnon). Logiques.
- Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes socio-discursifs en déséquilibre. Dans K. Balslev, S. Ciavaldini-Cartaut, L. Fillietaz et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 249-279). L'Harmattan.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques*, (171-172). (<https://doi.org/10.4000/pratiques.3205>)

- Vermersch, P. (2007). Approche des effets perlocutoires : 1/ Différentes causalités perlocutoires : demander, convaincre, induire. *Expliciter*, (71), 1-23.
- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheurs et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable ». *Recherches en éducation*, (hors-série 1), 111-129. (<https://doi.org/10.4000/ree.8744>)
- Vinatier, I. (dir.). (2007). Apprentissage et développement : apprendre, se former et agir [numéro thématique]. *Recherches en éducation*, (4). (<https://doi.org/10.4000/ree.3858>)
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (traduit par F. Sève). La Dispute.

- Grille conçue dans le cadre de la recherche ;
- L'entretien est découpé en unités de sens (les saynètes ; François, 1990), dont le découpage est argumenté et approuvé collectivement ;
- Ensuite sont identifiés les éléments linguistiques suivants :

Éléments linguistiques	Critères d'observation	Exemples (observés dans le corpus)
Lexique	- Champ sémantique ; - Niveau de théorisation ; - Récurrence ; - Maîtrise du sens.	- Didactique ; - Pédagogique ; - Disciplinaire (mathématiques, littérature, linguistique, etc.) ; - Psychologique, institutionnel.
Déictiques	- Pronoms ; - Démonstratifs ; - Adverbes temporels et spatiaux.	- Place de « je », « on », « nous » ; - Niveaux de généralisation des élèves (élèves nommés ou « eux », « la classe », « les élèves ») ; - Niveau de précision dans ce que désigne « ça » ou « là » (objet, lieu) ; - Précision temporelle de « avant » et « après ».
Modalisateurs	- Dimension aléthique, déontique et épistémique ; - Mode grammatical ; - Type de phrase.	- Vrai/faux, possible/impossible, contingent/nécessaire ; - De l'ordre de l'obligation ou de l'interdiction réglementaire ; - De l'ordre de la vérité scientifique ou de la croyance, de la certitude ou de la possibilité ; - Indicatif, conditionnel, subjonctif, impératif ; - Injonction, interrogation.
Verbes	- Fortement ou faiblement subjectifs ; - État, action ou résultat.	- Croire, penser, imaginer, supposer, sembler ou être (et autres verbes descriptifs) ; - Être, expliquer/faire/résoudre, trouver/(y) arriver, parvenir.
Affectifs	- Signe de surprise, d'engouement, ou de déception.	- Quand même ; - [Ton exclamatif] ; - [Signes comme un pouce levé ou un applaudissement] ; - Super, génial.

Évaluatifs	- Axiologique ; - Positifs (reconnaissance) ; - Négatifs (remise en question) ; - Descriptifs.	- Bien, mal, bon, mauvais ; - Quand même, alors que, partiellement, malgré ; - Aucun, pourtant, dommage ; - [Type d'action ou de résultat].
Valeur perlocutoire	- Demande ; - Explication ; - Induction ; - Orientation.	

Note. Ces éléments permettent d'identifier et de caractériser des gestes professionnels (formateur·rice·s) ou des registres réflexifs (professeur·e·s novices), ainsi que les postures des deux.

Déterminer les gestes professionnels des enseignant·e·s pour favoriser le développement du langage oral en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle

Identifying teachers' professional gestures to foster oral language development in the context of pretend play in kindergarten

Destacar los gestos profesionales de los maestros para fomentar el desarrollo del lenguaje oral en contexto de juego de fingir en la educación preescolar

Die professionellen Gesten der Lehrer*innen modellieren, um die Entwicklung der mündlichen Sprache bei Vorschüler*innen im Kontext von Vortäuschungsspielen zu fördern

Hélène Castany-Owhadi, Christian Dumais, Raymond Nolin, Yves Soulé et Brahim Azaoui

Volume 51, numéro 1, 2025

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

Texte reçu le : 2023-11-27

Version finale reçue le : 2024-04-09

Accepté le : 2024-04-30

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125524ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125524ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

Cet article présente une recherche collaborative dont l'objectif est de coconstruire un modèle des gestes professionnels de quatre enseignantes expérimentées de moyennes et grandes sections de maternelle (enfants de 4 à 6 ans) en France en contexte du jeu de faire semblant. Nos données proviennent de 5 rencontres filmées, de 2 entretiens d'autoconfrontation menés avec la chercheuse principale, de 12 épisodes de jeu filmés et de 12 entretiens d'autoconfrontation avec les enseignantes. Nous présentons le processus d'élaboration du modèle des gestes professionnels que nous avons coconstruit avec les enseignantes, en soulignant les tensions inhérentes à la double contrainte de formation et de recherche d'une recherche collaborative.

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R., Soulé, Y. & Azaoui, B. (2025). Déterminer les gestes professionnels des enseignant·e·s pour favoriser le développement du langage oral en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125524ar>

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2026

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Articles

Déterminer les gestes professionnels des enseignant·e·s pour favoriser le développement du langage oral en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle

Identifying teachers' professional gestures to foster oral language development in the context of pretend play in kindergarten

Destacar los gestos profesionales de los maestros para fomentar el desarrollo del lenguaje oral en contexto de juego de fingir en la educación preescolar

*Die professionellen Gesten der Lehrer*innen modellieren, um die Entwicklung der mündlichen Sprache bei Vorschüler*innen im Kontext von Vortäuschungsspielen zu fördern*

Contribution : 40 %

Hélène CASTANY-OWHADI

Maitresse de conférences, Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier 3
helene.castany-owhadi@umontpellier.fr

Contribution : 20 %

Christian DUMAIS

Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières
christian.dumais@uqtr.ca

Raymond NOLIN

Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières
raymond.nolin@uqtr.ca

Contribution : 10 %

Yves SOULÉ

Maitre de conférences, Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier 3
yves.soule@gmail.com

Brahim AZAOU

Maitre de conférences, Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier 3
brahim.azaoui@umontpellier.fr

Note éditoriale

Ce texte a été révisé par : Lina Scarpellini

Résumé

Cet article présente une recherche collaborative dont l'objectif est de coconstruire un modèle des gestes professionnels de quatre enseignantes expérimentées de moyennes et grandes sections de maternelle (enfants de 4 à 6 ans) en France en contexte du jeu de faire semblant. Nos données proviennent de 5 rencontres filmées, de 2 entretiens d'autoconfrontation menés avec la chercheuse principale, de 12 épisodes de jeu filmés et de 12 entretiens d'autoconfrontation avec les enseignantes. Nous présentons le processus d'élaboration du modèle des gestes professionnels que nous avons coconstruit avec les enseignantes, en soulignant les tensions inhérentes à la double contrainte de formation et de recherche d'une recherche collaborative.

Mots-clés: geste professionnel; jeu de faire semblant; école maternelle; recherche collaborative; modèle

Abstract

This article presents a collaborative study aiming to co-construct a model of the professional gestures, in the context of pretend play, of four experienced French second- and third-year kindergarten (4- to 6-year-olds) teachers. Our data were collected through 5 recorded meetings, 2 self-confrontation interviews with the lead researcher, 12 recorded pretend play sessions, and 12 self-confrontation interviews with the teachers. We present the development process leading to the model of professional gestures we co-constructed with the teachers, highlighting the tensions inherent to a collaborative study's dual constraint of training and research.

Keywords: professional gesture; pretend play; kindergarten; collaborative research; model

Resumen

Este artículo presenta una investigación colaborativa cuyo objetivo es coconstruir un modelo de los gestos profesionales en el contexto del juego de fingir con cuatro maestras de educación infantil (4-6 años) en Francia con experiencia. Nuestros datos provienen de 5 encuentros filmados, 2 entrevistas de autoconfrontación realizadas con la investigadora principal, 12 episodios de juego filmados y 12 entrevistas de autoconfrontación con las maestras. Presentamos el proceso de elaboración que llevó al modelo de gestos profesionales coconstruido con las maestras, mostrando especialmente las tensiones inherentes a la doble restricción de formación e investigación en una investigación colaborativa.

Palabras clave: gesto profesional; juego de fingir; educación infantil; investigación colaborativa; modelo

Zusammenfassung

Dieser Artikel präsentiert eine gemeinschaftliche Forschungsarbeit, die darauf abzielt, die professionellen Gesten von vier erfahrenen Lehrerinnen der *moyennes* und *grandes sections* der französischen Vorschule (vier- bis sechsjährige Kinder) im Kontext von Vortäuschungsspielen zu modellieren. Unsere Daten stammen aus 5 gefilmten Treffen, 2 Selbstkonfrontationsinterviews mit der Hauptforscherin, 12 gefilmten Spielstunden und 12 Selbstkonfrontationsinterviews mit den Lehrerinnen. Wir präsentieren den Entwicklungsprozess dieses Modells der professionellen Gesten, welches in Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen konzipiert wurde, und betonen gleichzeitig die inhärenten Spannungen, die mit der Doppelvoraussetzung von Bildung und Forschung bei gemeinschaftlichen Studien verbunden sind.

Stichworte: professionelle Geste; Vortäuschungsspiel; Vorschule; gemeinschaftliche Forschung; Modell

1. Introduction

Depuis les programmes de 2015 (Programme d'enseignement de l'école maternelle, 2015), les programmes de l'école maternelle française comportent une visée à la fois développementale et « scolarisante » (Garnier, 2016 ; Joigneaux, 2019). La mise en oeuvre du « jeu libre » et du « jeu structuré » préconisée dans les programmes de 2015 et de 2021 reflète cette double visée (Joigneaux, 2019). Parmi les différents types de jeux, le jeu de faire semblant (ou jeu symbolique) apparaît comme l'activité maitresse des enfants d'âge préscolaire (3 à 7 ans ; Bodrova et Leong, 2012). Un document prescripteur (Éduscol, 2015) formule des conseils pour les enseignant·e·s de maternelle française en ce sens en indiquant notamment la manière d'intervenir dans le jeu de faire semblant.

Cependant, intervenir dans le jeu ne va pas de soi ; on risque de le dénaturer (Joigneaux, 2019), sachant qu'un des critères du jeu est la libre décision (Brogère, 1997) : « si l'enfant est libre de ses décisions et l'activité incertaine, elle n'est pas sans poser des problèmes à l'éducateur, et ne lui garantit jamais de pouvoir atteindre des objectifs » (p. 49). Au Québec, malgré l'adoption d'un programme axé sur le jeu et d'une approche développementale (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023), les enseignant·e·s de maternelle interviennent peu en contexte de jeu de faire semblant (Drainville et coll., 2023), notamment lorsqu'il est question du développement du langage oral des enfants (Dumais et Plessis-Bélair, 2017). Une hypothèse avancée dans le milieu de la recherche est que les enseignant·e·s ne savent pas toujours comment s'y prendre et que le besoin de formation est grand (Bouchard et coll., 2020 ; Dumais et Soucy, 2020). Dès lors, comment coconstruire un modèle des gestes professionnels en contexte de jeu de faire semblant qui soit favorable au développement du langage oral tout en laissant l'enfant « maitre·sse du jeu » (Marinova, 2014) ?

2. Cadre théorique

Notre question de recherche implique des connaissances théoriques sur le jeu de faire semblant, sur le développement du langage oral en contexte de ce type de jeu, sur les gestes professionnels et sur les modalités d'intervention en contexte de jeu de faire semblant.

2.1 La place du jeu dans les directives ministérielles françaises

L'école maternelle française peut être considérée comme une « école de l'entre-deux » (Thouroude, 2010), se situant entre la famille et l'école élémentaire. Elle a évolué d'un modèle d'éducation familiale au modèle de type scolaire qui prédomine de nos jours (Joigneaux, 2019). La place accordée au jeu constitue un indicateur pertinent pour analyser sa spécificité (Brogère, 1997) ; depuis les instructions officielles de 1986, la tendance est de limiter la place du jeu au profit d'activités d'apprentissages formels afin de compenser les inégalités sociales (Bautier, 2006 ; Garnier, 2020).

Cependant, depuis les programmes de 2015, on constate une évolution : le développement de l'enfant est davantage pris en compte et les programmes rappellent l'importance du jeu, malgré le renforcement de l'approche scolarisante (Joigneaux, 2019). Cette dernière approche, aussi nommée « approche centrée sur le contenu » et « approche préprimaire » (Drainville, 2023, p. 6), soutient que « l'éducation préscolaire devrait servir les objectifs de l'enseignement public et aider les enfants à acquérir des compétences les préparant à l'école » (Organisation de coopération et de développement économiques, 2007, p. 65). Elle s'oppose à une approche résolument centrée sur le

développement global de l'enfant et qui valorise le jeu, c'est-à-dire l'approche développementale (Bernier et coll., 2017). Cette dernière recommande des objectifs généraux de développement (et non des objectifs prédéfinis à atteindre selon une norme), puisque chaque enfant est unique et se développe à son rythme (Moisan et coll., 2012 ; Drainville, 2023). Ces deux approches figurent dans un document d'accompagnement des programmes consacré au jeu de faire semblant, qui détaille le jeu structuré et le jeu libre (Éduscol, 2015) ; le jeu structuré s'inscrit dans une approche mixte selon une perspective d'« apprendre en jouant » (Programme d'enseignement, 2021). Le jeu structuré devient ainsi un prétexte pour soutenir le développement du langage oral et les apprentissages au détriment du jeu libre, et plus spécifiquement du jeu de faire semblant.

2.2 Une approche développementale du jeu de faire semblant

Avant d'aborder le jeu de faire semblant, il convient de définir le jeu. Brougère (1997) établit les cinq caractéristiques du jeu : 1) il s'agit d'une activité de second degré qui suppose une métacommunication pour comprendre la simulation ou le faire semblant ; 2) la décision renvoie au libre choix ; 3) la présence de règles ; 4) la frivolité ou la futilité ; et 5) le caractère incertain du jeu.

Pour Vygotsky (2004), le jeu de faire semblant, aussi appelé « jeu symbolique », est le seul jeu véritable. Il constitue, selon Bodrova et Leong (2012), l'activité maîtresse de l'enfant d'âge préscolaire (3 à 7 ans). Il se compose de trois éléments : 1) une situation imaginaire créée par les enfants ; 2) l'adoption de rôles ; et 3) l'interprétation de ces derniers, soit l'application d'un ensemble de règles correspondant à ces rôles. Pour Landry et ses collaborateurs (2012), le jeu de faire semblant « est une activité différente des autres puisqu'elle implique la création d'une situation de faire-semblant » (p. 16). En outre, l'enfant « substitue la réalité par des objets, des actions ou des verbalisations transformées au gré de ses besoins et désirs » (Lemay et coll., 2019, p. 47). Cette substitution évolue selon différents niveaux (Marinova, 2014), permettant de passer d'un jeu immature à un jeu mature. Précisons qu'il existe trois schémas de construction du jeu de faire semblant : 1) le schéma de substitution ; 2) le schéma de comportement de rôle ; et 3) le schéma de scénario commun (Marinova, 2014). Ces schémas se succèdent dans le temps, sans jamais disparaître, s'intégrant plutôt au schéma subséquent.

Le jeu de faire semblant est aussi considéré comme un contexte de développement et d'apprentissage (Marinova, 2014). L'étalement de l'adulte s'avère toutefois important pour favoriser le développement langagier de l'enfant et l'évolution du jeu vers un jeu mature (Bodrova et Leong, 2012 ; Drainville, 2023 ; Michel-Chevalley et Clerc-Georgy, 2020). L'étalement peut renvoyer à l'interaction de tutelle de Bruner (1983) pour enrichir le jeu, et l'étalement langagier peut être défini comme « un type d'enchaînement dialogique particulier » (Hudelot, 1999, p. 225). Le programme de maternelle de 2021 lui accorde une place importante par l'entremise de la reformulation orale.

2.3 Le développement du langage oral en contexte de jeu de faire semblant

Des recherches ont démontré que le jeu, plus précisément le jeu de faire semblant, permet le développement du langage oral chez les enfants (Bouchard et coll., 2020 ; Dumais et Soucy, 2022a). Le jeu de faire semblant s'avère le contexte idéal pour amener les enfants à pratiquer une diversité d'actes de parole, comme saluer, se présenter et remercier (Dumais et Plessis-Bélair, 2017 ; Dumais et Soucy, 2022a). Un acte de parole est un énoncé formulé par une personne dans une situation donnée, et qui permet à cette personne d'agir sur autrui, de modifier en quelque sorte la situation interlocutive et de produire un certain effet (Searle, 1972). De plus, dans le jeu de faire semblant et lors des activités qui précèdent ou suivent le jeu (notamment lors des causeries), les enfants ont la possibilité de mettre en pratique plusieurs conduites discursives telles que la narration, la description et l'explication (Dumais et Soucy, 2022b). Une conduite discursive est une structure composée d'une suite d'énoncés interreliés et dotés d'une organisation (Dumais, 2014). Le jeu de

faire semblant permet également de mettre de l'avant des scénarios entendus comme des « situations structurées qui permettent à l'adulte et à l'enfant de coopérer dans la “transmission” d'un langage » (Bruner, 1987, p. 9), que nous nommons « scénarios langagiers ». Cela est sans compter les différents objets de l'oral qui peuvent être mobilisés lors du jeu, notamment lorsque l'enseignant-e y intervient : la reformulation, le vocabulaire, etc. La dimension non verbale du langage est aussi présente dans le jeu puisque certain-e-s enfants jouent sans verbaliser. Enfin, le jeu de faire semblant favorise la prise de parole des « petit-e-s parleur-se-s » (Florin, 1991), puisque les enfants prennent des risques qu'elle-il-s ne prendraient pas hors du jeu. « En effet, lorsque les enfants jouent, ce ne sont pas eux qui parlent et qui agissent, mais bien leurs personnages. Le rapport à l'erreur est donc différent dans ce contexte » (Dumais et coll., 2023, p. 15).

Dans quelle mesure les caractéristiques du jeu de faire semblant sont-elles compatibles avec l'étayage langagier enseignant ? Comprendre l'agir enseignant dans les situations de jeu de faire semblant en élaborant un modèle des gestes professionnels que ces situations requièrent pourrait permettre de répondre à cette question.

2.4 La modélisation de l'agir enseignant

Depuis le début des années 2000, l'attention portée à l'analyse du travail enseignant a conduit de nombreux-se-s chercheur-se-s, notamment en didactique du français (Bernié et Goigoux, 2005 ; Bucheton et Dezutter, 2008 ; Chabanne et Dezutter, 2011), à envisager l'agir enseignant à partir de la notion de geste. Initiée par Jorro (1998), cette notion recouvre certes « une très grande diversité d'approches, d'arrière-plans théoriques, de méthodologies, d'objets mêmes englobés sous l'appellation de “gestes” » (Bernié, 2008, p. 237) et souffre à l'évidence d'une « indétermination conceptuelle » (Cizeron, 2010, p. 257). Pour autant, les essais de typologie et de modélisation (Dupuy et Soulé, 2021) montrent l'intérêt de l'analyse par gestes comme « des arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe » (Bucheton et coll., 2005, p. 2), désignant « de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32). L'analyse de ces préoccupations et des gestes qui en rendent compte (Bucheton et Soulé, 2009) a permis d'établir le modèle du multiagenda et sa figure centrale, l'ajustement. Cette dernière s'articule, selon Saillot (2020), autour de quatre actions, soit « penser-dire-faire-observer/écouter » :

savoir observer et écouter les élèves en activité permet à l'enseignant d'ajuster de façon réflexive (penser), personnalisée et située, son faire (ses interventions sur le milieu didactique, la situation d'apprentissage) ou son dire (ses questions notamment) dans une direction ou une autre : faire dire, faire expliciter, faire refaire, faire comprendre, ou faire silence, pour aider l'élève à « s'entendre dire ». (p. 82)

La question est donc de savoir quels sont les compromis opératoires que l'enseignant-e doit trouver afin de s'ajuster au contexte du jeu de faire semblant. Autrement dit, comment l'enseignant-e peut-elle-il acquérir cette « flexibilité » professionnelle (Saillot et coll., 2022) lui permettant d'adapter ses gestes, en particulier langagiers, ou d'en trouver de nouveaux afin que l'enfant reste, nous le rappelons, « maître-esse du jeu » ?

2.5 Des modèles d'intervention en contexte de jeu de faire semblant

Peu de modèles d'intervention en contexte de jeu de faire semblant existent. Nous en avons recensé quatre :

Le premier, issu de la thèse de Drainville (2023), présente un organigramme comprenant huit interventions à mettre en oeuvre dans le jeu de faire semblant, et ce, dans une perspective vygotkienne. Lors de ces interventions, mises en oeuvre pour soutenir l'émergence de l'écrit (qui

inclut le langage oral), l'enseignant·e adopte une posture « à l'intérieur du jeu » (en tant que joueur·se) ou « à l'extérieur du jeu » de faire semblant. Voici les huit interventions :

- Enrichir les connaissances générales des enfants sur le monde ;
- Aménager et enrichir les aires de jeu de faire semblant ;
- Engager et soutenir les interactions verbales ;
- Soutenir le schéma de la substitution ;
- Soutenir le schéma de comportement de rôle ;
- Soutenir le schéma du scénario commun ;
- Soutenir la résolution de conflits ;
- Collaborer à la résolution de problèmes.

Le deuxième est celui de Johnson et ses collaborateurs (2005). Ces auteurs ont relevé six rôles possibles sur un continuum allant d'un accompagnement absent ou minimal à un accompagnement constant ou maximal. Parmi ces six rôles, deux sont à éviter : la·le désengagé·e (*uninvolved*) et la·le directeur·rice ou redirecteur·rice (*director, redirector*). Situés aux extrémités du continuum, ces rôles ne favorisent pas ou peu le jeu des enfants. Au centre se retrouvent les quatre rôles qui, selon ces auteurs, sont les plus efficaces pour encourager et enrichir le jeu des enfants. Deux rôles, l'observateur·rice (*onlooker*) et la·le metteur·se en scène (*stage manager*), amènent l'enseignant·e à être à l'extérieur du jeu sans jouer un personnage, mais elle·il peut tout de même intervenir dans le jeu. Les deux autres rôles du continuum, la·le cojoueur·se (*coplayer*) et la·le leader·se de jeu (*play leader*), nécessitent que l'enseignant·e s'implique dans le jeu par l'entremise de personnages, ce qui peut modifier ou prolonger le jeu.

Le troisième modèle est celui des situations d'apprentissage issues du jeu dans le cadre spécifique du jeu de faire semblant (Marinova, 2014). Relevant de l'approche développementale, ce modèle propose aux enseignant·e·s de saisir les occasions d'apprentissage qui émergent du jeu des enfants (Marinova et Drainville, 2021). Ces situations d'apprentissage « permettent à l'enseignante de saisir les questionnements des enfants pour leur offrir un contexte d'expérimentation et de découverte » (Marinova et Drainville, 2021, p. 37). Elles lui permettent également de soutenir différents apprentissages réalisés dans des contextes authentiques en s'inscrivant dans une perspective d'« apprendre pour jouer », les apprentissages réalisés favorisant le jeu mature (Marinova, 2014).

Le quatrième modèle est celui de la boîte pour jouer de Dumais et Soucy (2021). Ce modèle en cinq étapes présente une façon de préparer les enfants au jeu de faire semblant et de stimuler ce type de jeu par l'entremise d'un thème. L'enseignant·e occupe une place importante au sein de ce modèle, notamment à l'étape 4, où les enfants jouent en présence d'un·e adulte, et à l'étape 5, où l'enseignant·e est près des enfants pour intervenir à tout moment. Ce modèle inclut les rôles de Johnson et ses collaborateurs (2005) ainsi que le modèle des situations d'apprentissage issues du jeu de Marinova (2014).

Tant dans les modèles de Drainville (2023), de Johnson et ses collaborateurs (2005) et de Marinova (2014) que dans celui de Dumais et Soucy (2021), il est nécessaire que les enseignant·e·s jouent et soutiennent le jeu. Il est toutefois difficile d'intervenir tout en laissant l'enfant maître·sse du jeu (Marinova et coll., 2020). Nous avançons qu'une modélisation des gestes professionnels peut aider les praticien·ne·s en ce qui concerne cette situation complexe.

3. Méthodologie

Nous avons mené une recherche collaborative à visée compréhensive et transformative (Vinatier et Morrisette, 2015). Ce type d'étude consiste à faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les enseignant-e-s (Desgagné et coll., 2001). Selon Desgagné (1997), la recherche collaborative s'établit sous une double contrainte de formation (développement professionnel) et de recherche (production de connaissances), la-le chercheur-se étant un-e « agent-e médiateur-ric(e) » qui

se meut dans les deux mondes en vue de les rapprocher, voire de créer un point de jonction entre les deux cultures de travail qu'ils représentent, afin que s'édifie une culture commune, issue de cette démarche de médiation, où les connaissances construites en collaboration tiennent compte à la fois des contraintes et des ressources des deux mondes, celui de la recherche et celui de la pratique. (p. 383)

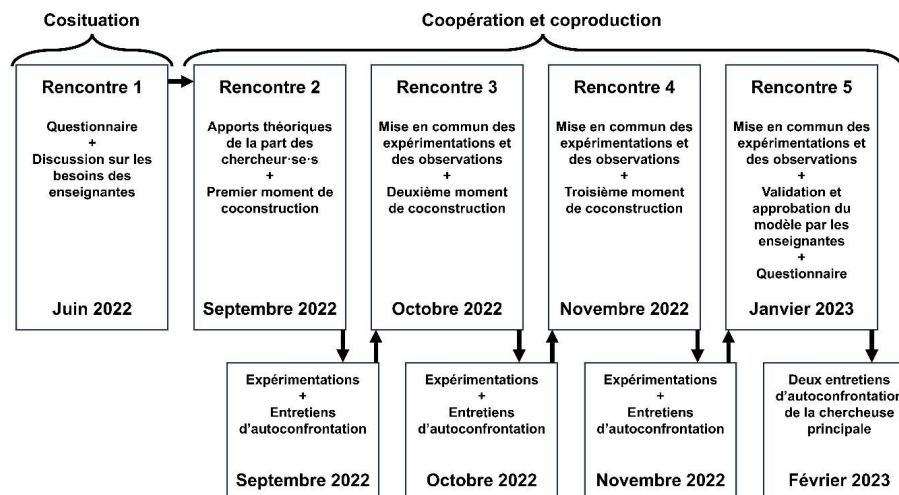
La coconstruction (Jacoby et Ochs, 1995) d'un certain « savoir » à propos de la pratique fait l'objet d'exploration (Desgagné et coll., 2001 ; Morrisette, 2013). Aussi, l'un des objectifs de cette recherche était de tenter une modélisation des gestes professionnels en contexte de jeu de faire semblant. Le deuxième objectif était de mettre en évidence des gestes professionnels langagiers favorisant le développement du langage oral tout en laissant l'enfant maître-esse du jeu. Quatre enseignantes (que nous désignerons comme participantes) de Perpignan (France), comptant entre 8 et 35 ans d'expérience auprès d'enfants de moyenne et grande sections (4 à 6 ans) dans différentes écoles, ont participé à la recherche. Elles ont toutes manifesté un besoin d'accompagnement relatif à leurs modalités d'intervention en contexte de jeu de faire semblant.

La collecte des données s'est échelonnée sur sept mois, durant lesquels trois expérimentations (observations des enfants lors de jeux de faire semblant avec possibilité d'intervenir en tant que cojoueuse) ont été réalisées par chacune des participantes. Ces expérimentations ont été captées sur vidéo et suivies d'un entretien d'autoconfrontation (Mollo et Falzon, 2004) à partir du visionnement de l'intégralité de l'enregistrement, pour un total de 12 entretiens et de 12 épisodes de jeu (3 par participante). Cinq rencontres de trois heures entre chercheur-se-s et participantes ont également été filmées. Lors de la rencontre 2, des notions théoriques sur le jeu de faire semblant ont été présentées. Une démarche ascendante de la formation (Goigoux, 2017) a ensuite été privilégiée, les apports théoriques (sur l'étaillage du jeu puis sur l'étaillage langagier) étant fournis à partir d'extraits vidéos d'expérimentations et d'entretiens d'autoconfrontation. Lors de ces rencontres, la mise en commun des expérimentations et un bilan des observations par les chercheur-se-s ont contribué à la coconstruction progressive de la modélisation des gestes professionnels en contexte de jeu de faire semblant. La composante « intervenir après le jeu » n'a cependant pas été prise en compte dans l'expérimentation. Une synthèse de gestes à partir de chaque entretien d'autoconfrontation a été proposée par la chercheuse principale. Ensuite, certains extraits vidéos, choisis par les chercheur-se-s en lien avec les préoccupations principales des participantes (entrer dans le jeu, faire acquérir des mots, reformuler, favoriser la substitution, adopter une posture ludique et observer/écouter), ont été soumis à l'analyse. De plus, la chercheuse principale (première auteure de cet article) a été autoconfrontée dans le cadre de deux entretiens menés par un cochercheur à partir des vidéos des rencontres 2 et 3. Ces entretiens (participantes et chercheuse) ont le mérite d'articuler le processus de coconstruction du modèle avec les préoccupations de chaque acteur-ric(e).

La figure 1 présente le déroulement de la collecte des données en fonction des trois étapes de la recherche collaborative.

Figure 1

Déroulement de la collecte de données



La première étape, celle « de cosituation où chercheurs et praticiens négocient afin de définir un aspect de la pratique à explorer » (Desgagné et coll., 2001, p. 41), a eu lieu lors de la rencontre initiale. Les participantes ont alors rempli un questionnaire qui comportait des questions ouvertes, notamment sur les gestes professionnels en contexte de jeu de faire semblant. Puis, elles ont discuté en plénière de leurs besoins en lien avec le jeu et le langage oral (rappelons que le jeu occupe une place centrale dans le programme français de la maternelle). Cette étape a permis de comprendre les perceptions et conceptions des participantes à l'égard du jeu de faire semblant, leurs façons de soutenir le développement langagier des enfants de 4 à 6 ans, ainsi que leurs besoins. La deuxième étape, la phase de coopération (activité réflexive) et la troisième, la phase de coproduction (résultats et retombées), ont eu lieu pendant les rencontres 2 à 5 (Desgagné et coll., 2001).

La rencontre 2 a été l'occasion de présenter des apports théoriques liés au jeu et de démarrer la coconstruction du modèle. Lors des dernières rencontres (3 à 5), les participantes et les chercheur·se·s ont pris appui sur les entretiens d'autoconfrontation des participantes et sur les moments de jeu filmés en classe (expérimentations) pour déterminer et caractériser les gestes. La dernière rencontre a permis de stabiliser une modélisation satisfaisante et représentative pour les participantes, lesquelles ont été amenées à remplir de nouveau le questionnaire de la rencontre 1 pour évaluer l'incidence du modèle, et discuter des retombées pour la formation et pour la recherche.

Enfin, les considérations éthiques ont été respectées puisqu'une lettre d'information a été présentée aux participantes et qu'elles ont signé un formulaire de consentement. Les parents des enfants des classes concernées ont été invités à signer une autorisation d'enregistrement vidéo et d'exploitation des données. Les enfants ont également été informé·e·s de la recherche et des raisons expliquant la présence de chercheur·se·s et de caméras dans leur classe.

4. Résultats

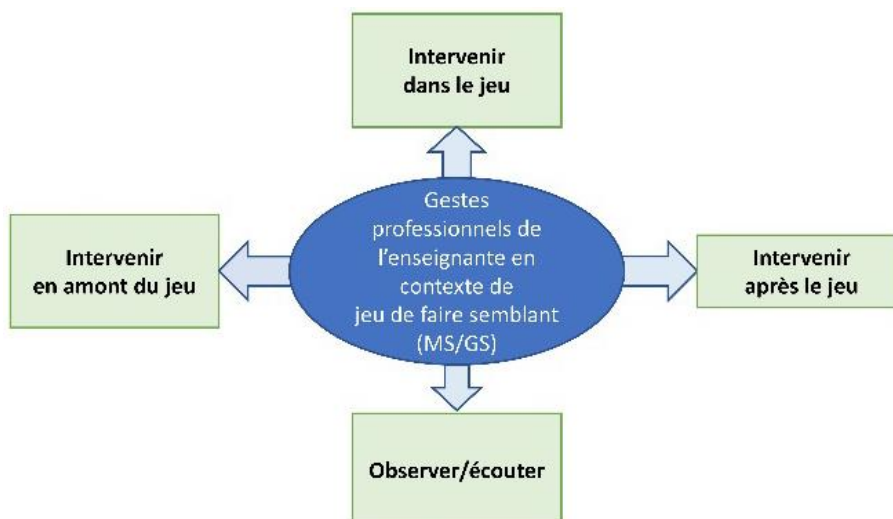
Dans cette section, nous faisons tout d'abord état du processus d'élaboration du modèle en exposant l'évolution de ce dernier à chacune des rencontres. Ensuite, nous présentons le modèle coconstruit avec les participantes.

4.1 Le processus d'élaboration du modèle

Lors de la rencontre 2, après les apports théoriques sur le jeu de faire semblant, notamment la présentation du modèle de Johnson et ses collaborateurs (2005), les chercheur-se-s ont proposé aux participantes un schéma de départ, présenté à la figure 2.

Figure 2

Support de travail proposé par les chercheur-se-s à la rencontre 2



Note. MS/GS : moyenne section/grande section

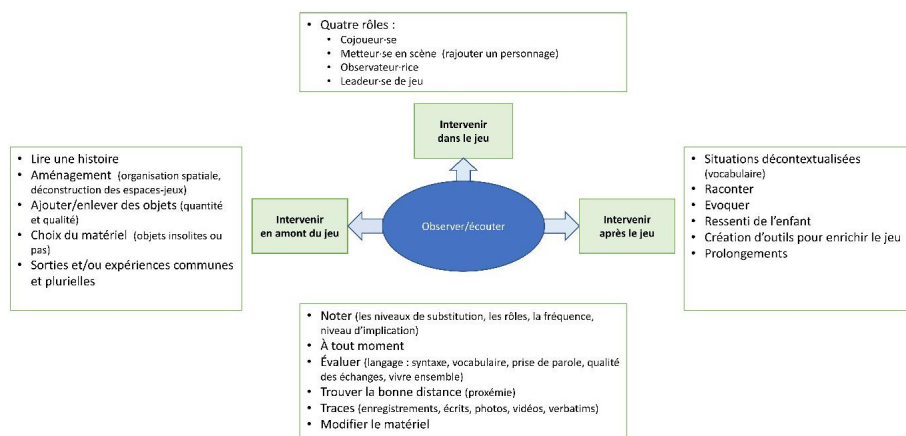
La phrase « Gestes professionnels de l'enseignante en contexte de jeu de faire semblant (MS/GS) » a été placée au cœur du modèle avec quatre flèches orientées vers quatre dimensions : 1) intervenir en amont du jeu ; 2) intervenir dans le jeu ; 3) intervenir après le jeu ; et 4) observer/écouter. Cette disposition a été guidée par les réponses des participantes au questionnaire initial.

L'expérimentation proposée (observer puis intervenir dans une situation de jeu) n'a pas pris en compte la dimension « intervenir après le jeu », la dimension « en amont du jeu » ne l'étant que partiellement.

La figure 3 présente le modèle intermédiaire proposé par les participantes à l'issue de la rencontre 2.

Figure 3

Modèle intermédiaire des gestes professionnels de l'enseignante en contexte de jeu de faire semblant (MS/GS) proposé par les participantes à l'issue de la rencontre 2



Compte tenu de la priorité accordée à l'observation et à l'écoute, les participantes ont décidé de placer « observer/écouter » au centre du modèle (Saillot, 2020), ces gestes de prise d'information étant pour elles les plus importants, comme en témoigne le questionnaire initial. Les participantes ont aussi réinvesti les apports théoriques du début de la rencontre 2, notamment les différents rôles de l'enseignant-e selon le continuum de Johnson et ses collaborateurs (2005), à savoir cojoueur-se, metteur-se en scène, observateur-ric et leadeur-se de jeu. Elles ont voulu ajouter « rajouter un personnage » entre parenthèses au rôle de metteur-se en scène pour se rappeler qu'elles pouvaient proposer d'ajouter un personnage au jeu des enfants. Par ailleurs, on constate que les propositions ne sont pas toujours formulées avec un verbe (par exemple, « aménagement »).

Lors de la rencontre 3, les chercheur-se-s ont proposé une synthèse des gestes professionnels déterminés par chaque participante en lien avec les entretiens d'autoconfrontation et au moyen de l'analyse de certains extraits vidéos, notamment sous l'angle de la dimension multimodale. Cette dimension est entendue comme toute conduite langagière qui associe différentes modalités sensorielles : la prosodie, les gestes, les mimiques, les regards, les mouvements corporels, etc. L'utilisation conjointe de plusieurs de ces modalités permet de mieux comprendre l'intention du message et l'enjeu de l'interaction (Azaoui, 2017). De nouveaux apports théoriques sur le jeu de faire semblant ont été présentés aux participantes, notamment sur l'étayage langagier (adressage, sollicitation, reformulation et questionnement) et l'étayage du jeu pour aider à peaufiner le modèle. Les chercheur-se-s ont insisté plus particulièrement sur les tensions engendrées par l'intervention de l'enseignant-e, notamment lorsqu'elle-il veut faire acquérir du lexique aux enfants de manière explicite, au risque de compromettre sa posture ludique (Castany-Owhadi et coll., 2024). Un modèle intermédiaire a été proposé en deux parties (figures 4 et 5), car il nous semblait qu'« observer/écouter » ne pouvait pas figurer au centre du modèle, un terme plus générique ayant davantage sa place. Les chercheur-se-s ont fait l'hypothèse que la proposition de deux configurations de gestes au centre du modèle (« observer/écouter » et « étayer ») permettrait de faire prendre conscience aux participantes du fait qu'un terme générique serait plus pertinent. Ce modèle intermédiaire en deux parties a aussi permis de mettre en évidence l'importance de

l'étayage du jeu et de l'étayage langagier. La figure 4 présente la première partie du modèle avec en son centre « observer/écouter » et la figure 5 présente la deuxième partie du modèle avec en son centre « étayer », les encadrements en rouge correspondant à l'étayage langagier et ceux en vert à l'étayage du jeu.

Figure 4

Première partie du modèle intermédiaire proposé par les chercheur-se-s à la rencontre 3

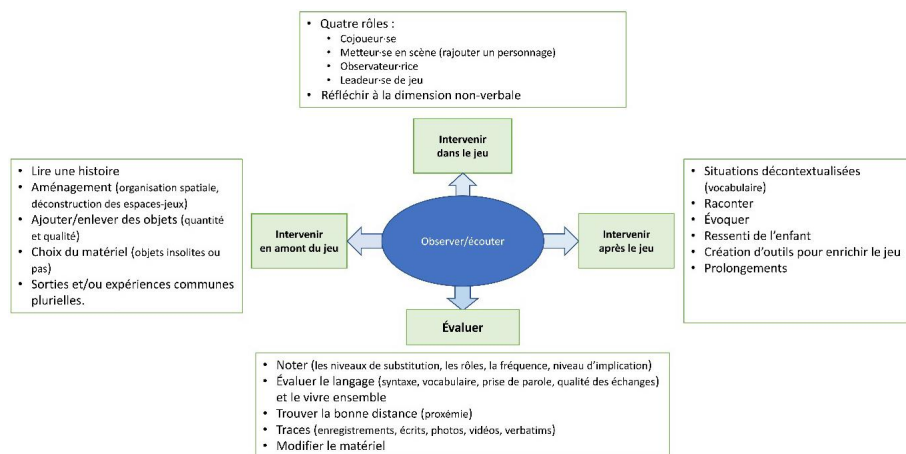
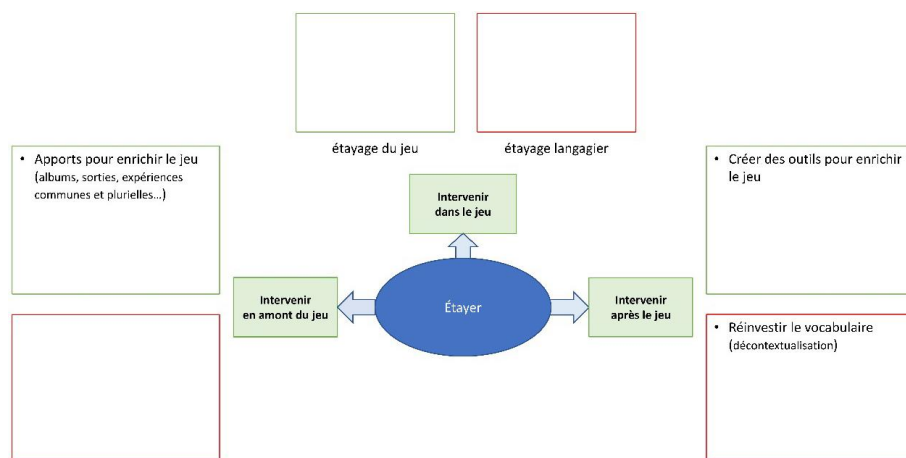


Figure 5

Deuxième partie du modèle intermédiaire proposé par les chercheur-se-s à la rencontre 3 avec des espaces à compléter

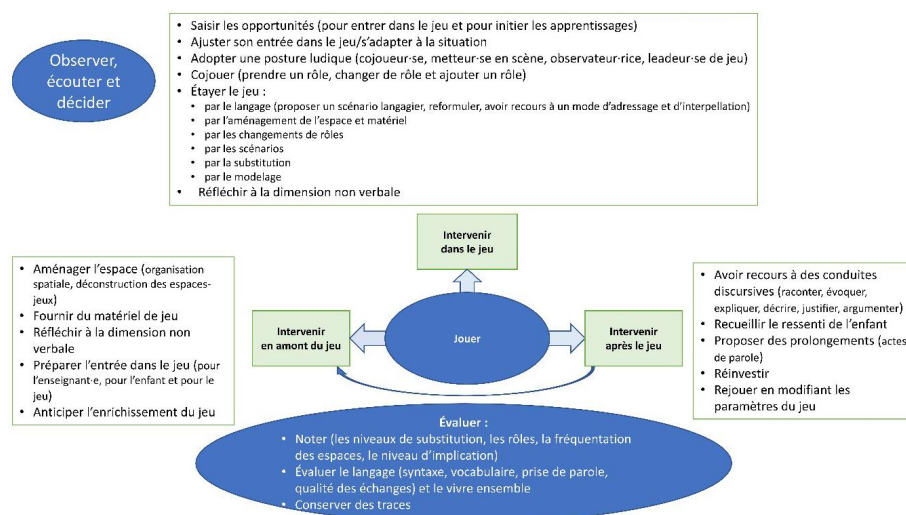


À la fin de la rencontre 3, ce modèle avait très peu changé. Les noms ont été remplacés par des verbes (par exemple, « observateur » est devenu « observer »), les participantes n'ont pas pris en compte « étayage du jeu » et « étayage langagier » figurant dans la deuxième partie du modèle et elles n'ont pas proposé de modifier ce qui figure au centre du modèle. Un entretien d'autoconfrontation de la chercheuse principale mené par un cochercheur a mis en évidence une posture de contrôle (Bucheton et Soulé, 2009), qu'explique la difficulté du travail de modélisation : la chercheuse devait à la fois diriger le débat, intégrer toutes les propositions et stabiliser le modèle, d'où le peu de changements enregistrés.

Lors de la rencontre 4, le travail a été aménagé différemment afin de tenir compte du résultat de la rencontre précédente : une coconstruction du modèle peu satisfaisante. Ainsi, plus de temps a été accordé pour échanger sur le modèle et un cochercheur s'est chargé des modifications et des ajouts en tenant compte des propositions des participantes et des chercheur·se·s. La chercheuse principale a ainsi ouvert un espace de parole aux participantes. La figure 6 présente le modèle coconstruit à la fin de cette rencontre.

Figure 6

Modèle coconstruit avec les participantes à l'issue de la rencontre 4



Nous notons le fait que « jouer » est maintenant au centre du modèle, ce terme générique étant considéré par les chercheur·se·s comme plus approprié qu'« observer/écouter » et « étayer » : ce changement provient, cependant, de la proposition d'un chercheur, que les participantes ont validé. « Évaluer » est maintenant dans une bulle bleue, étant considéré un geste professionnel transversal. Le modèle n'est plus en deux parties. On constate un réel avancement dans son élaboration grâce à une reconnaissance mutuelle du champ de compétence des différent·e·s acteur·rice·s, soit les chercheur·se·s et les participantes (Morrissette, 2013). D'ailleurs, l'entretien d'autoconfrontation de la chercheuse principale, mené en lien avec cette rencontre, témoigne de cet avancement : ses préoccupations sont de se rendre plus disponible pour les échanges, de créer un climat de confiance et de créer le « jeu des positions de savoir » (Morrissette et Desgagné, 2009) nécessaire à une recherche collaborative. Comme l'affirment Morrissette et Desgagné (2009) :

le chercheur va jouer un rôle important dans le maintien d'un certain équilibre en relation avec le nouveau rapport à établir au savoir, soit la nouvelle complémentarité à créer entre les partenaires, de sorte que les praticiens puissent prendre leur place d'acteurs réflexifs et donc de contributeurs à la production du savoir. (p. 122)

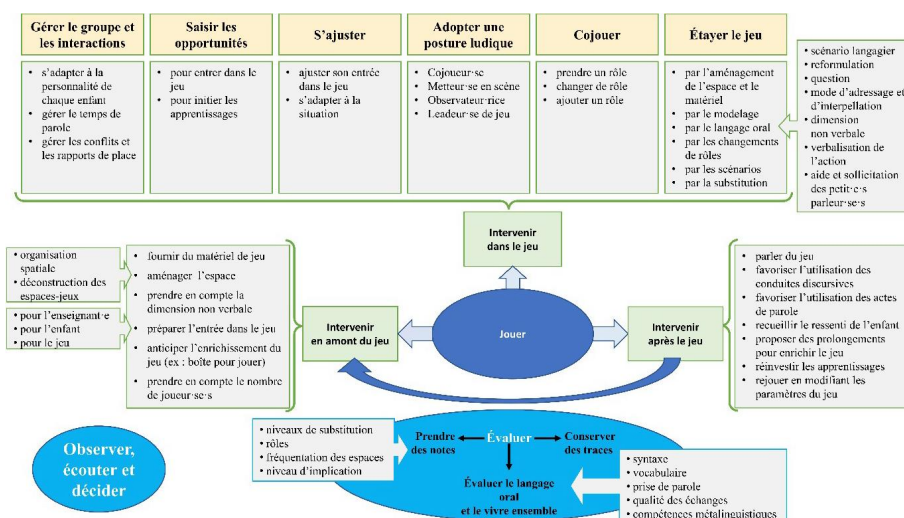
Ce modèle a ensuite été peaufiné par les chercheur-se-s, notamment pour la mise en forme et l'ajout des éléments mentionnés lors des entretiens d'autoconfrontation ainsi que des éléments provenant du savoir issu de la recherche et du travail prescrit (Éduscol, 2015). Le modèle définitif (figure 7) a été validé et approuvé par les participantes lors de la rencontre 5. Lors de cette validation, leur seule proposition a été d'ajouter « prendre en compte le nombre de joueur-se-s » dans la rubrique « intervenir en amont du jeu ».

4.2 La finalisation du modèle

Au terme des cinq rencontres de travail et des expérimentations dans les classes, la figure 7 présente le modèle finalisé.

Figure 7

Modèle des gestes professionnels en contexte de jeu de faire semblant en maternelle (4-6 ans)



Le verbe « jouer » est bien au centre avec trois dimensions temporelles déterminantes (en amont, dans et après le jeu). Une boucle de rétroaction entre « intervenir après le jeu » et « intervenir en amont du jeu » met en évidence la possibilité de « rejouer », c'est-à-dire de prolonger le jeu. Ce qui figure en bleu clair correspond à des gestes professionnels saillants : observer, écouter et décider ainsi qu'évaluer (prendre des notes, évaluer le langage oral et le vivre ensemble, et conserver des traces). En ce qui concerne l'évaluation, plus précisément « évaluer le langage oral », nous constatons que la dimension linguistique (syntaxe et vocabulaire) est prise en considération (sans doute en raison des préconisations officielles qui placent le langage oral au cœur des programmes), tout comme la dimension métalinguistique (parler du langage), mais que les enseignantes ne prennent pas en compte la dimension pragmatique, notamment les actes de

parole (Dumais et Plessis-Bélair, 2017). En effet, « favoriser l'utilisation des actes de parole » a été proposé par les chercheur·se·s. Nous faisons l'hypothèse que cela est très certainement dû au fait que les directives ministérielles (Éduscol, 2015 ; Programme d'enseignement, 2021) ne mettent pas en avant cette dimension, contrairement aux recommandations scientifiques (Dumais et Soucy, 2022a).

4.2.1 Intervenir en amont du jeu

Le travail réel de l'enseignant·e en amont du jeu a pu être partiellement observé. Il s'agit essentiellement de moments d'observation d'une participante utilisant la boîte pour jouer (Dumais et Soucy, 2021), celle-ci permettant d'enrichir le jeu en amont du jeu à partir d'albums, de colliers de rôle et d'objets. Les gestes professionnels des participantes en amont du jeu sont les suivants :

- Fournir du matériel de jeu ;
- Aménager l'espace ;
- Prendre en compte la dimension non verbale ;
- Préparer l'entrée dans le jeu ;
- Anticiper l'enrichissement du jeu, notamment par l'entremise de la boîte pour jouer ;
- Prendre en compte le nombre de joueur·se·s.

Il s'agit de gestes multiples qui sont d'ordre matériel et communicationnel. Des similitudes peuvent être constatées avec l'organigramme de Drainville (2023), notamment avec la deuxième intervention (« aménager et enrichir les aires de jeu symbolique »). Ces gestes relèvent du triplet atmosphère-pilotage-étayage, si on reprend le modèle du « multiagenda de l'enseignant », qui rend compte de l'agir et des préoccupations du personnel enseignant en contexte scolaire (Bucheton et Soulé, 2009).

4.2.2 Intervenir dans le jeu

Six gestes professionnels caractérisent l'intervention dans le jeu :

- Gérer le groupe et les interactions ;
- Saisir les opportunités ;
- S'ajuster ;
- Adopter une posture ludique ;
- Cojouer ;
- Étayer le jeu.

En ce qui concerne le premier geste, les éléments « s'adapter à la personnalité de chaque enfant » et « gérer les conflits et les rapports de place » se rapprochent du geste d'atmosphère, alors que « gérer le temps de parole » est plutôt un geste de pilotage (Bucheton et Soulé, 2009). Le deuxième geste, « saisir les opportunités », correspond à l'« art du kairós » (art de saisir l'instant ; Jorro, 2006). Les participantes ont beaucoup insisté sur cet aspect lors des entretiens d'autoconfrontation, notamment pour entrer dans le jeu et pour initier des apprentissages tout en laissant l'enfant maître·sse du jeu. « S'ajuster » est aussi un geste professionnel important des participantes (Bucheton, 2021 ; Saillot, 2020), notamment pour entrer dans le jeu et, de manière plus générale, pour s'adapter à la situation.

Les trois derniers gestes sont spécifiques au jeu de faire semblant. Le quatrième geste est « adopter une posture ludique », cette posture étant fondamentale pour ne pas être hors-jeu et pour que le jeu de faire semblant soit un contexte de développement et d'apprentissage (Marinova, 2014 ; Dumais et coll., 2023). Les participantes ont repris le continuum de Johnson et ses collaborateurs (2005) sur les différents rôles de l'enseignant·e en contexte de jeu de faire semblant, modèle qui avait été présenté lors de la deuxième rencontre : observateur·rice, metteur·se en scène, cojoueur·se et leadeur·se de jeu (Lemay et coll., 2017). Même si la posture ludique est davantage présente dans les rôles de cojoueur·se et de leadeur·se de jeu (Dumais et coll., 2023), l'enseignant·e doit avoir cet état d'esprit lorsqu'elle occupe le rôle d'observateur·rice ou de metteur·se en scène pour que ses interventions soient en adéquation avec le jeu et le respectent.

Le cinquième geste reprend un des rôles de l'enseignant·e (cojoueur·se) en lien avec le « comportement de rôle » (Marinova, 2014) : l'enseignant·e, en tant que cojoueuse, peut prendre un rôle, changer de rôle et ajouter un rôle.

Enfin, « étayer le jeu » correspond au sixième geste professionnel, celui-ci permettant d'aller vers un jeu plus mature (Éduscol, 2015 ; Cloutier, 2012) en favorisant notamment le développement du langage oral (Bodrova et Leong, 2003). Cet étayage du jeu peut se faire de différentes façons.

- Par l'aménagement de l'espace et du matériel : la substitution de l'objet peut être favorisée en fonction du matériel proposé en créant le besoin de substituer (Marinova, 2014) ; l'aménagement de l'espace joue un rôle déterminant pour jouer, notamment avec un espace favorisant les déplacements (Druart et Wauters, 2013) ;
- Par le modelage : en étant cojoueur·se, l'enseignant·e est un modèle pour les enfants ; elle-il peut, par exemple, adopter un rôle parallèle qui consiste à jouer le même rôle que celui d'un·e enfant, ce qui permet de soutenir le comportement de rôle (Marinova, 2014) ;
- Par le langage oral : les participantes ont souvent pointé l'intérêt de revenir sur le même jeu pour le développement du langage oral, démarche qui s'apparente à la notion de scénario/script (Bruner, 1987) et que nous nous permettons de nommer « scénario langagier ».

Pour ce dernier étayage, les participantes insistent aussi sur l'importance de la reformulation orale et de la question. En outre, le mode d'adressage et d'interpellation favorise la posture ludique, notamment par le changement de nom (« Je suis madame Lafortune. Avez-vous reçu mon colis ? »). La dimension non verbale est aussi prise en considération, car l'action dans le jeu de faire semblant est à prendre en considération (Vygotsky, 2022), certain·e·s enfants pouvant jouer sans verbaliser (Bruner, 1987). La verbalisation de l'action de l'enfant par l'enseignant·e est donc fondamentale (Éduscol, 2015).

Enfin, plusieurs participantes ont soulevé une préoccupation majeure lors des entretiens d'autoconfrontation : celle d'aider et de solliciter les « petit·e·s parleur·se·s » (Florin, 1991) sur le plan langagier. Elles y parviennent par divers procédés :

- Les changements de rôles : les changements de rôles permettent notamment aux enfants les moins à l'aise dans le jeu de jouer un rôle principal alors qu'elle·il·s jouent en général un rôle secondaire, celui-ci étant aussi à privilégier pour l'enseignant·e (Marinova, 2014) ;
- Les scénarios : l'enseignant·e intervient dans le scénario du jeu pour modifier par exemple des comportements inadaptés (Marinova, 2014) ;
- La substitution : l'enseignant·e peut substituer des objets ou créer des manques pour favoriser la substitution (Marinova, 2014).

Nous retrouvons ainsi les schémas de construction du jeu de Marinova (2014), soit les schémas de substitution, de comportement de rôle et de scénario commun.

4.2.3 Intervenir après le jeu

Nos données ne nous permettent pas de rendre compte du travail réel de l'enseignant-e après le jeu, car nous n'avons pas observé ces moments. Nous ne prenons en compte dans cette partie que ce qu'en disent les participantes, ainsi que les propositions des chercheur-se-s. C'est par exemple le cas pour « favoriser l'utilisation des conduites discursives » ainsi que pour « favoriser l'utilisation des actes de parole ». En outre, d'autres gestes professionnels sont mentionnés par les participantes, comme parler du jeu, recueillir le ressenti de l'enfant, proposer des prolongements pour enrichir le jeu, réinvestir les apprentissages et rejouer en modifiant les paramètres du jeu.

5. Éléments de discussion

On retiendra d'abord que la mise en oeuvre effective de situations de jeu de faire semblant mériterait une analyse plus précise des séances enregistrées pour voir comment les participantes ont intégré les premiers éléments de cadrage (en mesurant l'écart avec le questionnaire initial) et les objectifs de la recherche, et comment les chercheur-se-s interprètent la prise en compte de ces éléments.

Ensuite, la dynamique collaborative et la démarche de modélisation, certes interdépendantes, demanderaient d'être mieux dissociées pour cerner, d'une part, les tensions inhérentes aux préoccupations respectives des participantes et des chercheur-se-s et, d'autre part, le niveau d'adhésion à la construction et à l'évolution du modèle en suivant Desgagné (1997) :

le concept de collaboration s'appuie sur la prise en compte simultanée des préoccupations et des intérêts respectifs des partenaires, soit ceux qui mobilisent en propre le chercheur (l'avancement des connaissances) et ceux qui mobilisent les praticiens (l'amélioration de la pratique) dans le projet. (p. 378)

Les formules retenues pour affiner le modèle, en particulier l'étayage du jeu, revêtent-elles les mêmes « préoccupations » ? S'agit-il pour les participantes d'une inquiétude liée à leur implication dans la recherche (Comment je vais m'y prendre ?) ; aux injonctions plus ou moins consciemment émises par les chercheur-se-s (Pour jouer/intervenir dans le jeu, il faut...) ; ou aux manières de faire préférentielles, soit des gestes d'ajustement en situation de jeu en fonction du comportement des élèves ? La notion de « geste professionnel » est-elle perçue de la même manière ?

La collaboration ne va donc pas de soi et « rien n'assure [...] que les logiques des uns et des autres pour penser le savoir soient compatibles » (Morrisette et Desgagné, 2009, p. 119). Faut-il, par exemple, orienter le travail de modélisation en introduisant des gestes professionnels issus du savoir scientifique (par exemple : « favoriser l'utilisation des conduites discursives et des actes de parole ») ? La dimension pragmatique du jeu de faire semblant ne fait pas partie des préoccupations des participantes, alors que les observations en classe montrent que des conduites discursives et des actes de parole sont régulièrement utilisés dans l'interaction ludique.

Sur le plan méthodologique, le produit fini (le modèle) étant souhaité et souhaitable comme objet de recherche et de formation, le temps alloué au processus d'élaboration du modèle a sans doute été insuffisant pour permettre aux bénéficiaires, les participantes, de bien se l'approprier. D'autre part, la visée de la recherche, à la fois compréhensive et transformative, a sans doute infléchi les règles de l'autoconfrontation en introduisant le conseil afin de favoriser leur développement professionnel.

Par ailleurs, au niveau du modèle, on peut s'interroger sur le grain d'analyse, autrement dit sur son exhaustivité : faut-il tout traiter sans rien omettre ? Un modèle euristique doit-il faire uniquement apparaître les éléments essentiels ? À travers les exemples de la reformulation et de la question qui figurent dans le modèle, on peut se rendre compte du fait que la modélisation est aussi source de tensions. En effet, doit-on préciser quels types de reformulation ou de questionnement sont à favoriser afin de ne pas dénaturer le jeu (Castany-Owhadi et coll., 2024) au risque de ne pas prendre en considération les « heurs et malheurs de l'interaction verbale » (François, 1990) en contexte de jeu de faire semblant ?

6. Conclusion

Peu généralisable compte tenu d'un corpus limité à quatre participantes, la recherche s'avère néanmoins utile pour la formation initiale et continue. Elle montre que des enseignantes confrontées à une situation d'apprentissage différente parviennent à préciser et à redéfinir leurs préoccupations ainsi que les gestes et les postures qui en découlent. La présentation et l'analyse du processus d'élaboration du modèle montrent également que son évolution au fil des rencontres, des ajustements de pratiques et des prises de conscience issues des entretiens a une incidence sur les manières d'intervenir des participantes en vue de faciliter l'adoption d'une posture ludique et de proposer un étayage langagier tout en restant dans cette posture. Sur ce point, un travail concernant les modalités de reformulation et de questionnement reste à faire afin de ne pas dénaturer le jeu tout en offrant de réelles possibilités acquisitionnelles (Castany-Owhadi et coll., 2024), ce qui permettrait peut-être d'affiner le modèle sur le plan langagier.

La modélisation et la coconstruction permettent, nous semble-t-il, de mieux reconsidérer l'activité enseignante dans le cadre particulier de l'école maternelle française, laquelle a encore du mal à penser la place du jeu dans ces enseignements et à redéfinir la relation enfant-jeu-apprentissage. Pour ce faire, une recherche impliquant 10 enseignant-e-s de 2 écoles maternelles de Dijon ayant pour objectif de mettre à l'essai le modèle a été menée en 2023-2024 (Castany-Owhadi et coll., sous presse). Des comparaisons avec d'autres travaux (Drainville, 2023 ; Michel-Chevallay et Clerc-Georgy, 2020) permettront d'en apprécier la robustesse. La mise à l'essai de ce modèle dans d'autres pays s'avèrerait également pertinente.

Enfin, puisqu'« autoriser les élèves à penser et à s'exprimer » (Bucheton, 2021, p. 42) s'avère un enjeu éducatif fondamental, il nous paraît important de poursuivre des recherches sur le jeu dans la mesure où il « donne à l'enfant une première possibilité absolument déterminante d'avoir le courage de penser, de parler et peut-être d'être vraiment lui-même » (Bruner, 1986, p. 90).



Hélène Castany-Owhadi
Maîtresse de conférences, Université de Montpellier



Christian Dumais
Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières



Raymond Nolin
Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières



Yves Soulé
Maître de conférences, Université de Montpellier



Brahim Azaoui
Maître de conférences, Université de Montpellier

Bibliographie

- Azaoui, B. (2017). Multimodalité. Dans N. Guichon et M. Tellier (dir.), *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale* (p. 116-134). Éditions Didier.
- Bautier, É. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Chronique sociale.
- Bernié, J.-P. (2008). Discussion générale. Le travail sur le geste professionnel : à la recherche du chaînon manquant. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (p. 237-245). De Boeck Supérieur.
- Bernié, J.-P. et Goigoux, R. (2005). Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français ? *La Lettre de l'AIRDF*, (36), 3-4. (<https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1637>)
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation/Canadian Journal for New Scholars in Education*, 8(2), 70-78. (<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42928>)
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2003). The importance of being playful. *Educational Leadership*, 60(7), 50-53.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Hamel, C., Viau-Guay, A., Duval, S., Lemay, L. et Charron, A. (2020). *Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique* (Projet de recherche-action n° 2017-LC-196755). Fonds de recherche du Québec – Société et culture. (https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/caroline-bouchard_rapport_ecriture-maternelle5.pdf)
- Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, (119), 47-56. (<https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1166>)
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1986). Jeu, pensée et langage. *Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation*, 16(1), 83-90.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler. Situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Retz.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF Sciences humaines.
- Bucheton, D., Brunet, L.-M. et Liria, A. (2005, 14-16 février). *L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels* [communication orale]. 5^e colloque international Recherche(s) et formation : former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Nantes, France.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck Supérieur.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48. (<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>)
- Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R. et Soulé, Y. (2024). Le jeu de faire semblant : un contexte d'intervention de l'enseignante de maternelle pour favoriser le développement et l'apprentissage du langage oral. *Repères. Recherches en didactique du français*, (70), 155-172. (<https://doi.org/10.4000/13jf1>)

- Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R., Soulé, Y. et Desrochers, K. (sous presse). Modéliser des gestes professionnels en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle pour le développement et l'apprentissage du langage. *Repères. Recherches en didactique du français*, (72).
- Chabanne, J.-C. et Dezutter, O. (dir.). (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* De Boeck Supérieur.
- Cizeron, M. (2010). Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. Dans M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux (dir.), *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels* (p. 257-268). Presses universitaires Blaise-Pascal.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage : agir comme guide pour soutenir l'autonomie. Pour un enfant à son plein potentiel*. Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. (<https://doi.org/10.7202/031921ar>)
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. (<https://doi.org/10.7202/000305ar>)
- Drainville, R. (2023). *Élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique reposant sur la perspective vygotkienne : soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique* [thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. (<https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1403/>)
- Drainville, R., Marinova, K. et Dumais, C. (2023). Intervenir dans le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire pour soutenir leur développement langagier. *Revue internationale du CRIRES*, 7(1), 39-61. (<https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.51835>)
- Druart, D. et Wauters, A. (2013). *Laisse-moi jouer... j'apprends !* (2^e éd.). De Boeck.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>)
- Dumais, C., Castany-Owhadi, H. et Nolin, R. (2023). La posture ludique de l'enseignante dans le jeu. *Revue préscolaire*, 61(2), 13-16.
- Dumais, C. et Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 175-200). Éditions Peisaj.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 106-127.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2021). Le modèle de la boîte pour jouer à l'éducation préscolaire : retombées pour la formation initiale des maîtres. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 144-161. (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16599254.v1>)
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022a). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1). (<https://doi.org/10.7202/1088542ar>)
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022b). Quand le jeu libre favorise l'engagement des enfants dans la causerie. *Revue préscolaire*, 60(3), 32-34.
- Dupuy, C. et Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français. *Pratiques, linguistique, littérature, didactique*, (189-190). (<https://doi.org/10.4000/pratiques.10099>)

- Éduscol. (2015). *Ressources maternelle – Jouer et apprendre. Les jeux symboliques*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (<https://eduscol.education.fr/document/13534/download>)
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Presses universitaires de France.
- François, F. (1990). *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Delachaux et Niestlé.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Presses universitaires de France.
- Garnier, P. (2020). L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans : un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 1-16.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation & didactique*, 11(3), 135-142. (<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872>)
- Hudelot, C. (1999). L'étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève. Dans M. Gilly, J.-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p. 219-240). Presses universitaires de Nancy.
- Jacoby, S. et Ochs, E. (1995). Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171-183. (https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2803_1)
- Johnson, J. E., Christie, J. F. et Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson.
- Joigneaux, C. (2019). À quoi jouent les élèves de maternelle ? Des conceptions pédagogiques aux pratiques de classe. *Émulations. Revue de sciences sociales*, (29), 61-71.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue en question*, (19), 1-20.
- Jorro, A. (2006, 28 février). *L'agir professionnel de l'enseignant* [communication orale]. Séminaire de recherche du Centre de recherche sur la formation, Conservatoire national des arts et métiers, Paris, France. (<https://shs.hal.science/halshs-00195900>)
- Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature ! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue préscolaire*, 50(2), 15-24.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Bigras, N. (2017, 5 avril). Le jeu comme contexte pour soutenir le développement et les apprentissages des enfants : valorisé, mais méconnu et sous-utilisé. Partie 2. *Les Éditions Passe-temps*. (<https://passetemps.com/blogue/jeu-developpement-apprentissage-des-enfants-n3760>)
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 37-76). Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire. Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2021). Le jeu libre au coeur du programme. *Revue préscolaire*, 59(3), 35-40.
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, É. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 128-154.
- Michel-Chevalley, M.-L. et Clerc-Georgy, A. (2020). Les interactions d'étayage pendant le jeu libre à l'école maternelle. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (p. 71-85). Chronique sociale.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. (<https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/4275330>)

- Moisan, M., Mayasi Batiotila, N., Boucher, C., Gaudreault, C. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation. (<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/50-0477-AV-accueillir-eduquer-prescolaire.pdf>)
- Mollo, V. et Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540. (<https://doi.org/10.1016/j.apergo.2004.06.003>)
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative. Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. (<https://doi.org/10.7202/1020820ar>)
- Morrisette, J. et Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144. (<https://doi.org/10.7202/1085275ar>)
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2007). *Petite enfance, grands défis II. Éducation et structures d'accueil*. Éditions OCDE. (<https://doi.org/10.1787/9789264035485-fr>)
- Programme d'enseignement de l'école maternelle. (2015, 26 mars). *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, (2). (<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>)
- Programme d'enseignement : modification. (2021, 24 juin). *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, (25). (<https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2116550A.htm>)
- Saillot, E. (2020). *(S')ajuster au coeur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement*. L'Harmattan.
- Saillot, E., Bucheton, D., Étienne, R. (2022). Appréhender la flexibilité des gestes professionnels en situation d'enseignement. Enjeux pour la recherche et la formation. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, (66). (<https://doi.org/10.4000/edso.21364>)
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*. Hermann.
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, 2(30), 43-55. (<https://doi.org/10.3917/cdle.030.0043>) .
- Vinatier, I. et Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 1(39), 137-170.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Vygotsky, L. S. (2022). Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant (traduit par I. Leopoldoff Martin). Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. N. Henrique Silva (dir.), *L. S. Vygotskij. Imagination : textes choisis* (p. 295-334). Peter Lang.

Une « recherche avec » : des conditions favorables au développement de gestes professionnels inclusifs en réseau d'éducation prioritaire
A “research with”: The favourable conditions for the development of inclusive professional gestures in a priority education network
Una “investigación con”: condiciones favorables para el desarrollo de gestos profesionales inclusivos en una red de educación prioritaria
Eine „Forschung mit“: Bedingungen in einem französischen vorrangigen Bildungsnetzwerk, die die Entwicklung inklusiver professioneller Gesten fördern

Hélène Crocé-Spinelli, Liliane Pelletier et Marc Guignard

Volume 51, numéro 1, 2025

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

Texte reçu le : 2024-01-08

Version finale reçue le : 2024-09-12

Accepté le : 2024-09-12

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125525ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125525ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

L'article interroge le format d'une « recherche avec », comportant quatre catégories d'acteur·rice·s et située en réseau d'éducation prioritaire, pour mettre au jour des conditions favorables au développement de gestes professionnels inclusifs. L'interaction entre le paradigme inclusif (objectif de développement durable n° 4 ; Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2020), celui de la complexité (Morin, 2008), ainsi que celui de la réflexivité (Schön, 1983/1994) fonde l'inscription paradigmatique de cette recherche. L'article permet, d'une part, d'éclairer le caractère contenant (Gibello, 1995) et plastique (Lantheaume, 2016) de la démarche de recherche et, d'autre part, de pointer le rôle inédit des pilotes dans la création d'espaces intermédiaires mobilisant des principes éthiques au service du codéveloppement des gestes professionnels favorables aux apprentissages de tou·te·s.

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Crocé-Spinelli, H., Pelletier, L. & Guignard, M. (2025). Une « recherche avec » : des conditions favorables au développement de gestes professionnels inclusifs en réseau d'éducation prioritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125525ar>

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2026

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Articles

Une « recherche avec » : des conditions favorables au développement de gestes professionnels inclusifs en réseau d'éducation prioritaire

A "research with": The favourable conditions for the development of inclusive professional gestures in a priority education network

Una "investigación con": condiciones favorables para el desarrollo de gestos profesionales inclusivos en una red de educación prioritaria

Eine „Forschung mit“: Bedingungen in einem französischen vorrangigen Bildungsnetzwerk, die die Entwicklung inklusiver professioneller Gesten fördern

Contribution : 33,3 %

Hélène CROCÉ-SPINELLI

Maitresse de conférences, Université Lyon 2

helene.croce-spinelli@univ-lyon2.fr

Liliane PELLETIER

Professeure des universités, Université Lyon 2

liliane.pelletier1@univ-lyon2.fr

Marc GUIGNARD

Maitre de conférences, Université Lyon 2

marc.guignard@univ-lyon2.fr

Note éditoriale

Ce texte a été révisé par : Mélissa Singcaster

Résumé

L'article interroge le format d'une « recherche avec », comportant quatre catégories d'acteur·rice·s et située en réseau d'éducation prioritaire, pour mettre au jour des conditions favorables au développement de gestes professionnels inclusifs. L'interaction entre le paradigme inclusif (objectif de développement durable n° 4 ; Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2020), celui de la complexité (Morin, 2008), ainsi que celui de la réflexivité (Schön, 1983/1994) fonde l'inscription paradigmatique de cette recherche. L'article permet, d'une part, d'éclairer le caractère contenant (Gibello, 1995) et plastique (Lantheaume, 2016) de la démarche de recherche et, d'autre part, de pointer le rôle inédit des pilotes dans la création d'espaces intermétiers mobilisant des principes éthiques au service du codéveloppement des gestes professionnels favorables aux apprentissages de tou-te-s.

Mots-clés: « recherche avec »; gestes professionnels inclusifs; espaces intermétiers; codéveloppement professionnel; principes éthiques

Abstract

The article examines the format of a “research with”—comprising four categories of actors and situated in a priority education network—to highlight conditions that favour the development of inclusive professional gestures. The interaction between the inclusive paradigm (Sustainable Development Goal no. 4; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2020), that of complexity (Morin, 2008), as well as that of reflexivity (Schön, 1983/1994) composes the paradigmatic inscription of this research. The article notably sheds light on the containing (Gibello, 1995) and plastic (Lantheaume, 2016) nature of the research approach. Then, it addresses the unique role of pilots in the designing of interdisciplinary spaces based on ethical principles that support the co-development of professional gestures that favour everyone's learning.

Keywords: “research with”; inclusive professional gestures; interdisciplinary spaces; professional co-development; ethical principles

Resumen

Este artículo analiza el formato de una “investigación con” que involucra a cuatro categorías de actores y se sitúa en el contexto de una red de educación prioritaria, con el objetivo de identificar condiciones favorables para el desarrollo de gestos profesionales inclusivos. La interacción entre el paradigma inclusivo (objetivo de desarrollo sostenible no 4; Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2020), el de la complejidad (Morin, 2008) y el de la reflexividad (Schön, 1983/1994) fundamenta el posicionamiento paradigmático de esta investigación. El artículo permite, por un lado, esclarecer el carácter contenedor (Gibello, 1995) y plástico (Lantheaume, 2016) del enfoque de investigación, y por otro, destacar el papel inédito de los coordinadores en la creación de espacios interprofesionales que movilizan principios éticos al servicio del codesarrollo de gestos profesionales que favorezcan el aprendizaje de todos.

Palabras clave: “investigación con”; gestos profesionales inclusivos; espacios interprofesionales; codesarrollo profesional; principios éticos

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht das Format einer „Forschung mit“, die sich mit vier Kategorien von Akteur*innen eines französischen Netzwerks vorrangiger Schulen (*éducation prioritaire*) befasst, um fördernde Faktoren der Entwicklung inklusiver professioneller Gesten zu identifizieren. Das Zusammenspiel der Paradigmen der Inklusivität (Ziel der nachhaltigen Entwicklung Nr. 4; UNESCO-Institut für lebenslanges Lernen, 2020), der Komplexität (Morin, 2008) und der reflektierenden Praxis (Schön, 1983/1994) bildet die theoretische Grundlage dieser Studie. Der Artikel hebt einerseits den beinhaltenden (Gibello, 1995) und plastischen (Lantheaume, 2016) Charakter des Forschungsprozesses hervor und betont andererseits die einzigartige Rolle der Netzwerkspilot*innen bei der Schaffung zwischenberuflicher Bereiche, in denen ethische Grundsätze im Sinne der gemeinsamen Entwicklung inklusiver und lernfördernder professioneller Gesten mobilisiert werden.

Stichworte: „Forschung mit“; inklusive professionelle Gesten; zwischenberufliche Bereiche; gemeinsame professionelle Entwicklung; ethische Grundsätze

1. Introduction : cadre général de l'éducation inclusive au 19^e siècle

Notre contribution s'inscrit dans le champ de l'éducation inclusive en France. Il s'agit de repérer les facteurs du processus d'une « recherche avec » qui ont permis le développement de gestes professionnels favorables aux apprentissages de tou-te-s les élèves dans la résolution de tâches complexes au sein d'un réseau d'éducation prioritaire (REP)¹. Ce premier article s'inscrit dans une recherche plus large visant la constitution d'un répertoire de gestes professionnels inclusifs. Leur adoption par les enseignant-e-s relève du défi affiché par les textes institutionnels de prendre en compte la diversité des élèves à l'école. Mais est-il suffisant de décréter l'inclusion pour qu'elle soit pédagogiquement effective – et efficace – sans interroger les moyens nécessaires à sa réalisation (Pelletier, 2020) ? Le projet inclusif met les acteur·rice·s de terrain en difficulté car il ne leur est donné aucun « mode d'emploi » pour agir (Thomazet et Mérini, 2019). Des tensions et des dilemmes se posent quotidiennement pour ces professionnel·le·s de l'école, qui peuvent avoir le sentiment que leur métier leur échappe alors même qu'on leur attribue une forte responsabilité en matière de réussite scolaire (Lantheaume, 2011). Comment faire pour simultanément respecter le curriculum et prendre en compte la diversité ? Pris dans des injonctions paradoxales, on constate un durcissement des dilemmes du métier enseignant (Lantheaume, 2011). Face aux enjeux de l'accessibilité, principe consubstantiel à l'ambition inclusive (Ebersold, 2019), nous faisons appel à la théorie de la complexité de Morin, décrite dans *La méthode* (2008) et développée entre 1977 et 2006, qui identifie trois principes à la base de la pensée complexe. Ceux-ci nous sont utiles pour appréhender finement les situations dans l'espace scolaire : 1) le principe dialogique, permettant d'unir deux éléments opposés mais conciliables (contrairement au principe dualiste, qui oppose les points de vue sans jamais les réunir) ; 2) le principe récursif, qui explique que les effets et les causes interagissent dans de nombreuses organisations, et qui va au-delà du principe de la rétroaction (*feedback*) ; 3) le principe hologrammique, qui consiste à identifier le paradoxe de certains systèmes où le tout est présent dans chacune des parties singulières qui le constituent (contrairement au principe de disjonction).

Autour du paradigme de la complexité s'articule la visée d'une éducation pour tou-te-s, qui correspond à l'objectif mondial de l'éducation (objectif de développement durable n° 4) : scolariser ne suffit pas et les pays s'engagent à fournir à tou-te-s des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2020). Cela permet d'analyser les situations en s'assurant de l'accessibilité par la création des conditions de possibilité de l'apprentissage (Chevallard, 1985). En référence au concept de « *design* universel » développé en architecture aux États-Unis dans les années 1980, la conception universelle de l'apprentissage (CUA) est définie comme un ensemble de principes directeurs qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus (Rose et Meyer, 2007). Nous la qualifions de conception universelle de l'enseignement-apprentissage (CUEA) en nous référant à Cèbe et ses collaborateur·rice·s (2025) : la focale est mise sur la prise en compte de la diversité selon une approche flexible ajustée aux besoins des élèves plutôt que sur un modèle unique pensé pour tou-te-s.

Notre recherche s'inscrit enfin dans le paradigme réflexif de Schön (1983/1994) et de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), que l'on pourrait illustrer par une idée de Lewin : « Si vous voulez comprendre une situation, essayez de la changer » (Argyris, 1993, p. 109). Notre approche du développement professionnel met la focale sur l'enseignant-e en considérant son cheminement dans l'interaction avec son milieu professionnel, en prenant en compte la dimension collective et organisationnelle du développement, en reliant ainsi réflexion et action. Dans ce contexte complexe, il est question de comprendre ce qui est vécu et ressenti par les enseignant-e-s

comme difficultés de métier, comme tensions et comme dilemmes à résoudre, et de chercher à identifier de manière collective des freins et des leviers à la mise en place de l'école inclusive en interrogeant notamment la mise en oeuvre de gestes professionnels qui faciliteraient la réussite de tou-te-s les élèves dans la résolution de tâches complexes.

La contribution décrit et analyse le format particulier de cette recherche, qui implique quatre catégories d'acteur·rice·s (enseignant·e·s, formateur·rice·s, pilotes et chercheur·se·s). Nous avons pour postulat que face au changement paradigmatique requis par l'école inclusive, le codéveloppement intermétier est une condition nécessaire au développement des gestes professionnels inclusifs. Une partie théorique présente l'approche phénoménologique et multidimensionnelle des gestes professionnels ainsi que l'ancrage épistémologique et la conception d'une « recherche avec ». S'en suit une partie méthodologique à deux volets. Le premier expose comment a été pensée, à partir des cadres théoriques précédents, une ingénierie de la « recherche avec » au service du développement de gestes professionnels inclusifs. Le second volet présente une méthodologie d'observation participante du processus de la recherche fondée sur un recueil de traces de différentes natures. Dans une dernière partie sont mises au jour certaines conditions méthodologiques de la recherche favorables au codéveloppement des acteur·rice·s impliqué·e·s.

2. Contexte théorique

2.1 Les gestes professionnels, un « art de faire » langagier multimodal

Alors que l'école française est toujours pointée comme fortement inégalitaire, relever le défi d'une éducation inclusive qui cible la réussite de tou-te-s les élèves suppose une transformation des modes de pensée, des procédés, des méthodes (Gardou, 2006 ; Plaisance et coll., 2007) ainsi que des gestes professionnels. Il s'agit en effet pour les enseignant·e·s de rompre avec les logiques d'exclusion, de classement, de sélection qui ont marqué l'histoire du métier. Pourtant, face au manque de formation initiale et continue, les enseignant·e·s ne peuvent réellement éviter des réactions de défense face à la diversité accrue de leurs élèves.

Ainsi, les gestes de métier (Jorro, 2002), entendus comme invariants, codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier – appris par mimétisme, de façon en partie aveugle, à partir des expériences passées – ne peuvent faire ressource pour les enseignant·e·s. Peu conscientisés, et peu interrogés, ces gestes de métier s'avèrent très souvent antinomiques avec le paradigme inclusif, enfermant certain·e·s élèves dans des conduites qui les empêchent d'apprendre. Nombre d'enseignant·e·s, face à l'impossibilité perçue de traiter la différence, se remettent à envisager des dispositifs fermés, presque malgré elles-eux, comme une des voies de recours (Chevallier-Rodrigues et coll., 2016).

Faire vivre des communautés d'apprentissage où les élèves pris·es dans leurs singularités trouveraient leur place, progresseraient et pourraient contribuer à la progression collective au-delà de leurs origines sociales, de leurs différences ethniques, de genre, de leur handicap, trouble ou maladie invalidante relèverait-il d'une professionnalité idéale inatteignable ? Ou bien, serait-il possible d'envisager un travail collectif au service de la réussite de tou-te-s ? Cela suppose sans doute une professionnalité nouvelle reposant sur la mise en oeuvre de démarches inclusives en lien avec la conception de dispositifs selon les critères de la CUEA ainsi qu'avec un « art de faire » (Jorro et Dangouloff, 2018) mobilisé dans le « grain fin » de la coactivité maître·sse-élèves.

Depuis une vingtaine d'années, en sciences de l'éducation, le concept de gestes professionnels met en lumière, à la différence de la notion de gestes de métier, le professionnalisme langagier multimodal que requiert la conduite de l'action professorale dans le cours de l'interaction didactique d'une situation d'enseignement-apprentissage. Il accorde un intérêt majeur au travail réel de l'enseignant·e. Sans en rester aux représentations ou aux discours convenus, ou encore, aux

doxas des enseignant·e·s sur la réussite pour tou·te·s d'une situation d'enseignement-apprentissage, il constitue un outil pour explorer « la boîte noire de la classe » (Morel et coll., 2015).

Comprendre les dimensions performative et éthique des gestes dans des situations d'enseignement-apprentissage propices à l'accès aux savoirs de tou·te·s requiert de porter le regard sur le degré d'ajustement de l'enseignant·e dans l'activité située, sur sa capacité à saisir les ressources qu'elle·il perçoit comme utiles à son agir. Il s'agit de considérer les dimensions qualitatives des gestes professionnels mobilisés en situation sous un quadruple point de vue (Jorro et Dangouloff, 2018) :

1. Celui du sens de l'altérité et du pluriadressage du geste qui démontre sa puissance communicationnelle dans une conception intersubjective de la relation éducative ;
2. Celui du sens du moment opportun qui suppose une perception aigüe de l'intervention appropriée en contexte et manifeste le sens du *kairos* ;
3. Celui de l'amplitude du geste qui traduit un sens postural et témoigne de l'engagement de la·du professionnel·le ;
4. Celui de la signification symbolique du geste lorsqu'en cherchant à transmettre un message il influe sur sa réception au-delà de son effectuation.

C'est à partir d'une approche phénoménologique de l'activité, qui souligne l'importance du rapport au monde et à la situation sociale d'enseignement-apprentissage, que les travaux de Jorro (2002) et de Jorro et Dangouloff (2018) offrent une conception symbolique, culturelle et expérientielle de l'agir professionnel, où le terme « geste » vient souligner la part de la corporéité dans l'activité. Cette corporéité se donne à voir, à travers le langage verbal (oral, scriptural) et non verbal (iconique, corporel, spatial, etc.) mobilisé par l'enseignant·e. Perceptible, elle est interprétée par les acteur·rice·s en présence.

Appréhender la complexité et l'épaisseur de l'activité professionnelle en situation suppose par ailleurs une approche non structurale mais modale de l'agir que fournissent les modélisations matricielles proposées par Jorro (2002) ou Bucheton (2009). Celles-ci intègrent les dimensions didactiques, pédagogiques et éducatives. Toujours situé dans un contexte spécifique, l'agir enseignant se conjugue pour Bucheton (2009) autour d'un « multiagenda » qui permet de décrire l'enchâssement des gestes professionnels autour de cinq grandes préoccupations conjointes :

1. La construction de savoirs ;
2. La gestion des contraintes relatives au temps, à l'espace et au matériel (disposition des tables, affichages, matériel pédagogique ou technologique, etc.) ;
3. La gestion de l'autorité et la création d'une atmosphère propice aux apprentissages ;
4. La nécessité de susciter, de rendre accessible et de soutenir l'engagement des élèves ;
5. Un travail sur leurs représentations, leur action, leur parole et réflexion.

Si ces matrices sont intéressantes pour appréhender l'épaisseur de toute action dans la classe, les gestes actualisent en situation une organisation singulière, hiérarchisée et systémique de ces préoccupations grâce à différentes modalités langagières (verbales, paraverbales, corporelles, scripturales, iconiques, etc.). Les configurations de ces préoccupations génériques sont à concevoir comme évolutives et variables selon les enseignant·e·s, les contextes scolaires, les situations didactiques et les élèves. À distance d'une visée de standardisation des gestes, la mobilisation de ces matrices est utile pour comprendre la dynamique d'ajustement des gestes professionnels aux situations et à chacun·e des élèves en permettant d'interroger leurs congruences, leurs

reconfigurations et la plasticité de celles-ci tout au long de l'avancée des situations d'enseignement-apprentissage. Ces dynamiques sont directement corrélées à « l'art de faire » (Jorro et Dangouloff, 2018), l'inventivité en acte de l'enseignant-e, qui ne peut se contenter d'agir seulement selon une situation préexistante, mais qui cherche à jouer avec les possibles de la situation.

Ainsi se pose la question des conditions propices au développement de l'empan et de la plasticité des gestes professionnels. Cela implique une capacité à lire la complexité d'une situation d'enseignement-apprentissage pour permettre l'identification des possibles. La professionnalité attendue ne peut se réaliser de manière isolée car elle requiert un croisement d'expériences et de points de vue. Dans le cas de l'éducation inclusive, la mobilisation de la notion de l'intermétiers (Thomazet et Mérini, 2019) en est une condition. En effet, relever le défi d'une éducation inclusive au service de la réussite de tou-te-s les élèves nécessite l'implication de tou-te-s les acteur-ric-e-s du système et amène alors à observer de très près ce qui se passe dans la coactivité des acteur-ric-e-s au sein des situations d'enseignement-apprentissage. Cela nécessite aussi de croiser leurs expériences et leurs regards pluriels. Pour ce faire, une des solutions du développement de cette professionnalité se trouve sans doute dans des formes de recherche pragmatiques et collaboratives.

2.2 La recherche et ses visées : une « recherche avec »

Notre recherche se situe dans le champ large des recherches collaboratives (Desgagné, 1997), que nous qualifions également de recherches impliquées-recherches actions en référence aux travaux de Hugon et Seibel (1988). La « recherche avec », telle que nous la concevons, accorde de l'importance à la place donnée aux sujets-acteur-ric-e-s dans le processus de recherche. Elle prend appui sur des situations d'enseignement-apprentissage, et il s'agit avec les acteur-ric-e-s impliqué-e-s d'examiner, par la discussion, les gestes professionnels susceptibles de favoriser la réussite de tou-te-s les élèves. La recherche s'inscrit aussi dans des travaux scientifiques portant sur la résolution des tâches complexes (Carette, 2008 ; Crahay et Detheux, 2005 ; Marcoux, 2012) dans le contexte d'école inclusive (Pelletier et Thomazet, 2019). Ainsi, le défi requiert d'interroger l'empan des gestes professionnels des enseignant-e-s, ainsi que leurs adaptations et ajustements à la diversité des élèves et des situations (Crocé-Spinelli, 2014).

Pour mettre en place des dynamiques inclusives et créer les conditions d'un développement professionnel, le projet de recherche a rassemblé quatre catégories d'acteur-ric-e-s issu-e-s de mondes différents : le corps enseignant (premier et second degrés), les formateur-ric-e-s du réseau d'éducation prioritaire, leurs pilotes et les chercheur-se-s. Nous employons le terme de pilote pour désigner, au sein de la francophonie, les cadres intermédiaires responsables de la direction des établissements. Dans le contexte français de notre étude, il s'agit des inspecteur-ric-e-s du primaire et du secondaire ainsi que de la·du chef-fe d'établissement du collège. La recherche a pour ambition de construire collectivement des cadres d'analyse associant les acteur-ric-e-s concerné-e-s à la production de connaissances (Monceau et Soulière, 2017). La question de l'implication des acteur-ric-e-s est une donnée majeure et la visée compréhensive, un cap à tenir (en vue de construire un savoir inédit issu d'un croisement de deux logiques, celle des chercheur-se-s et celle des praticien-ne-s). Dans cette perspective, cela implique de prendre en compte trois principes qui caractérisent une éthique centrée sur la singularité de la relation entre des acteur-ric-e-s-sujets aux prises avec des situations pouvant provoquer tensions et dilemmes :

1. L'éthique de la diversité développée par Porcher et Abdallah-Pretceille (1998) reconnaît chaque personne pour ce qu'elle est et non comme la·le destinataire d'une action, d'un dispositif. Elle valorise l'autonomie et l'altérité ;

2. L'éthique de la discussion (Habermas, 1988) consiste en ce que toute idée personnelle soit soumise à son examen par la discussion entre les acteur·rice·s. La discussion permet de déterminer si cette idée peut, ou non, être reconnue unanimement comme une norme universelle, plutôt que d'être imposée à priori par celle-celui qui la formule au départ. L'argumentation est privilégiée ici ;
3. Dans la théorie de la reconnaissance développée par Honneth (2010), ce qui prime, c'est la capacité de la société à assurer les conditions de reconnaissance réciproque de chacun·e. Sans ce principe, il est impossible de s'accomplir de façon satisfaisante dans un monde caractérisé par des diversités croissantes, complexes et en perpétuel mouvement.

Faire travailler ensemble des chercheur·se·s avec des enseignant·e·s, des formateur·rice·s et des inspecteur·rice·s ne va pas de soi et si l'asymétrie peut être contraignante, infléchissant de façon décisive les interactions auxquelles elle préside, nous faisons le pari qu'elle peut être singulièrement productive. Considérer les asymétries comme fondatrices permet de prendre en compte la situation, ses significations, son champ d'interaction dans toute leur complexité, en considérant de façon dynamique une pluralité de points de vue. La visée éthique est donc première et participe au bon déroulement de l'action durant toute la durée du projet.

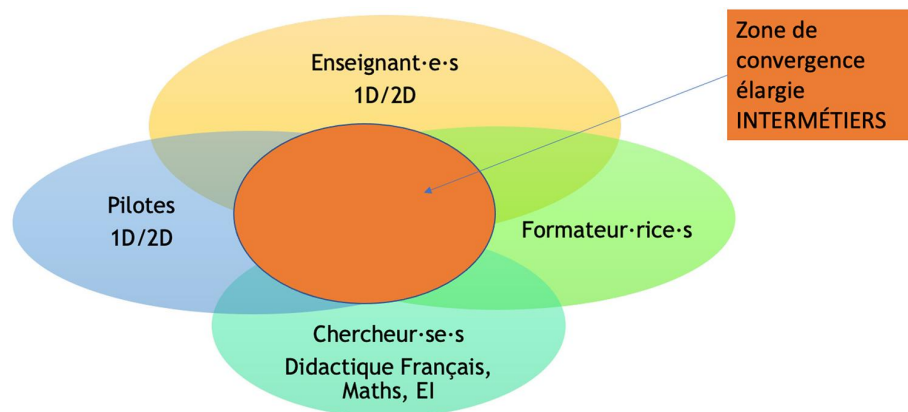
Relever le défi de coproduire des connaissances avec les différentes catégories d'acteur·rice·s par des interactions issues de la transformation du terrain nécessite plusieurs conditions :

- La présence conjointe d'acteur·rice·s du primaire et du secondaire dans chacun des microsystèmes (cela permet, par exemple, de distinguer des différences de perception entre les acteur·rice·s et des points de convergence comme la tension entre logique inclusive et réalité intégrative sur le terrain) ;
- L'importance des interactions entre microsystèmes aux diverses étapes de la recherche ;
- L'importance de la pluridisciplinarité dans l'équipe des chercheur·se·s (une spécialiste de didactique du français, un spécialiste en mathématiques et une experte en matière d'éducation inclusive).

L'inscription du projet sur une durée de plusieurs années (ici trois ans) est une condition favorable au rapprochement du monde de la recherche (souvent peu connu des professionnel·le·s de l'école) et du monde du terrain (minimisé par les chercheur·se·s), en créant progressivement une zone de convergence élargie devenant espace d'intermétiers dès lors qu'il est possible de faire l'épreuve de l'autre (Morel, 2020), c'est-à-dire de faire entendre ses accords et ses désaccords, de s'écouter mutuellement, de dynamiser les relations à l'horizontal. La discussion habermassienne permet de déterminer à plusieurs si un geste professionnel identifié en situation, puis argumenté à partir de verbatims et/ou d'extraits vidéos, peut être reconnu unanimement comme un invariant du métier d'enseignant·e, en accord avec le paradigme inclusif. Au-delà du principe honnethien de reconnaissance réciproque entre les sujets-acteur·rice·s, nous nous référons également aux travaux de Renault (2004) : « Prendre au sérieux la dimension institutionnelle permet de passer d'une théorie des institutions comme expression de la reconnaissance à une théorie des institutions comme constitution des relations de reconnaissance » (p. 194). Dans ce contexte, la recherche a intégré les pilotes au coeur de la réflexion sur les pratiques inclusives et les gestes professionnels associés de façon à prendre en compte toutes les formes de diversités et leurs dynamiques.

Figure 1

Les cercles des acteur·rice·s dans une dynamique interactionnelle



La visée principale de ce projet est professionnalisante. Elle part d'une commande institutionnelle initiale en lien avec les résultats des évaluations à l'international (PISA ; Programme international pour le suivi des acquis des élèves) : accompagner les enseignant·e·s dans le développement des gestes professionnels au service de la réussite de tou·te·s les élèves lors de tâches complexes. Elle n'est pas seulement professionnalisante pour les enseignant·e·s, mais aussi pour toutes les personnes impliquées dans le processus de recherche : pilotes, formateur·rice·s, chercheur·se·s.

1. Penser les pilotes comme parties prenantes du projet nous apparaissait indispensable quand il s'agit d'autoriser, de susciter, de faciliter la prise de risque des enseignant·e·s et des acteur·rice·s du réseau qui se lanceraient dans le projet de développement de leurs gestes professionnels inclusifs. Cependant, la sécurisation de cette prise de risque pouvait se trouver mise en danger par les rapports hiérarchiques que leur présence instaurerait et par la posture évaluative, voire de contrôle qu'incarnent traditionnellement les membres des corps d'inspection (Bouhila, 2022 ; Condette, 2017). À partir du postulat que l'ambition inclusive ne peut effectivement se réaliser au seul niveau de l'engagement individuel des enseignant·e·s (Guirimand et Mazereau, 2016), permettre aux pilotes de prendre de la distance vis-à-vis de leurs pratiques d'évaluation, de faire un pas de côté vers la compréhension de ce qui se passe en situation complexe, des ressources et des épreuves rencontrées par les acteur·rice·s dans ces situations, permettait de rapprocher les mondes, de développer de l'interconnaissance et de mettre en place un processus d'interculturalisation (Clanet, 1990).
2. Les changements institutionnels sont, en France, classiquement pilotés par les corps d'inspection et les chef·fe·s d'établissement, et accompagnés par des formateur·rice·s tant dans le premier degré que dans le second degré. Il nous semblait donc crucial d'associer à notre projet les formateur·rice·s qui ont traditionnellement pour vocation d'accompagner les processus de changement. De surcroît, le réseau d'éducation prioritaire était déjà engagé dans une démarche de formation sur l'enseignement des tâches complexes en mathématiques et en français et avait donc fait l'expérience d'un travail en commun entre formateur·rice·s et enseignant·e·s. Si nous la considérons comme levier, nous avons pour autant prudemment conservé en arrière-plan l'idée que leur statut de formateur·rice

pourrait faire obstacle à la reconnaissance réciproque des expertises. En les incluant au sein du collectif, il s'agissait de leur permettre de se départir d'une posture descendante d'expert-e, c'est-à-dire de la personne qui aurait la connaissance des « bonnes pratiques » et qui serait chargée de transmettre les gestes professionnels inclusifs aux acteur·rice·s du terrain.

3. Pour le trio de chercheur·se·s, les visées sont communes, de même que les questions d'éthique qui ont trait à leurs manières de faire et à leurs positionnements. Les chercheur·se·s du trio ont des expertises complémentaires, mais les trois questionnent dans leurs approches les dilemmes des acteur·rice·s empêtrés dans le réel en tension avec l'idéal d'inclusion et ont la même manière de définir les gestes professionnels. Leur approche du développement professionnel met la focale sur l'acteur·rice tout en considérant son cheminement dans l'interaction avec son milieu professionnel et en prenant en compte la dimension collective et organisationnelle du développement. Leur positionnement scientifique est ainsi de partir de l'activité professionnelle telle qu'elle se réalise sur le terrain et de construire collectivement des cadres d'analyse à partir des difficultés de métier perçues par les acteur·rice·s. L'hypothèse sous-jacente est que ces cadres sont utiles à l'identification de freins et de leviers à la mise en place de l'école inclusive du point de vue des acteur·rice·s (enseignant·e·s, formateur·rice·s, pilotes). La « recherche avec » contribue également à l'identification de ressources et au repérage d'épreuves que les acteur·rice·s rencontrent face aux défis de résolution des tâches complexes en cours de mathématiques et de français par tou·te·s les élèves. Parvenir à tenir compte de la diversité de sa classe, tenir la classe tout en maintenant l'attention, offrir des moyens d'engagement, de représentation, d'action et d'expression, bref, il s'agit de penser ensemble les conditions d'un environnement inclusif au service de la réussite de tou·te·s.

3. Choix méthodologiques qui fondent la démarche de la « recherche avec »

Pour répondre aux dimensions épistémologiques et éthiques de l'étude du développement des gestes professionnels, la recherche prévoit que les cadres méthodologiques soient construits collectivement afin que la coconstruction de l'espace de coopération pense les conditions de l'accessibilité de chacun·e.

3.1 Une organisation sociotechnique à trois niveaux

3.1.1 Les différentes fonctions attachées aux interactions entre cercles d'acteur·rice·s

Nous reprenons ici les cercles d'acteur·rice·s de la figure 1 pour identifier les fonctions attachées aux interactions entre cercles d'acteur·rice·s.

Le groupe de pilotage (GP) a pour rôle d'assurer la supervision stratégique de la recherche. Il comprend l'ensemble des acteur·rice·s qui ont participé à l'élaboration et à la négociation du projet scientifique. Ainsi, il est composé des pilotes du réseau (inspecteur·rice de la circonscription, principal·e du collège, inspecteur·rice d'académie-inspecteur·rice pédagogique régional·e référent·e de réseau), ainsi que des trois chercheur·se·s responsables d'apporter leur soutien scientifique à la recherche.

Le groupe de pilotage élargi (GPÉ) a quant à lui la charge du suivi opérationnel de la recherche. Il est constitué des membres du groupe de pilotage ainsi que du coordonnateur REP et des quatre formateur·rice·s des premier et second degrés.

Pour réunir les conditions du codéveloppement professionnel, l'organisation de la recherche prévoit ensuite une diversité et une alternance de groupes de travail (GT) qui permettent des formats d'observation et d'analyse de la pratique professionnelle. Divers binômes (enseignant-e/chercheur-se, enseignant-e/enseignant-e, enseignant-e/formateur-riche) sont prévus pour des temps d'observation de situations en classe propices à l'instauration de la confiance réciproque que ces observations sur place requièrent. La visée est de créer progressivement les conditions de l'accessibilité de chacun-e aux microespaces de coopération intermétiers. Lors de cercles vidéos, il s'agit de rendre possible la discussion sur le caractère inclusif des gestes professionnels par l'examen de situations filmées en classe, à condition de respecter le principe de reconnaissance réciproque. Ainsi, cette organisation prévoit une alternance entre des temps de regroupement de toutes les catégories d'acteur-riche-s et des temps plus individualisés avec un membre du projet ou un groupe en particulier (formateur-riche-s, pilotes, enseignant-e-s) sur la temporalité de la démarche de recherche, comme le montre la figure 3 ci-dessous.

3.1.2 Une participation individuelle, suscitée mais volontaire

La demande d'accompagnement par la recherche du développement de gestes professionnels favorables à la réussite de tou-te-s les élèves a été initiée par les pilotes du réseau, puis proposée aux chercheur-se-s. Ces dernier-ère-s ont répondu favorablement à cette demande en négociant et en contractualisant le design scientifique de la « recherche avec ». Le projet scientifique prévoyait également un engagement volontaire des différent-e-s participant-e-s. Dans cette optique, les quatre formateur-riche-s ont été convié-e-s par le GP à une réunion de présentation de la recherche. C'est ensuite au sein du GPÉ qu'a été abordée la question des enseignant-e-s susceptibles de participer à cette recherche. Du fait d'un travail déjà engagé depuis 2 ans par l'équipe de circonscription avec des enseignant-e-s du cycle 3 et dans un souci de continuité pédagogique entre l'école élémentaire et le collège, des enseignant-e-s de CM2 et de 6^e ont été convié-e-s à un premier temps d'échange autour de la présentation de la recherche.

Outre le projet scientifique, ont également été abordées les questions de valorisation et de facilitation de la participation des enseignant-e-s grâce à l'assurance d'une organisation de leurs remplacements en classe lors des temps de regroupement.

Ces temps d'échange adressés par le GP aux formateur-riche-s et aux enseignant-e-s avaient pour objectif de permettre à chacun-e de s'exprimer sur ses réceptions respectives du projet de recherche, ses intérêts ou craintes à y participer, ses attentes et ses besoins et propositions, et d'en débattre en groupe. Il s'agissait de recueillir un engagement volontaire individuel. Ce fut le cas de sept enseignant-e-s de la dernière année de l'école primaire ainsi que de huit enseignant-e-s du secondaire, dont deux enseignants dans des classes accueillant des élèves en grande difficulté scolaire et une enseignante accueillant dans sa classe des élèves nouvellement arrivé-e-s en France.

3.1.3 Une démarche de recherche fondée sur une temporalité longue

La démarche de la recherche a été pensée sur une durée de trois ans et se base sur quatre principes fondamentaux. Elle devait permettre :

1. De mettre en oeuvre une « alternance intégrative » (Guignard et coll., 2024). Ainsi, le dispositif instauré s'oppose à la vision conventionnelle de la relation théorie-pratique et aux modèles de formation traditionnels où les praticien-ne-s se trouvent à devoir transposer, dans leur réalité quotidienne du travail, des résultats de recherche. La démarche visée s'inscrit dans une rupture épistémologique avec ces modèles de professionnalisation et cherche à favoriser le passage d'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action (Schön, 1983/1994). L'approche ascendante qui en résulte provoque un autre rapport aux connaissances théoriques issues de la recherche et suppose

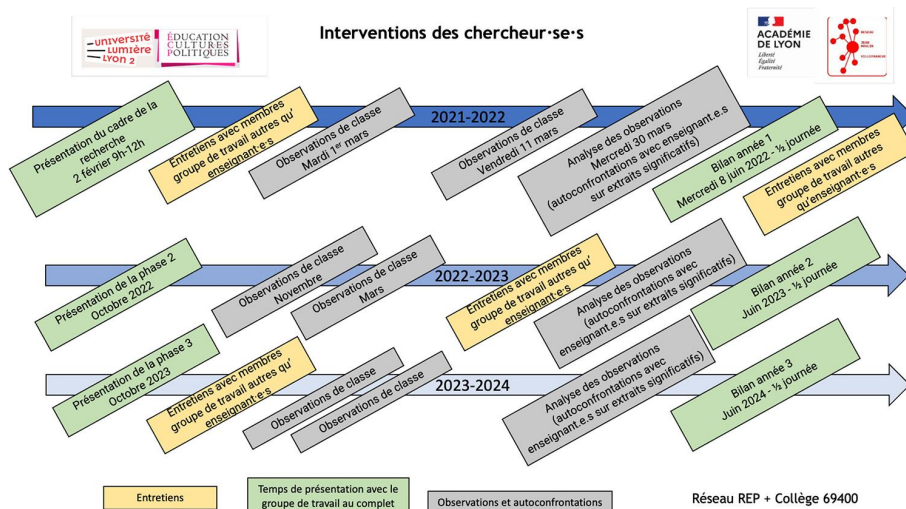
une démarche de « contre-transposition didactique » (Jorro, 2009). Il s'agit de partir de la façon dont les enseignant-e-s résolvent les situations d'enseignement-apprentissage complexes pour contribuer à l'identification de ressources et au repérage des épreuves que les acteur-ric-e-s rencontrent face à ces défis liés à l'ambition inclusive. Il s'agit ensuite de se doter de modèles d'observation et de compréhension de la complexité de la réalité, en convoquant notamment l'approche matricielle et multimodale des gestes professionnels (Bucheton, 2009 ; Jorro, 2002 ; Jorro et Dangouloff, 2018) ainsi que l'approche de la CUEA pour formaliser et problématiser des contenus de savoirs d'action et pour l'action en puisant à la fois dans les connaissances professionnelles, expérientielles pluricatégorielles, méthodologiques et scientifiques ;

2. De favoriser les synergies voulues entre action, moments de collecte de données, analyse réflexive et réflexion critique sur la dimension inclusive des gestes professionnels à partir d'une pluralité de points de vue. En cohérence avec notre conception paradigmatique précisée plus haut, la démarche scientifique accorde une place centrale à la réflexivité dans le développement des pratiques et gestes professionnels. La démarche est structurée de façon ritualisée selon une succession de cycles comprenant des phases de planification, d'action, d'observation et de réflexion. Ainsi, afin de documenter et d'analyser de façon réflexive les ressources et épreuves rencontrées par les enseignant-e-s, l'organisation sociotechnique détaillée dans la partie ci-dessous prévoit des observations en classe, des entretiens pré- et postobservation, des séances filmées, des entretiens d'autoconfrontation, des temps d'analyse en groupe pluricatégoriel et des débats intermétiers susceptibles de favoriser une coproduction de savoirs portant sur une dynamique de gestes professionnels inclusifs ;
3. D'instaurer et de favoriser le développement de nouveaux modes d'interaction et de fonctionnements de collectifs de travail pluricatégoriels. Le principe d'horizontalité et des modes de communication non hiérarchique se doit d'être tenu dans la durée avec le développement progressif d'une « posture d'ami-critique » (Jorro, 2006 ; Macbeath, 1998) entre l'ensemble des participant-e-s. Il s'agit de permettre aux participant-e-s de développer l'art d'oser dire et de savoir formuler les choses qu'elle-il-s ont à se dire de façon que l'autre puisse les recevoir et les entendre en sécurité, sans se sentir jugé-e-s ;
4. D'inscrire la temporalité dans une démarche spiralaire nécessaire au développement de ces processus lents, dynamiques, interactifs et intégratifs. Cette démarche offre aux professionnel-le-s la possibilité de s'ajuster en permanence en prenant appui sur leurs expériences individuelles et sur celles de leurs collègues et de se projeter vers des évolutions futures.

Ainsi, notre « recherche avec » est pensée sur trois ans avec une organisation quasi similaire des trois années scolaires (figure 2).

Figure 2

La frise temporelle prévisionnelle de la recherche



La frise temporelle de la recherche figurant dans le projet scientifique fait débuter chaque année par un temps d'ouverture en collectif qui permet la présentation ou le rappel du cadre de la recherche, des apports formatifs et méthodologiques ainsi que la coconstruction du cadre de travail de l'année. Celle-ci se poursuit par des temps d'observation de situations d'enseignement-apprentissage auprès des 15 enseignant·e·s, outillé·e·s progressivement de captations vidéos qui permettent la conduite d'entretiens d'autoconfrontation à partir d'extraits significatifs sélectionnés par les enseignant·e·s dont l'importance pour l'étude des gestes professionnels sera précisée ci-après.

Chaque année est finalisée par une journée regroupant l'ensemble des acteur·rice·s, où des extraits significatifs sont soumis à l'analyse dans un espace intermétiers. Lors de cette journée, des apports de la recherche viennent alimenter le processus de problématisation. Des pistes de travail pour les années suivantes sont coélaborées. Ces temps de bilan permettent de capitaliser les connaissances coconstruites sur le développement de dynamiques d'ajustement des gestes professionnels pour aller vers une école pleinement inclusive, de coconstruire un répertoire partagé de gestes professionnels favorables à la réussite de tou·te·s dans des tâches complexes et de prendre conscience du chemin parcouru individuellement et collectivement.

3.2 Conditions pour la constitution d'un répertoire de gestes professionnels inclusifs

L'étude des configurations de gestes mobilisés à travers une multimodalité langagière nécessite des recueils qui utilisent des captations vidéos de situations de classe. L'intérêt accordé au caractère situé des gestes dans notre démarche se traduit notamment par la place conférée aux situations choisies par le sujet, au statut donné à la présence sur le terrain de la·du chercheur·se qui, tel·le un·e ethnographe, cherche à comprendre les spécificités du contexte et de la situation pour mieux participer au codéveloppement professionnel. Les enregistrements vidéos sont complétés par des entretiens d'autoconfrontation. Ainsi, les sujets sont amené·e·s à expliciter et déplier leurs

pratiques, en identifiant les actes posés en lien avec les intentions sous-jacentes, à documenter des savoirs tacites presque invisibles à leurs yeux, à reconnaître leur professionnalité dans la mise en lumière de routines efficaces. S'intéresser à l'aspect expressif et performatif des gestes conduit à croiser ces confrontations avec la réception qu'en ont d'autres acteur·rice·s, en recueillant notamment les points de vue de destinataires des gestes et celui d'autres professionnel·le·s. Des espaces intermétiers permettent de documenter et d'interroger le caractère inclusif des gestes professionnels dans leurs différentes dimensions (tissage, climat, pilotage, étayage, etc. ; Bucheton, 2009) en vue de favoriser la plasticité de celles-ci ainsi qu'une multimodalité langagière (langages corporels, modalités orales, scripturales, iconiques, etc.) essentielle pour favoriser l'accès aux moyens d'engagement, de représentations et d'action (Rose et Meyer, 2007). Ainsi, les acteur·rice·s pourront jouer avec les exigences et les possibles des situations mises au travail en collectif pour développer des gestes professionnels inclusifs qui relèvent davantage d'un « art de faire », articulant gestes didactiques (Cèbe et Gravier, 2022 ; Cèbe et coll., 2025) et gestes de coopération interprofessionnelle avec le défi de « faire culture en commun » (Amaré, 2023).

4. Méthodologie de recherche sur la « recherche avec » : un recueil de données pluriel

À partir d'une méthodologie d'observation participante, le recueil des données poursuit l'ambition de repérer des facteurs du processus de « recherche avec » propices au codéveloppement des acteur·rice·s face au défi de l'école inclusive. Pour cela, le recueil comprend les transcriptions des échanges tenus lors des journées de regroupement et lors des temps de synthèse durant les bilans annuels. À cela s'ajoutent les courriels et les écrits produits par les acteur·rice·s ainsi que les notes ethnographiques recueillies par les chercheur·se·s tout au long de la recherche. Ce recueil est complété par les transcriptions d'entretiens d'autoconfrontation (17 pour la première année et 17 pour la seconde année en autoconfrontation simple ainsi que 8 entretiens d'autoconfrontation croisés). Des matériaux supplémentaires sont pris en compte dans l'analyse : projet scientifique, diaporamas supports des journées de regroupement (2 pour la première année, 3 pour la deuxième et 3 en troisième année ; figure 3), comptes rendus des réunions de travail. La multiplicité des sources étudiées a permis une triangulation des données, qui ont été analysées en réinvestissant notre cadre théorique et en effectuant des vérifications interjuges.

Pour identifier les conditions de la « recherche avec » favorables au codéveloppement des gestes professionnels inclusifs, la méthodologie d'analyse qualitative s'appuie d'une part sur l'identification de traces de changement dans les postures des acteur·rice·s et d'autre part sur une analyse thématique des verbatims recueillis. Les résultats montrent la conquête d'une éthique centrée sur la singularité de la relation entre des acteur·rice·s-sujets aux prises avec des situations pouvant provoquer tensions et dilemmes dans une école dite inclusive. Cela porte spécifiquement sur la contenance des cadres de la « recherche avec » et leur plasticité ainsi que sur les changements posturaux des différents groupes d'acteur·rice·s. L'analyse a été réalisée par les trois chercheur·se·s et soumise ensuite au collectif.

5. Résultats

5.1 Des cadres contenant et plastiques

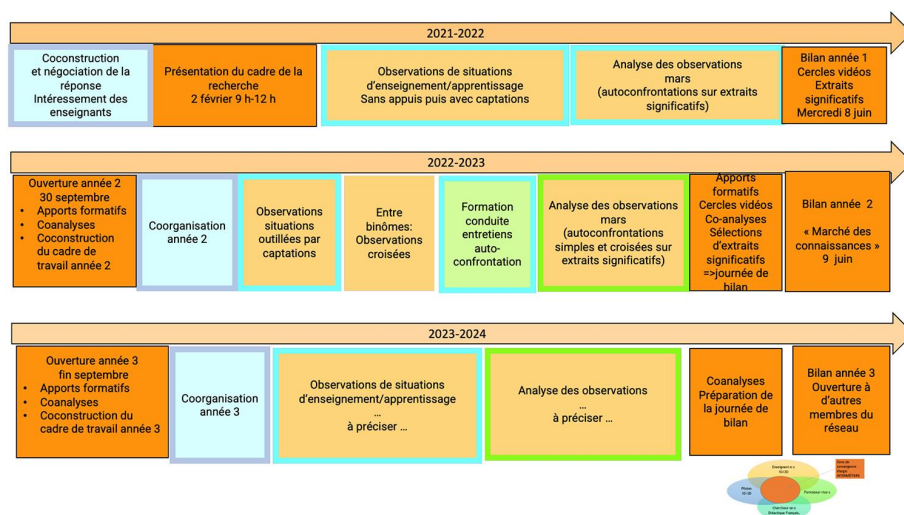
Nous nous appuyons sur l'évolution de la frise temporelle de la recherche entre la version prévisionnelle mentionnée dans le projet scientifique et celle qui a été présentée à la fin de la seconde année. Nous allons mettre en évidence ce qui est de l'ordre de la permanence et ce qui a été modifié.

Les choix méthodologiques annoncés ont été vécus comme porteurs grâce à la ritualisation des différentes phases initialement prévues et de leur alternance, lesquelles se sont avérées remplir la fonction de cadres contenant, compris au sens de Gibello (1995) comme les processus dynamiques par lesquels prennent sens les contenus de pensée pour le codéveloppement professionnel. La ritualisation se décline en :

- des temps regroupant les quatre catégories d'acteur·rice·s sur des journées entières et des temps spécifiques à chaque famille participante sur des demi-journées ;
- des temps individuels (de façon formelle et informelle) avec les enseignant·e·s impliqué·e·s (entretien individuel avant et après observation et séance filmée en classe ; échanges par courriel tout au long du projet dont la régularité dépend de l'enseignant·e) ;
- des moments réguliers en individuel et en groupe (de façon formelle et informelle) pour les pilotes dont la régularité dépend des situations, de leurs avancées ou des obstacles rencontrés ;
- des échanges formels très réguliers avec le coordonnateur du réseau, à l'organisation du projet de recherche sur le terrain (rencontres, captations, journées d'ouverture et de bilan de chaque année, etc.) ;
- une alternance entre ces différents temps qui est identifiable dans la figure 3 ci-dessous.

Figure 3

La structuration temporelle effectivement réalisée de la démarche de recherche



Dans cette figure, les couleurs matérialisent les catégories d'acteur·rice·s en présence en se référant aux couleurs utilisées dans la figure 1. L'orange brique correspond à des temps intermétiers qui regroupent l'ensemble des participant·e·s à la recherche. La couleur orange clair est attribuée aux enseignant·e·s ; le bleu aux pilotes ; le turquoise aux chercheur·se·s ; le vert aux formateur·rice·s.

Aux choix méthodologiques initiaux se sont ajoutés, à la demande des différent·e·s acteur·rice·s, lors du bilan de la première année, de nouveaux espaces-temps qui sont permis par la plasticité des cadres initialement prévus (Lantheaume, 2016). Sous la plume de Lantheaume, le concept de plasticité comprend la double qualité de « prendre la forme » et de « donner la forme ». Cette double qualité est requise pour les acteur·rice·s qui identifient des problèmes inédits supposant de mobiliser des routines professionnelles efficaces, mais aussi de leur donner une forme nouvelle. L'environnement de la recherche a créé les conditions de cette plasticité par un cadre contenant alternant entre :

- des temps d'observations croisées entre enseignant·e·s (année 2) ;
- des apports formatifs en écho aux questionnements du collectif sur la question des gestes d'étayage, celle de l'adresse de la parole aux élèves et de la constitution des collectifs ;
- des temps spécifiques avec le groupe de formateur·rice·s (de façon formelle principalement), à leur demande, sur des apports techniques à propos de l'analyse des gestes professionnels et de l'entretien d'autoconfrontation.

Le cadre contenant qu'ont constitué les alternances entre ces différents temps ritualisés a été plébiscité par l'ensemble des acteur·rice·s et particulièrement par les enseignant·e·s, notamment lors des journées de bilan et d'ouverture annuelles de la recherche. Ce sont d'ailleurs les échanges qui ont eu lieu lors de la journée ouvrant l'année 2 qui ont conduit au dédoublement des temps dédiés aux espaces intermétiers. Non seulement les enseignant·e·s, mais l'ensemble des participant·e·s ont pointé la dimension professionnalisante de ces espaces-temps, du fait de la confrontation des points de vue qu'ils permettent entre des différences d'identification, de lecture de gestes professionnels, et de regards adressés à leur portée inclusive. L'analyse des propos tenus par les acteur·rice·s au moment des temps de synthèse conduits lors des journées de bilan annuel, extraits de nos verbatims, a montré que ce sont notamment l'aspect progressif de l'élargissement des cercles vidéos et la multiplicité des extraits analysés, en lien avec des contextes précis, qui ont été identifiés comme favorables à la possibilité pour les enseignant·e·s de développer leur capacité d'identification des différents gestes professionnels, d'analyse de leur multidimensionnalité, de s'autoriser à confronter leurs analyses avec autrui, à développer un point de vue critique. Les discours tenus lors de ces échanges et au cours des trois années ont pu, par exemple, donner lieu, en fin de première année, à un inventaire de gestes d'étayage alimenté par les apports des différent·e·s acteur·rice·s et, en dernière année, à la coconstruction d'une « modélisation » de gestes professionnels inclusifs pour rendre compte de leur caractère dynamique et processuel. Ces échanges ont évolué au cours des deux années suivantes vers des débats sur des formes d'étayage verbales et non verbales qui pourraient être inégalement favorables au développement de stratégies cognitives de certain·e·s élèves. Les échanges lors de l'année 2 ont fait émerger des différences de pratiques et de points de vue quant à l'accompagnement de la parole des élèves au service de la résolution de tâches complexes et aux postures verbales et non verbales qui la favorisent. Ils ont conduit les acteur·rice·s à envisager la nécessité de passer par la transcription des extraits vidéos pour analyser plus finement le discours tenu par les enseignant·e·s dans l'interaction avec leurs élèves. Des dimensions énonciatives et sémantiques, des modalisations du discours, tout autant que des regards et postures corporelles ont été identifiées et problématisées pour leurs intérêts dans le processus d'accompagnement d'une pensée collective.

5.2 La conquête d'une éthique fondée sur la diversité, la discussion et le principe de reconnaissance réciproque

Nous prenons appui principalement sur des notes ethnographiques prises dans les temps de réunions collectives au sein des espaces intermétiers pour identifier des leviers au service du projet et dépasser les freins. Dans cette partie, nous mettons l'accent sur la place tenue par les pilotes en ce qu'elle est inédite dans ce format de « recherche avec ».

Leur place a été une plus-value par leur présence et leur soutien indéfectible vis-à-vis du dispositif et de la diversité des acteur·rice·s (Porcher et Abdallah-Pretceille, 1998) ; des ajustements organisationnels ont été orchestrés par les pilotes avec l'aide du coordonnateur : des visites croisées hors des temps de recherche à la demande des enseignant·e·s ont pu être organisées, par exemple. Néanmoins, la place des pilotes lors des rencontres du collectif n'a pas toujours été simple à tenir, notamment lors de la première année, dans le sens où des injonctions institutionnelles ont pu surgir dans leur prise de parole : « Vous devez respecter [...] Il y a un attirail de documents pléthoriques ». Cela a permis de rappeler sans cesse qu'il ne s'agissait pas de regarder l'efficacité (ce qui est le cœur du métier d'inspecteur·rice) mais le processus : « Pas de pression d'être efficace ; pas d'injonction à la réussite ». La présence des pilotes a permis de créer un espace sécurisé pour tou·te·s, comme ont pu le montrer les propos tenus par les acteur·rice·s lors des temps de synthèse conduits lors des journées de bilan annuel, extraits de nos verbatims : « se sentir "soutenu", [...] avoir un temps pour se poser et se confronter à ses pairs », écrit une enseignante, tandis qu'un autre témoigne : « J'ai réussi à m'inscrire dans un collectif ; [...] S'exposer au regard des autres n'est certes pas devenu anodin mais c'est désormais envisageable et fécond ». C'est l'une des conditions de réussite de la création d'un espace intermétiers (Thomazet et Mérini, 2019). La place occupée par les inspecteur·rice·s a permis de développer une culture de la collaboration au moment de l'examen des situations soumises à discussion, notamment lors des cercles vidéos qui exposaient particulièrement les acteur·rice·s. La perception des enseignant·e·s et des formateur·rice·s à propos des pilotes s'est modifiée peu à peu, notamment lorsque des controverses se sont fait jour quand les enseignant·e·s exprimaient leurs désaccords avec les pilotes, par exemple à l'occasion de différences de point de vue sur la portée inclusive de certains gestes professionnels. Par ailleurs, les pilotes s'exposent tout autant que les enseignant·e·s en réalisant les travaux proposés lors des regroupements (c'est le cas, par exemple, de leur participation aux cercles vidéos). Enfin, elle·il·s font également partie du comité de pilotage du projet et, à ce titre, elle·il·s ont une position singulière (elle·il·s peuvent formuler des réponses pragmatiques aux propositions des enseignant·e·s en reconnaissant leurs besoins, comme l'organisation des visites croisées en classe). Ainsi, la posture de ces dernier·ère·s a été favorable à l'éthique de la discussion (Habermas, 1988) ainsi qu'à la reconnaissance réciproque (Honneth, 2010) des différentes catégories d'acteur·rice·s participant·e·s à cette « recherche avec ». Cela a permis de « faire patiemment collectif », comme l'a écrit un pilote en fin de troisième année, et ainsi de relever le défi de « faire culture en commun » (Amaré, 2023).

6. Conclusion

L'objectif de cet article était d'interroger le format d'une « recherche avec » comportant quatre catégories d'acteur·rice·s en vue d'identifier des conditions favorables au développement de gestes professionnels inclusifs. L'analyse des traces recueillies comme dans une enquête ethnographique a, d'une part, mis en évidence l'importance des cadres à la fois contenant (Gibello, 1995) et plastiques (Lantheaume, 2016) dans une démarche de recherche pluricatégorielle. Ces cadres apportent une dimension sécuritaire nécessaire au développement professionnel notamment grâce à la ritualisation des espaces-temps et à l'alternance des configurations d'interactions entre les cercles. Ils autorisent néanmoins un potentiel créatif par leur plasticité, en entendant les besoins

des acteur·rice·s et en ouvrant de nouveaux espaces-temps. D'autre part, l'analyse a mis en lumière le rôle inédit des pilotes dans la création d'espaces intermétiers mobilisant des principes éthiques (éthique de la diversité, de la discussion et de la reconnaissance) au service du codéveloppement des gestes professionnels inclusifs.



Hélène Crocé-Spinelli
Maitresse de conférences, Université Lyon 2
helene.croce-spinelli@univ-lyon2.fr



Liliane Pelletier
Professeure des universités, Université Lyon 2
liliane.pelletier1@univ-lyon2.fr



Marc Guignard
Maitre de conférences, Université Lyon 2
marc.guignard@univ-lyon2.fr

Note

[1] Il s'agit, en France, de « réseaux composés d'un collège et des écoles du secteur accueillant le même public ». Ils concernent les quartiers connaissant une concentration de difficultés sociales ayant des incidences sur la réussite scolaire (Éduscol, s. d.).

Bibliographie

- Amaré, S. (2023). Faire l'apprentissage de la rencontre dans le cadre d'une coopération interprofessionnelle. Vers une culture en commun. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, (95), 111-126. (<https://doi.org/10.3917/nresi.095.0111>)
- Argyris, J. C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey-Bass.
- Bouhila, L. (2022, 14 avril). *Les missions évaluatives des inspecteurs en école primaire : de 1833 à nos jours* [communication orale]. 33^e colloque de l'ADMEE-Europe, Guadeloupe, France.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, (162), 81-93. (<https://doi.org/10.4000/rfp.851>)
- Cèbe, S. et Gravier, C. (2022, 20 janvier). Une didactique inclusive avec la « conception universelle de l'enseignement-apprentissage ». *REP+ Marc Seguin*. (<https://replusmarcseguin.edu42.ac-lyon.fr/2022/01/20/sylvie-cebe-une-didactique-inclusive-avec-la-conception-universelle-de-lenseignement-apprentissage/>)
- Cèbe, S., Picard, P. et Guyon, R. (2025). « La conception universelle de l'enseignement n'est pas un outil de prescription, c'est un outil de formation ». *Diversité*, (206). (<https://journals.openedition.org/diversite/4932>)
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Éditions la pensée sauvage.
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. et De Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 215-239. (<https://doi.org/10.3917/cdle.042.0215>)
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Presses universitaires du Mirail.
- Condette, J.-F. (dir.). (2017). *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire, France-Europe (XVII^e-XX^e siècle)*. Presses universitaires de Rennes.
- Crahay, M. et Detheux, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(1), 57-78. (<https://doi.org/10.7202/1087728ar>)
- Crocé-Spinelli, H. (2014). Gestes professionnels. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 145-148). De Boeck Supérieur.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar> (<https://doi.org/10.7202/031921ar%C2%A0>)
- Ebersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 2(44), 29-47. (<https://doi.org/10.3917/es.044.0029>)
- Éduscol. (s. d.). *La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP+*. (<https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>)

- Gardou, C. (2006). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité : pour une révolution de la pensée et de l'action*. Érès.
- Gibello, B. (1995). *La pensée décontenancée : essai sur la pensée et ses perturbations*. Bayard.
- Guignard, M., Gather Thurler, M., Crocé-Spinelli, H. et Bouchetal, T. (2024). *Établissements scolaires : quelle évaluation pour quelle évolution ?* ESF.
- Guirimand, N. et Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, 2(42), 47-60. (<https://doi.org/10.3917/cdle.042.0047>)
- Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité. Douze conférences* (traduit par C. Bouchindhomme et R. Rochlitz). Gallimard.
- Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance* (traduit par P. Rusch). Éditions du CERF.
- Hugon, M.-A. et Seibel, C. (dir.). (1988). *Recherches impliquées – Recherches action : le cas de l'éducation*. De Boeck.
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. (2020). *Rapport annuel 2019 : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie*. (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373529_fre.locale=fr)
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. ESF.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44. (<https://doi.org/10.7202/1086966ar>)
- Jorro, A. (2009). *D'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action*. ENS Lyon. (<http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/anne-jorro-d2019une-epistemologie-de-la-connaissance-vers-une-epistemologie-de-l2019action/view>)
- Jorro, A. et Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches et éducations*, (Hors-série). (<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5861>)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lantheaume, F. (2011). La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 6-18.
- Lantheaume, F. (2016). Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière. Dans V. Lussi Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 179-191). Presses universitaires de France.
- Macbeath, J. (1998). "I didn't know he was ill": The role and value of the critical friend. Dans L. Stoll et K. Myers (dir.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty* (p. 118-132). Falmer Press.
- Marcoux, G. (2012). Différences entre élèves dans trois types de tâches en mathématiques : quelques variables à prendre en compte pour éviter d'engendrer des inégalités. Dans J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (dir.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves : de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants* (p. 33-55). De Boeck Supérieur.
- Monceau, G. et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, (45). (<https://doi.org/10.4000/edso.2525>)
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 1(188), 65-77. (<https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>)
- Morel, S. (dir.). (2020). *L'épreuve de l'autre : collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles en éducation*. Academia.

- Morin, E. (2008). *La méthode*. Seuil.
- Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École. *Ressources*, (22), 10-29.
- Pelletier, L. et Thomazet, S. (2019). Présentation du dossier. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 1(85), 13-18. (<https://doi.org/10.3917/nresi.085.0013>)
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(37), 159-164. <https://doi.org/10.3917/nras.037.0159> (<https://doi.org/10.3917/nras.037.0159%C2%A0>)
- Porcher, L. et Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Presses universitaires de France.
- Renault, E. (2004). Reconnaissance, institutions, injustice. *Revue du MAUSS*, 1(23), 180-195. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0180> (<https://doi.org/10.3917/rdm.023.0180%C2%A0>)
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2007). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 521-525. (<https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3>)
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Les Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983)
- Thomazet, S. et Merini, C. (2019). Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 1(85), 103-120. (<https://doi.org/10.3917/nresi.085.0103>)

Gestes professionnels déclarés d'enseignant·e·s participant à un dispositif de formation et d'accompagnement lié à l'apprentissage durable

Professional gestures reported by teachers participating in a training and support program related to sustainable learning

Gestos profesionales declarados por docentes que participan en un dispositivo de formación y acompañamiento relacionado con el aprendizaje duradero

Die deklarierten professionellen Gesten der Lehrer*innen, die an einem Bildungs- und Begleitungsarrangement für nachhaltigen Unterricht teilnehmen

Geneviève Carpentier, Myriam Villeneuve-Lapointe, Catherine Tardif, Valérie Thomas et Anick Sirard

Volume 51, numéro 1, 2025

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

Texte reçu le : 2023-10-20

Version finale reçue le : 2024-08-20

Accepté le : 2024-08-20

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125526ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125526ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Tardif, C., Thomas, V. & Sirard, A. (2025). Gestes professionnels déclarés d'enseignant·e·s participant à un dispositif de formation et d'accompagnement lié à l'apprentissage durable. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1125526ar>

Résumé de l'article

Dans le cadre d'une recherche collaborative menée avec des enseignant·e·s titulaires et spécialistes du préscolaire et du primaire, l'équipe de recherche a élaboré un dispositif de formation et d'accompagnement d'une durée de trois ans pour soutenir chez ces enseignant·e·s la mobilisation de gestes professionnels favorisant l'apprentissage durable des élèves. Cet article documente l'effet perçu des contenus abordés liés à l'apprentissage durable sur les gestes professionnels de treize enseignant·e·s participant au dispositif de formation et d'accompagnement. L'analyse des gestes professionnels déclarés des enseignant·e·s à la lumière du cadre du multiagenda (Bucheton, 2020) montrent qu'elle·il·s réfléchissent et modifient leurs pratiques à la lumière des contenus abordés.

Articles

Gestes professionnels déclarés d'enseignant·e·s participant à un dispositif de formation et d'accompagnement lié à l'apprentissage durable

*Professional gestures reported by teachers participating in a
training and support program related to sustainable learning*

*Gestos profesionales declarados por docentes que participan
en un dispositivo de formación y acompañamiento
relacionado con el aprendizaje duradero*

*Die deklarierten professionellen Gesten der Lehrer*innen, die
an einem Bildungs- und Begleitungsarrangement für
nachhaltigen Unterricht teilnehmen*

Contribution : 20 %

Geneviève CARPENTIER

Professeure, Université de Montréal

genevieve.carpentier@umontreal.ca

Myriam VILLENEUVE-LAPOINTE

Professeure, Université de Sherbrooke

myriam.villeneuve-lapointe@usherbrooke.ca

Catherine TARDIF

Candidate au doctorat, Université de Montréal

catherine.tardif.4@umontreal.ca

Valérie THOMAS

Candidate au doctorat, Université de Montréal

valerie.thomas@umontreal.ca

Anick SIRARD

Conseillère pédagogique au Centre de services scolaire des Samares

anick.sirard@usherbrooke.ca

Note éditoriale

Ce texte a été révisé par : Charles-Étienne Tremblay

Résumé

Dans le cadre d'une recherche collaborative menée avec des enseignant-e-s titulaires et spécialistes du préscolaire et du primaire, l'équipe de recherche a élaboré un dispositif de formation et d'accompagnement d'une durée de trois ans pour soutenir chez ces enseignant-e-s la mobilisation de gestes professionnels favorisant l'apprentissage durable des élèves. Cet article documente l'effet perçu des contenus abordés liés à l'apprentissage durable sur les gestes professionnels de treize enseignant-e-s participant au dispositif de formation et d'accompagnement. L'analyse des gestes professionnels déclarés des enseignant-e-s à la lumière du cadre du multiagenda (Bucheton, 2020) montrent qu'elle-il-s réfléchissent et modifient leurs pratiques à la lumière des contenus abordés.

Mots-clés: gestes professionnels; apprentissage durable; dispositif de formation et d'accompagnement; recherche collaborative

Abstract

A collaborative research was conducted with preschool and elementary school teachers and specialists. The objective was to develop a three-year training and support program to encourage the adoption of professional gestures that promote sustainable learning for students. This article presents findings on how the sustainable learning curriculum covered during the training sessions impacted the professional gestures of the 13 teachers who participated in the study. The analysis of their declared professional gestures, based on the Multiagenda framework (Bucheton, 2020), has demonstrated that the teachers reflected on and modified their practices based on the content of the training sessions.

Keywords: professional gestures; sustainable learning; training program; collaborative research

Resumen

En el marco de una investigación colaborativa llevada a cabo con docentes titulares y especialistas de educación infantil y primaria, el equipo de investigación diseñó un dispositivo de formación y acompañamiento de tres años de duración con el objetivo de apoyar a estos docentes en la movilización de gestos profesionales que favorezcan el aprendizaje duradero del alumnado. Este artículo documenta el efecto percibido de los contenidos abordados, relacionados con el aprendizaje duradero, sobre los gestos profesionales de trece docentes que participaron en el dispositivo de formación y acompañamiento. El análisis de los gestos profesionales declarados por los docentes, a la luz del marco del multiagenda (Bucheton, 2020), muestra que reflexionan y modifican sus prácticas en función de los contenidos tratados.

Palabras clave: gestos profesionales; aprendizaje duradero; dispositivo de formación y acompañamiento; investigación colaborativa

Zusammenfassung

Im Rahmen einer mit Klassenlehrer*innen sowie spezialisierten Vor- und Grundschullehrer*innen durchgeführten gemeinschaftlichen Studie hat das Forschungsteam ein dreijähriges Bildungs- und Begleitungsarrangement entwickelt. Dieses zielt darauf ab, den Einsatz professioneller Gesten, die das nachhaltige Lernen der Schüler*innen unterstützen, zu fördern. Der Artikel dokumentiert die wahrgenommene Wirkung der im Arrangement behandelten Inhalte auf die professionellen Gesten von 13 der teilnehmenden Lehrer*innen. Die im Rahmen des Multiagenda-Modells

(Bucheton, 2020) durchgeführte Analyse zeigt, dass die Teilnehmer*innen ihre Praktiken im Hinblick auf den besprochenen Inhalt bedenken und bearbeiten.

Stichworte: professionelle Gesten; nachhaltiges Lernen; Bildungs- und Begleitungsarrangement; gemeinschaftliche Forschung

1. Introduction et problématique

Des orientations ministérielles liées à l'éducation prônent dorénavant le développement d'apprenant·e·s pour la vie (ministère de l'Éducation, 2016 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES], 2017, 2019). Par exemple, l'orientation principale du *Plan d'action sur la lecture* (MEES, 2019) vise à « former de jeunes lecteurs qui prennent plaisir à lire, qui ont régulièrement recours à la lecture de façon efficace et qui prennent l'habitude de lire pour la vie » (p. 5). Parce que les changements sociétaux semblent certains (St-Jean et Dupuis Brouillette, 2020 ; Tardif, 2013), les élèves devraient apprendre de manière durable en développant leur compétence pour s'ajuster, s'adapter et se renouveler (Samuelsson et Park, 2017 ; Barnett et Ceci, 2002). Plusieurs estiment que, dès l'éducation préscolaire, les apprenant·e·s doivent donner du sens à leurs apprentissages en se basant sur leurs propres expériences et en les construisant à partir de ceux qu'elle·il·s possèdent déjà, des savoirs dits durables (Hays et Reinders, 2020 ; Samuelsson et Park, 2017). L'objectif de soutenir le développement d'apprenant·e·s pour la vie est si répandu que l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2020) recense des politiques nationales abordant cette thématique dans plus de 40 pays. Ces politiques valorisent l'importance de développer des apprentissages durables chez les apprenant·e·s afin qu'elle·il·s puissent les mobiliser et en acquérir de nouveaux (UNESCO, 2020). De ce fait, la réussite scolaire n'est plus tributaire de l'unique capacité à mémoriser les contenus en vue d'une évaluation, mais suggère plutôt qu'elle soit liée à la capacité de les réinvestir tout au long de la vie (Calkins, 2020 ; Hays et Reinders, 2020 ; Schwartz, 2016).

Nonobstant ces orientations politiques et sociétales, un des problèmes actuels des milieux de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire est que plusieurs élèves oublient ce qu'elle·il·s ont appris avant ou après les évaluations, ce qui nuit à leur réussite sociale et scolaire (Carpentier et coll., 2022 ; Gladwell, 2012). Bien que certaines dimensions, notamment l'engagement et la motivation, puissent avoir des effets sur la persévérance et la réussite scolaire (Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2014), la rétention des apprentissages ainsi que leur durabilité semblent intrinsèquement liées au processus d'apprentissage, comme à la capacité de construire et de reconstruire des savoirs et des habiletés selon le contexte (Geitz et Geus, 2019 ; Hays et Reinders, 2020). Les réflexions liées aux pratiques enseignantes soutenant des apprentissages qui perdurent dans le temps ont été entamées récemment par certains milieux professionnels (Carpentier et coll., 2022 ; American Institutes for Research, 2021). En effet, plusieurs estiment important de réfléchir aux gestes professionnels qui soutiennent l'apprentissage durable tout au long de la scolarité dès la petite enfance (Geitz et Geus, 2019 ; Samuelsson et Park, 2017). Il appert que la solution aux oublis et aux apprentissages provisoires et précaires ne doit pas seulement passer par de la discipline ou par une augmentation du temps d'enseignement (Calkins, 2020 ; Hays et Reinders, 2020), mais plutôt par des gestes professionnels réellement engageants, soutenus par des connaissances et des réflexions sur le processus d'apprentissage de tou·te·s les élèves (Eskici, 2019 ; Samuelsson et Park, 2017).

Dans le cadre d'une recherche en cours avec des enseignant·e·s titulaires et spécialistes de l'éducation préscolaire et du primaire, cet enjeu lié aux nombreux oublis lors d'une même année scolaire et entre les années scolaires est ressorti. Les participant·e·s de cette recherche collaborative (Morrisette, 2013) voulaient développer des connaissances sur le processus d'apprentissage pour intégrer dans leur pratique des gestes professionnels favorisant l'apprentissage durable de leurs élèves. L'équipe de recherche a donc élaboré un dispositif de formation et d'accompagnement d'une durée de trois ans. Ce dispositif inclut 20 journées orchestrées autour de cinq principales modalités de formation : modélisation (Gauthier et coll., 2013), enseignement direct (Rupley et coll., 2009), pratique réflexive accompagnée (Kolb, 1984),

cahier réflexif (Morisse, 2014) et temps de partage entre collègues (Dionne, 2009). Des moments d'accompagnement individualisés sont également proposés entre les journées de formation. Les contenus abordés dans le cadre de ce dispositif ont été établis de différentes manières. Des contenus ont d'abord été planifiés au regard des besoins initiaux. Puis, des contenus ont émergé tout au long du processus de recherche collaborative.

Puisqu'il apparaît souhaitable de favoriser le développement professionnel et la mobilisation de gestes professionnels qui soutiennent des apprentissages réels, engageants et durables (Carpentier et coll., 2022 ; Gladwell, 2009, 2012 ; Schwartz, 2016), cet article vise à documenter l'effet perçu des contenus abordés liés à l'apprentissage durable sur les gestes professionnels des enseignant·e·s participant au dispositif de formation et d'accompagnement.

2. Cadre de référence

Pour répondre à cet objectif de recherche, deux cadres conceptuels sont mobilisés. Cette section présente d'abord le concept d'apprentissage durable, qui est à l'origine du contenu de formation. Elle traite ensuite du modèle du multiagenda de Bucheton et Soulé (2009), qui a guidé l'analyse des données.

2.1 L'apprentissage durable

Les écrits scientifiques portant sur la durabilité de l'apprentissage permettent d'emblée de distinguer deux concepts ayant un sens commun, mais renvoyant à des disciplines différentes : 1) l'éducation durable issue du paradigme écologique qui prend ses racines dans les disciplines de la sociologie, de l'écologie, de la gestion et de la santé (Butler et coll., 2014 ; Hays et Reinders, 2020 ; Svenkerud et coll., 2020) ; 2) l'apprentissage durable qui renvoie aux pratiques permettant des apprentissages qui perdurent dans le temps et dont les principaux travaux sont issus de la psychopédagogie, de la psychologie et de la didactique (Eskici, 2019 ; Geitz et Geus, 2019 ; Samuelsson et Park, 2017). Alors que l'éducation durable renvoie aux réflexions globales et systémiques permettant une vision commune de l'ensemble du système scolaire (politique, législatif, communautaire, etc.), l'apprentissage durable est associé aux réflexions pédagogiques visant à soutenir des apprentissages pérennes. L'idée d'offrir un milieu éducatif et un enseignement soutenant des apprentissages durables est reprise par l'UNESCO (2020), qui l'aborde comme un enjeu prioritaire en s'appuyant sur le fait que tou-te-s les enfants doivent pouvoir bénéficier d'une éducation de qualité leur permettant de prendre des initiatives, de penser et de réfléchir. Cette distinction conceptuelle permet de préciser ce qui est entendu par l'apprentissage durable dans le cadre de la présente recherche collaborative.

À l'instar de Hays et Reinders (2020) et de Ben-Eliyahu (2021), l'apprentissage durable est ici défini comme une approche où les gestes professionnels des enseignant·e·s favorisent le développement d'apprentissages (savoirs, savoir-faire, savoir-être) qui s'inscrivent dans la durée, qui peuvent être mobilisés dans différents contextes, et qui se (re)construisent tout au long de la vie.

Différents travaux (Ben-Eliyahu, 2021 ; Carpentier et coll., 2022 ; Eskici, 2019 ; Tractenberg et coll., 2017 ; Geitz et Geus, 2019 ; Graham et coll., 2015 ; Samuelsson et Park, 2017) ont inspiré la conceptualisation de l'apprentissage durable autour de cinq assises :

- a. Susciter, diriger et maintenir l'attention des élèves sur des apprentissages qui sont signifiants, gradués et à leur portée ;

- b. Augmenter les opportunités d'apprentissage et le temps de mise en pratique pour favoriser une compréhension riche des contenus, la création de liens entre eux et les possibilités de rétroaction ;
- c. Mettre en oeuvre et consolider les apprentissages réalisés en les organisant et en les structurant dans différents contextes (espaces, lieux, disciplines, regroupements) ;
- d. Diversifier les occasions de coopération permettant aux élèves de construire, de partager et de confronter leurs apprentissages ;
- e. Soutenir le développement d'habiletés métacognitives des élèves en vue d'une meilleure compréhension et régulation de leur processus d'apprentissage.

Ces cinq assises, coconstruites dans le cadre de cette recherche collaborative, ont guidé le choix des contenus pour aborder l'apprentissage durable. Six grands thèmes ont été présentés dans le cadre du dispositif de formation et d'accompagnement : la zone proximale de développement, l'attention, la mémorisation, la répétition, la coopération et le stress. Une série d'articles professionnels portant sur chacun de ces thèmes est présentement en cours de publication (Carpentier et coll., 2023).

2.2 Préoccupations et gestes professionnels

Dans les dernières décennies, plusieurs chercheur·se·s ont tenté de saisir la complexité des gestes professionnels des enseignant·e·s et ont proposé différentes conceptions de l'agir enseignant (Altet, 2017). Après les travaux de Bronfenbrenner (1986), les modèles interactionnistes ont mis en relief différentes variables qui renvoient à l'enseignant·e, à l'apprenant·e ainsi qu'à la situation (Altet, 2017). L'agir enseignant est alors vu comme celui d'un sujet agissant (Ricoeur, 1990), en interaction avec son environnement, et influencé par les structures sociales et culturelles. Dans cette interaction constante, l'enseignant·e régule son action en fonction du contenu à enseigner, de l'avancement de la leçon et, surtout, des apprenant·e·s (Bucheton, 2020). Elle·il doit mobiliser les bons gestes au moment opportun (Jorro et Dangouloff, 2018) pour répondre au fait que « les situations éducatives, considérées sous l'angle de leur existence réelle, sont uniques, c'est-à-dire qu'elles ne se reproduisent pas à l'identique ni dans l'espace ni dans le temps » (Mialaret, 2004, p. 10). Les gestes spécifiques, adressés et ajustés, sont d'ailleurs essentiels à tout métier basé sur l'interaction humaine, lequel exige de prendre la bonne décision malgré des circonstances imprévisibles (Frey, 2021). Chez les enseignant·e·s, ces gestes peuvent relever de l'ordre langagier, de la mise en scène du savoir, de l'éthique ainsi que de l'ajustement (Jorro et Dangouloff, 2018). Les gestes professionnels correspondent donc à l'ensemble des actions adressées aux apprenant·e·s par un·e enseignant·e lors d'une leçon (Brudermann et Pélissier, 2008 ; Bucheton et Soulé, 2009 ; Dupuy et Soulé, 2021 ; Romain et coll., 2018). Différentes disciplines de recherche, dont la didactique, la psychopédagogie, la psychologie cognitive et l'ergonomie, se sont intéressées aux actions mises en place par les enseignant·e·s en ayant des visées diverses.

Bucheton et Soulé (2009) proposent un modèle fédérateur de ces diverses disciplines qui étudient les gestes professionnels : le multiagenda. Celui-ci vise une analyse approfondie des gestes des enseignant·e·s et de leur évolution afin de faciliter la compréhension des situations vécues en classe. Selon le modèle, cinq préoccupations systémiques influencent les gestes professionnels : 1) le pilotage, qui est associé au déroulement des tâches et des dispositifs d'enseignement ainsi qu'aux instruments de travail offerts, à l'organisation spatiale de la classe et à la gestion temporelle ; 2) l'étayage, qui se définit comme l'aide et le soutien offert par l'enseignant·e pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages ; 3) le tissage, qui signifie de contextualiser l'apprentissage en faisant des liens entre les tâches, entre les apprentissages acquis ou à développer, entre les disciplines, et entre le scolaire et l'extrascolaire ; 4) l'atmosphère, qui fait référence aux interactions, aux relations établies, au temps de parole accordé aux élèves ainsi

qu'au maintien de l'attention et du climat de classe ; 5) les savoirs visés (Bucheton, 2020), qui correspondent à la cible d'apprentissage (savoir, savoir-être et savoir-faire) ainsi qu'aux méthodes qui permettent de l'atteindre. Ces cinq préoccupations interagissent les unes avec les autres et guident la pratique enseignante, qui se traduit, en contexte de classe, par les gestes professionnels de l'enseignant-e. Ainsi, chaque geste professionnel posé par l'enseignant-e influence ceux qui le suivent et subit l'influence de ceux qui le précèdent (Dupuy et Soulé, 2021).

Le cadre d'analyse des gestes professionnels proposé par Bucheton et Soulé (2009) est au coeur de diverses recherches mobilisant des méthodologies variées. Ainsi, plusieurs privilégient la vidéoscopie (par exemple, Brudermann et Péliissier, 2008), souvent suivie d'entretiens où l'enseignant-e est invité-e à analyser sa pratique telle qu'elle a été filmée (par exemple, Duvillard, 2014). D'autres mobilisent ce cadre d'analyse lors d'observations *in situ* (par exemple, Sinh Huynh, 2021), d'analyses de témoignages (par exemple, Favriaud et coll., 2009), ou encore d'entretiens où l'enseignant-e décrit sa pratique (par exemple, Carpentier et coll., 2021, Tardif et coll., 2023). C'est cette dernière avenue qui a été retenue pour collecter les données présentées dans le cadre de cet article.

3. Méthodologie

3.1 Participant-e-s et collecte de données

Les données présentées ici proviennent d'un projet de plus grande envergure qui réunit une équipe interprofessionnelle (enseignant-e-s, conseiller-ère-s pédagogiques, directions d'école, chercheuses) autour des cinq assises de l'apprentissage durable présentées précédemment. Dans le cadre de ce projet, des entrevues ont été menées auprès de treize enseignant-e-s travaillant dans une même école primaire, en milieu défavorisé (indice de défavorisation de 10 ; ministère de l'Éducation du Québec, 2022). Trois personnes agissaient à titre d'enseignant-e-s spécialistes ($n = 2$ en anglais langue seconde ; $n = 1$ en éducation physique). Les dix autres étaient enseignant-e-s titulaires au préscolaire ($n = 1$) ou aux trois cycles du primaire ($n = 6$ au 1^{er} cycle ; $n = 1$ au 2^e cycle, $n = 2$ au 3^e cycle). Leur expérience d'enseignement était variée ($n = 7$ pour 0-5 ans ; $n = 3$ pour 6-10 ans ; $n = 2$ pour 16-20 ans ; $n = 3$ pour 21 ans et plus). Les entrevues individuelles semi-dirigées (Gauthier, 2016) ont eu lieu en décembre 2021 et en janvier 2022. Les enseignant-e-s avaient alors participé à cinq journées de formation et d'accompagnement.

Les enseignant-e-s ont été invité-e-s à participer à une entrevue individuelle semi-dirigée pour témoigner des effets perçus des journées de formation et d'accompagnement sur leurs gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009) et expliciter les ajustements apportés à leur pratique en regard des contenus abordés. Les entrevues duraient environ 60 minutes et ont été conduites en visioconférence. Le guide d'entretien comprenait trois sections. La première concernait leurs impressions du dispositif de formation et d'accompagnement. La deuxième les sondait sur leurs gestes ajustés à la suite de la participation au projet de recherche. Enfin, la troisième portait sur les effets de la pandémie sur leurs pratiques au moment des entretiens. Cet article analyse les données collectées à l'aide de la deuxième section du guide. Plus spécifiquement, on leur demandait ce qu'elle-il-s avait mis en place dans leur pratique et de quelle manière. On leur demandait par la suite les effets de ces pratiques sur a) les notions enseignées, b) les liens entre les différentes notions, c) le soutien offert aux élèves pour les rendre autonomes, d) l'atmosphère de la classe et e) leur façon d'animer les situations d'enseignement.

3.2 Analyse

Une analyse de contenu dirigée a été privilégiée (Hsieh et Shannon, 2005) et effectuée avec le logiciel NVivo. L'analyse a été divisée en trois étapes.

La première étape visait la codification des verbatims selon les cinq préoccupations du multiagenda (Bucheton et Soulé, 2009). Pour ce faire, l'équipe de recherche s'est d'abord assurée d'une compréhension commune du cadre de Bucheton et Soulé (2009). La principale difficulté rencontrée émanait du fait qu'un même geste professionnel déclaré pouvait être lié à plus d'une préoccupation. Par exemple, une enseignante pouvait expliciter que la répétition du savoir enseigné influence positivement le niveau de stress et le bien-être des élèves (atmosphère), simplifie la structure de son enseignement (pilotage) et permet aux élèves d'acquérir à la fois le vocabulaire nécessaire pour faire le nouvel apprentissage, mais aussi de l'enregistrer et de le consolider plus efficacement (étayage). L'interprétation des préoccupations complexifiait donc la codification. Considérant cette difficulté, l'équipe a abordé deux questions :

- Combien de préoccupations peuvent-elles être codées pour un même geste ?
- Comment déterminer la préoccupation dominante ?
- Pour effectuer le codage, est-il préférable de se référer à la question ou à la réponse donnée (comme la personne doit répondre à une question précise, par exemple, sur les savoirs visés, devrait-on considérer que son geste se lie principalement aux savoirs visés, ou qu'il peut relever d'une autre préoccupation) ?

Lors de rencontres de concertation, des extraits d'un verbatim ainsi que des exemples fictifs ont été codés. Puis, deux extraits ont été codés de concert par l'équipe pour s'exercer à mobiliser le cadre. Ensuite, une portion de l'ensemble des données (23 %) a été codée en parallèle pour vérifier l'accord interjuge (Saldaña et Omasta, 2016), lequel a été de 87,5 %.

La deuxième étape visait la codification des contenus de formation. L'équipe s'est à nouveau assurée d'une compréhension commune des contenus de formation abordés (la zone proximale de développement, l'attention, la mémorisation, la répétition, la coopération, le stress) avant de procéder au codage. Cette fois encore, un accord interjuge (88,0 %) a été calculé sur 23 % des données pour assurer la reproductibilité de la démarche.

Enfin, durant la troisième étape, un croisement matriciel entre les codages réalisés aux deux étapes précédentes a été effectué. Ce croisement a permis de mettre en relation les gestes professionnels déclarés par les enseignant-e-s avec chacun des contenus abordés dans la recherche collaborative.

4. Résultats

Les résultats sont présentés selon les six contenus de formation et mettent en évidence leur influence sur les gestes professionnels des enseignant-e-s.

4.1 Zone proximale de développement

Les contenus de formation relatifs à la zone proximale de développement (ZPD) ont amené les enseignant-e-s à faire des ajustements sur la base des diverses préoccupations. D'abord, deux enseignantes (E06, E09) révèlent que ce contenu de formation les a amenées à repenser les savoirs visés. Pour s'assurer d'être dans la ZPD des élèves, une enseignante de deuxième année dit sélectionner « beaucoup plus de notions de niveau de première année qui aident les élèves à bien comprendre les bases avant d'enseigner quelque chose de nouveau » (E06). Pour une autre enseignante (E09), le contenu de formation liée à la ZPD l'a amenée à se questionner davantage lors de son enseignement : « J'essaie toujours de me questionner : "Qu'est-ce que les élèves ont déjà vu ? Qu'est-ce qu'ils savent déjà ?" Je vais partir de là et tranquillement, je vais ajouter des notions. »

Trois autres enseignantes (E02, E04, E07) rapportent que les contenus de formation liés à la ZPD amènent des changements sur leurs gestes suivant leur préoccupation pour l'atmosphère. Deux d'entre elles (E02, E07) disent ajuster leurs attentes pour que leurs élèves vivent des réussites, s'engagent davantage et éprouvent du plaisir. La troisième (E04) souligne que, pour favoriser un engagement cognitif, affectif et comportemental lors des périodes de lecture, elle s'assure que chaque élève demeure « dans sa zone » (E04) en donnant des livres de lecture adaptés à sa compétence.

Lorsqu'elle planifie des activités qui respectent la ZPD des élèves, une autre enseignante (E02) remarque qu'elle-il-s travaillent de façon autonome et lui laissent plus de temps : « pour soutenir les élèves qui ont plus de difficultés ou qui ne sont pas réceptifs cette journée-là » (E02). Ainsi, s'assurer d'être dans la ZPD des élèves semble aussi avoir des effets sur les gestes qui dénotent une préoccupation pour l'étayage. Quatre enseignantes (E02, E06, E07, E09) disent ajuster le soutien qu'elles offrent à leurs élèves selon leur niveau de maîtrise des contenus. Deux d'entre elles (E02, E06) indiquent soutenir les élèves en différenciant l'aide individuelle offerte en classe, en offrant des tâches ouvertes aux élèves qui éprouvent de la facilité ou en jumelant des élèves de différents niveaux de compétence. Pour une autre (E09), ajuster son soutien implique d'effectuer plusieurs allers-retours pour vérifier la compréhension des élèves et guider la suite de l'enseignement.

Le pilotage s'avère être une préoccupation qui ressort du discours des enseignant-e-s en lien avec ce contenu de formation, notamment la planification de l'enseignement et des différentes ressources (matérielles, temporelles, etc.). Une enseignante (E02) mentionne que choisir des tâches diversifiées permettant aux élèves de faire des choix selon leur ZPD implique de réfléchir minutieusement au déroulement de la période et de prévoir des ressources matérielles spécifiques :

Je ne retourne pas à l'université en planifiant tous les petits détails, mais quand je choisis une tâche, je me dis : Cet élève aura sûrement besoin de ça [matériel de manipulation] alors que tel ou tel élève aura plutôt besoin de ça [tableau effaçable]... (E02)

4.2 Attention

Les cinq préoccupations du modèle de Bucheton (2020) ont été influencées par le contenu de formation qui concerne l'attention des élèves. Trois enseignant-e-s (E08, E09, E10) ont abordé l'attention comme un savoir visé. Elle-il-s enseignent aux élèves des stratégies pour les aider à maintenir leur attention en classe :

Je leur disais que la première base pour vraiment bien écouter une personne, c'est de la regarder dans les yeux et là, c'est rendu qu'entre eux, ils se disent : Hé ! Je te parle, il faut que tu me regardes ! (E10)

En ce qui a trait aux gestes associés à leur préoccupation de tissage, deux enseignantes (E02 et E10) rapportent expliquer aux élèves l'utilité des apprentissages faits en classe pour susciter et maintenir leur attention : « On fait le parallèle avec qu'est-ce que ça nous apporte. Donc là, ça marque plus et ça leur reste en tête » (E02).

Des enseignantes dénotent aussi des effets des contenus de formation relatifs à l'attention sur leurs gestes en lien avec leur préoccupation pour l'**atmosphère**, puisque, pour capter l'attention des élèves, plusieurs ont recours à des activités ludiques (E01, E02, E07, E10, E13) ou à l'humour et à des anecdotes liées à leur vie personnelle ou à la vie de classe (E07, E13). Cinq enseignant-e-s (E02, E03, E05, E06, E13) rapportent avoir réduit leur temps de parole afin de mettre les élèves plus rapidement en action. Une enseignante souligne qu'il s'agit de « laisser plus de place aux élèves, de

les laisser parler, d'aller plus les questionner plutôt que de leur donner les réponses [...] Les élèves, ils prennent gout à ça, je les questionne beaucoup et ils sont contents » (E04). Pour ce faire, certaines disent utiliser le questionnement (E04, E07) ou l'apprentissage par découverte, laissant aux élèves « plus de place entre eux » (E05). Un enseignant (E12) mentionne qu'il implique davantage les élèves dans les décisions de classe.

Maintenir l'attention des élèves semble aussi lié à des préoccupations au regard de l'étayage. Notons que deux enseignantes (E07, E09) rapportent offrir des rétroactions fréquentes suivant immédiatement l'enseignement. L'une d'elles spécifie : « Je leur enseigne et après tout de suite [...] je vais prendre un élève en exemple » (E07).

Pour deux enseignantes, soutenir l'attention des élèves semble aussi impliquer des effets sur leur pilotage. L'une d'elles (E08) rapporte être plus sensible au fait qu'elle peut devenir une distraction pour les élèves : « J'étais la pire distraction ! » (E08). Elle essaie alors « d'être plus discrète quand les élèves travaillent » (E08), par exemple en évitant de classer des documents dans ses armoires ou d'intervenir à haute voix sur différents sujets. Pour une autre (E13), il s'agit d'être consciente de ses déplacements dans la classe, en évitant notamment de se positionner près d'une fenêtre lors d'une explication magistrale.

4.3 Mémorisation

Les contenus liés à la thématique de la mémorisation, particulièrement les tableaux d'ancrage et l'apprentissage espacé, ont amené les enseignant-e-s à modifier leur pilotage, leur tissage et à revoir leurs gestes de sorte qu'elle-il-s soutiennent une atmosphère propice aux apprentissages. Ils ont d'abord une incidence sur le pilotage des enseignant-e-s. En effet, les enseignant-e-s indiquent que la création et l'utilisation des tableaux d'ancrage permettent l'affichage d'une routine comportementale ou pédagogique soutenant l'autonomie des élèves (E03, E13) en rendant accessible le déroulement de différentes activités de la classe et en pouvant s'y référer lorsque les élèves semblent en avoir besoin.

Les enseignant-e-s se servent aussi des tableaux d'ancrage pour lier les apprentissages entre les matières (E01) et pour faire des rappels « tout au long de la semaine » (E09) sur la base de leur préoccupation de tissage. De plus, le fait d'avoir abordé l'apprentissage espacé comme facteur favorisant la mémorisation lors des journées de formation amène une enseignante (E07) à ajuster le temps entre les répétitions : « Il faut que je le fasse espacé et que tranquillement, toujours en le gardant un petit peu dans la mémoire pour qu'il soit toujours actif. » Ainsi, l'apprentissage espacé se lie à la préoccupation du tissage, puisqu'il suppose d'explicitier les liens d'une période à l'autre (E07, E10, E11).

Selon une enseignante (E04), l'apprentissage espacé contribue aussi à développer l'autonomie et le sentiment de compétence des élèves. En gagnant en confiance, ses élèves sont plus enclins à participer. En ce sens, choisir d'espacer l'apprentissage vise à répondre à une préoccupation d'atmosphère.

4.4 Répétition

Les contenus de formation relatifs à la **répétition**, plus précisément la répétition du point d'enseignement et la répétition de méthodes pédagogiques, influencent les préoccupations relatives à l'étayage, à l'atmosphère et au pilotage. Cinq enseignant-e-s (E02, E04, E07, E10, E13) indiquent répéter le point d'enseignement pour amener les élèves à faire des apprentissages. La répétition devient donc un geste associé à une préoccupation d'**étayage** qui permet à l'élève de s'approprier progressivement les savoirs visés. De plus, plusieurs enseignant-e-s estiment que la répétition du point d'enseignement favorise l'acquisition et la mémorisation du métalangage (E02, E04, E07). Par exemple, l'enseignante E04 souligne que la répétition favorise cet apprentissage en

grammaire et que les concepts qu'elle a répétés de six à huit fois sont ceux dont les élèves se souviennent « à long terme ». L'enseignante E07 a pour sa part complètement changé sa façon de voir la répétition : « Moi, je voulais toujours utiliser des synonymes. Je ne voulais pas répéter toujours la même chose, mais dans le fond, c'est aidant » (E07). Ainsi, la formation l'a amenée à considérer que la répétition des mêmes concepts doit se faire dans les mêmes mots, ce qui s'est avéré bénéfique pour soutenir les apprentissages des élèves.

Une enseignante (E02) ajoute que la répétition du point d'enseignement favorise autant les apprentissages que l'attention des élèves :

J'essaie que ce soit court et de répéter les mêmes mots pour que ça rentre et que celui qui n'a pas écouté les premières fois finisse par se dire : « Ça fait six fois qu'elle le dit, ça doit être important. » (E02)

En ce sens, la répétition peut être associée à une préoccupation d'atmosphère par laquelle elle dirige l'attention des élèves sur le savoir visé.

Pour quatre enseignantes (E01, E03, E07, E10), la répétition de méthodes pédagogiques permet aux élèves de devenir plus autonomes et de s'engager davantage dans les activités de la classe : « Maintenant, ils sont rendus qu'ils regardent mon tableau et ils savent quels ateliers ils vont faire dans la journée. Ils ont beaucoup moins besoin de moi » (E03). La mise en place de méthodes répétitives facilite donc le pilotage des enseignantes et leur permet de se concentrer sur d'autres préoccupations.

Ces enseignantes peuvent, notamment, poser davantage de gestes liés à une préoccupation d'étayage. À cet égard, une enseignante (E01) ajoute que, lorsque ses élèves travaillent de façon plus autonome, elle a davantage de temps pour faire de l'étayage individualisé : « Parce qu'ils savent ce qui s'en vient [...], je suis moins sollicitée et j'ai donc le temps d'aller voir certains élèves pour leur offrir du soutien. »

Coopération

Les préoccupations liées aux savoirs visés, au tissage, à l'atmosphère et à l'étayage des enseignant·e·s ayant participé au dispositif de formation ont été influencées par les contenus relatifs à la coopération. Pour favoriser la coopération entre les élèves, quatre enseignant·e·s (E05, E08, E09, E13) affirment enseigner explicitement aux élèves comment mieux travailler en équipe et être un·e bon·ne partenaire de travail, notamment en départageant les tâches, en écoutant le point de vue de l'autre et en établissant des règles quant au déroulement du travail. En ce sens, la coopération est devenue un savoir enseigné aux élèves.

Une enseignante (E09) met en oeuvre des gestes qui veulent répondre à la préoccupation de tissage, puisqu'elle cherche à établir des liens entre les différentes activités de coopération. La raison derrière ce choix est que les stratégies acquises dans un contexte peuvent s'appliquer dans les autres situations de coopération. Ainsi, elle donne du sens à ces stratégies en faisant valoir leur pertinence lors de différentes activités coopératives. De plus, le fait de miser sur le travail collaboratif plutôt que sur des activités réalisées individuellement ou en grand groupe favorise l'engagement des élèves en les rendant actif·ve·s et engagé·e·s (E03, E04, E07).

En ce sens, ce choix pédagogique rejoint la préoccupation d'**atmosphère**, même si, pour une enseignante (E10), le travail coopératif peut se révéler être un défi : « Il y a des équipes qui fonctionnent très bien alors que d'autres équipes qui ont plus de leaders et il y a le choc des idées qui sont là. C'est à continuer à travailler » (E10). Les enseignant·e·s soulèvent aussi des

préoccupations d'atmosphère associées au contenu abordé lors de la formation des équipes de travail : deux enseignantes (E01, E08) disent garder les mêmes équipes de travail d'une activité à l'autre pour favoriser la bonne entente. Une enseignante (E08) avoue avoir changé sa vision des choses : « J'avais la vision qu'il fallait qu'ils apprennent à travailler avec tout le monde. Pourquoi ? Il faut qu'ils apprennent à bien travailler en équipe, point. Pas nécessairement d'avoir travaillé avec tout le groupe » (E08).

La formation des équipes est aussi influencée par la préoccupation d'étaillage. Pour trois enseignantes (E07, E08, E09), la stabilité des équipes permet aux élèves de mieux apprendre à collaborer. Notamment, cette stabilité les amène à connaître davantage les points forts et les points faibles de leur partenaire, ce qui favorise l'étaillage entre pairs. Alors qu'une enseignante (E04) jumèle des élèves de différentes compétences pour favoriser l'étaillage par les pairs, une autre (E07) jumèle des élèves du même niveau pour qu'elle-il-s soient dans leur ZPD : « J'ai fait des équipes qui sont plus homogènes [...] les élèves étaient obligés de se creuser les méninges et d'utiliser leurs outils parce qu'ils étaient au même niveau » (E07). Enfin, une enseignante (E08) dit laisser les élèves se corriger ensemble, ce qui les amène non seulement à prendre conscience de leurs erreurs, mais à voir que leur réussite est facilitée par leur collaboration. Ainsi, elle favorise non seulement l'autonomie des élèves, mais aussi l'atmosphère de la classe.

4.5 Stress

Les contenus de formation relatifs au stress et à ses effets possibles sur le processus d'apprentissage amènent les enseignant-e-s à aborder de nouveaux savoirs et à ajuster certains gestes visant à répondre à des préoccupations pour l'atmosphère et l'étaillage. Trois enseignantes (E05, E08, E10) révèlent que, après les rencontres de formation et d'accompagnement, elles ont fait du stress un savoir visé, notamment en enseignant les facteurs générant du stress, ses effets ainsi que certaines manières de l'apprivoiser et de le gérer. L'enseignante E08 a fait appel au psychologue de l'école pour offrir des ateliers à ses élèves.

Cinq enseignant-e-s (E02, E05, E06, E08, E10) ont cherché à prévenir le stress des élèves ou à y répondre, ce qui relève d'une préoccupation pour l'atmosphère. Notamment, les enseignantes E02 et E10 disent se montrer plus sensibles aux effets de leurs interventions sur le stress des élèves :

Je fais plus attention quand vient le temps de poser des questions aux élèves en grand groupe. Quand il y a des élèves qui disent « Ah ! Je le sais pas, je m'en souviens plus », je ne pousse plus ; je dis tout simplement : « Tantôt, tu viendras me le dire si ça te revient. » Avant, j'aurais sûrement dit : « Voyons donc ! Dis-le-moi ! Je suis certaine que tu le sais. » (E10)

Trois autres (E06, E08, E09) cherchent à dédramatiser l'évaluation. Une enseignante (E08) amène même les élèves à réfléchir et à identifier les questions ou les thèmes sur lesquels elle-il-s seront évalués-e-s. Elle leur demande, par exemple : « Si j'avais à vous évaluer sur la masse, qu'est-ce que je devrais vous poser comme question ? [...] Comment est-ce que je pourrais vérifier que vous avez compris ? » (E08). Par ce geste d'étaillage, elle veut amener les élèves à devenir plus autonomes dans leur gestion du stress, à avoir davantage de contrôle. Dans cette même classe, les élèves sont désormais invité-e-s à proposer des modalités d'évaluation moins stressantes. Toujours avec l'exemple de la masse, l'enseignante ajoute :

J'ai demandé aux élèves de me faire des suggestions : « Comment est-ce que je pourrais vérifier que vous avez bien compris ? » Ils ont proposé des entretiens à l'oral à mon bureau, des affiches et plusieurs autres manières intéressantes et innovantes. (E08)

4.6 Synthèse des résultats

Alors que la section précédente des résultats a présenté les gestes professionnels en les regroupant selon les contenus de formation, cette synthèse permet d'apprécier les mêmes résultats en les regroupant selon les différentes préoccupations du multiagenda (Bucheton et Soulé, 2009).

Plusieurs contenus de formation sont devenus des savoirs visés. Plus spécifiquement, les enseignant-e-s rapportent avoir enseigné des savoirs liés à l'attention (E08, E09, E10), au stress (E05, E08) et à la coopération (E04, E05, E08, E09, E13). Ces contenus de formation ont permis aux enseignant-e-s d'accroître leur agentivité, notamment en les engageant à soutenir de façon proactive le développement de certaines habiletés chez leurs élèves.

Ce sont principalement les contenus de formation liés à la mémorisation et à la coopération qui semblent influencer leurs préoccupations de tissage, particulièrement le souci de lier les stratégies et les savoirs entre eux et entre les périodes. Ainsi, le recours aux tableaux d'ancrage (E02, E16), à l'apprentissage espacé (E07, E10, E11) et à la coopération (E01, E08, E10 E13) sont le plus souvent évoqués pour rendre explicites aux élèves les liens et les transferts possibles.

Les préoccupations d'**atmosphère** semblent influencées par les contenus de formation sur l'attention et le stress. Les enseignant-e-s déclarent limiter leur temps de parole pour accroître l'espace dialogique et favoriser l'engagement des élèves (E03, E02, E05, E06, E07, E13). Elle-il-s affirment également susciter, diriger et maintenir l'attention des élèves sur les savoirs visés (E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E09, E10, E13). Enfin, elle-il-s disent prévenir et réduire le stress des élèves pour favoriser leur bien-être et leurs apprentissages (E02, E05, E06, E08, E10, E11, E12).

Plusieurs contenus de formation semblent avoir influencé la préoccupation des enseignant-e-s pour l'étayage. Pour mieux soutenir l'apprentissages des élèves, les enseignant-e-s tiennent davantage compte de leur ZPD (E02, E04, E06, E07, E09), repensent leur façon de faire collaborer les élèves entre elles-eux (E04, E07, E08, E09), utilisent des tableaux d'ancrage (E01, E03, E07, E13) et misent sur la répétition du point d'enseignement et des méthodes pédagogiques (E02, E04, E07, E10, E13).

Enfin, les contenus de formation influençant leurs préoccupations liées au pilotage les plus souvent évoqués sont liés à deux contenus de formation, la ZPD et l'attention. D'abord, plusieurs enseignant-e-s tentent de diversifier leur planification pour tenir compte de la ZPD des élèves, ce qui requiert des réflexions plus ciblées sur l'animation, le déroulement de la période et les ressources matérielles nécessaires (E01, E02, E05, E07, E09, E11). Ensuite, le contenu lié à l'attention a permis de sensibiliser les participant-e-s au fait d'être possiblement une distraction pour les élèves (E08, E13) et d'en tenir compte notamment lors de leurs déplacements et de leurs interventions.

En somme, les enseignant-e-s participant au projet déclarent avoir adopté et adapté plusieurs gestes professionnels en mobilisant et en transposant de nombreux contenus de formation.

5. Discussion et conclusion

Cet article vise à documenter l'effet perçu des contenus abordés liés à l'apprentissage durable sur les gestes professionnels d'enseignant-e-s participant à un dispositif de formation et d'accompagnement. Alors que les écrits portant sur l'apprentissage durable préconisent le développement de gestes professionnels réfléchis au regard des connaissances les plus récentes sur le processus d'apprentissage des élèves (Eskici, 2019 ; Samuelsson et Park, 2017), l'analyse des gestes professionnels déclarés des enseignant-e-s montrent qu'elle-il-s réfléchissent et modifient leurs pratiques à la lumière des contenus abordés. Ainsi, il apparait que les enseignant-e-s

participant au dispositif de formation et d'accompagnement perçoivent leur travail comme étant une activité professionnelle qui implique des ajustements constants (Jorro et Dangouloff, 2018). Pour ce faire, certain-e-s repensent leurs interventions pour être dans la ZPD de chaque élève (différencier les contenus étudiés par les élèves, prévoir des équipes de travail en fonction de leur niveau de compétence, etc.). D'autres affirment s'assurer que chacun-e puisse s'épanouir dans la classe parce qu'on lui laisse le temps de s'exprimer et qu'on lui permet de connaître les attentes, de vivre des réussites, de collaborer avec des camarades de confiance, etc.

Les résultats présentés suggèrent que les enseignant-e-s ont pu rapidement s'approprier les contenus de formation liés à l'apprentissage durable de façon à les réinvestir dans leur pratique en bonifiant ou en modifiant leurs gestes professionnels. Les écrits scientifiques ouvrent plusieurs pistes d'explication sur ce réinvestissement proximal des contenus. À l'instar des recommandations de Kennedy (2016), cette recherche collaborative place le changement initié par le développement professionnel au cœur de ses préoccupations en élaborant un dispositif de formation et d'accompagnement qui évite les prescriptions. Ce projet vise plutôt à partager des connaissances issues de la recherche (par exemple, les effets de la répétition dans le processus d'apprentissage des élèves) afin que les participant-e-s s'adonnent à une réflexion personnelle et collective sur leur manière de procéder (Dupriez, 2015). De cette façon, des constats ressortent et des ajustements de gestes professionnels sont alors envisagés par chacun-e en fonction de ses pratiques existantes et des besoins de ses élèves. Initier le changement par le développement professionnel replace les enseignant-e-s en posture de spécialistes de l'éducation (Galand et Janosz, 2020). En outre, la capacité des enseignant-e-s à s'approprier les contenus pourrait aussi s'expliquer par le fait que les contenus abordés associés aux assises de l'apprentissage durable sont transversaux et concernent toutes les disciplines scolaires enseignées par les enseignant-e-s titulaires et spécialistes de tous les niveaux d'enseignement, de l'éducation préscolaire au secondaire (Carpentier et coll., 2022).

Dans un autre ordre d'idées, le cadre du multiagenda a d'abord été réfléchi comme outil pour la formation des enseignant-e-s en leur offrant un nombre réduit de concepts pour réfléchir à leur pratique (Bucheton, 2020). Or, utiliser ce cadre pour produire des constats de recherche dans une démarche reproductible pose certains défis, que nous avons abordés plus tôt. En effet, le geste déclaré par l'enseignant-e, la préoccupation qui le sous-tend et les effets perçus de ce geste se mêlent dans le discours des participant-e-s. À cela s'ajoute ce que l'analyste interprète du geste. Ajoutons que le cadre du multiagenda veut donner accès à l'agir enseignant-e tel qu'il se donne à voir à l'élève (Bucheton, 2020), donc à des gestes observés. Or, la mise en discours des gestes peut impliquer la reconstruction et la réorganisation de gestes plus ou moins conscients et automatisés, donc parfois difficilement explicables (Dupin de Saint-André et coll., 2010 ; Gervais, 2007). Cette mise en discours peut aussi amener les participant-e-s à lui donner un nouveau sens (Clanet et Talbot, 2012 ; Falardeau et Simard, 2011). Enfin, en considérant le biais de désirabilité sociale, il est toujours possible de se demander si le discours que les enseignant-e-s ont sur leur pratique témoigne de ce qu'elle-il-s font réellement, ou plutôt, de ce qu'elle-il-s croient faire, ou de ce qu'elle-il-s souhaitent donner comme aperçu aux chercheur-se-s (Dupin de Saint-André et coll., 2010). C'est d'autant plus vrai dans le cadre de ce dispositif de recherche où des liens se sont créés entre les enseignant-e-s-participant-e-s et les autres membres de l'équipe interprofessionnelle.

Enfin, notons que, considérant le mode de recueil des données, nous n'avons pas accès aux gestes professionnels des enseignant-e-s si l'on considère que le geste est un ajustement en situation, qu'il veut répondre à un contexte précis (Bucheton, 2020 ; Jorro et Dangouloff, 2018). En sondant les enseignant-e-s sur les ajustements qu'elle-il-s ont apporté à leur pratique à la suite des rencontres de formation, elle-il-s ont pu faire référence aux pratiques qu'elle-il-s mettent en place avant d'être en présence des élèves ou lorsque la classe est terminée. Par exemple, des enseignant-e-s rapportent avoir enseigné des savoirs liés à l'attention, au stress et à la coopération. Or, planifient-elle-il-s l'enseignement de ces savoirs ou décident-elle-il-s de les aborder en classe pour répondre à

un événement précis ? On peut tout aussi bien imaginer qu'un-e enseignant-e prévoie parler à ses élèves du stress alors que les examens ministériels s'en viennent, mais elle-il pourrait aussi choisir d'aborder ce thème en classe lorsque ses élèves manifestent de l'inquiétude avant une sortie scolaire. Ou encore, plusieurs enseignant-e-s révèlent avoir recours aux tableaux d'ancrage. Or, mettre un tableau d'ancrage dans la classe n'est pas un geste professionnel en soi. C'est plutôt en situation que l'enseignant-e choisit de s'y référer pour répondre à un besoin spontané et imprévu – comme par exemple une question de l'élève – qu'on est dans un geste professionnel ajusté, adressé et contextualisé. Ainsi, il a paru intéressant d'observer ultérieurement les gestes professionnels qui sont effectivement mis en place en situation de classe. C'est pourquoi des observations et des entretiens d'autoconfrontation ont été prévus à la fin de ce projet de recherche.

Il demeure que la mobilisation du cadre du multiagenda nous permet de mieux comprendre les préoccupations qui animent la pratique des enseignant-e-s, qu'il s'agisse de gestes professionnels ou de pratiques relatives à la planification de l'enseignement ou du retour réflexif qui suit la classe. En outre, puisque les gestes professionnels des enseignant-e-s appellent différents gestes d'étude chez les élèves (Bucheton, 2020), il serait intéressant de connaître les effets des gestes professionnels ajustés des enseignant-e-s ayant participé sur l'apprentissage des élèves.



Geneviève Carpentier
Professeure, Université de Montréal



Myriam Villeneuve-Lapointe
Professeure, Université de Sherbrooke



Catherine Tardif
Candidate au doctorat, Université de Montréal



Valérie Thomas
Candidate au doctorat, Université de Montréal



Anick Sirard
Conseillère pédagogique au Centre de services scolaire des Samares

Bibliographie

Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1196-1223. (<https://doi.org/10.1590/198053144321>)

American Institutes for Research. (2021). *Teachers college reading and writing project: Preliminary research results*. (<https://www.air.org/sites/default/files/Teachers-College-Reading-and-Writing-Project-Jan-2021.pdf>)

- Archambault, I. et Vandenbossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 275-288. (<https://doi.org/10.1037/a0031951>)
- Barnett, S. M. et Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612-637. (<https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612>)
- Ben-Eliyahu, A. (2021). Sustainable learning in education. *Sustainability*, 13(8), 4250. (<https://doi.org/10.3390/su13084250>)
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. (<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>)
- Brudermann, C. et Pélissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(2), 21-33. (<https://doi.org/10.7202/037472ar>)
- Bucheton, D. (2020). *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Éditions ESF sciences humaines.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. (<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>)
- Butler, J., Storey, B. et Robson, C. (2014). Emergent learning focused teachers and their ecological complexity worldview. *Sport, Education and Society*, 19(4), 451-471. (<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.680435>)
- Calkins, L. (2020). *Teaching writing*. Heinemann.
- Carpentier, G., Sauvageau, C. et Roy, N. (2021). Enjeux autour de la pratique enseignante en contexte d'enseignement distancié. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 1-30. (<https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1>)
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Gallant, A., Robillard, J.-M., Sirard, A. et Tardif, C. (2023). Une recherche-action pour soutenir des apprentissages durables. *Vivre le primaire*, 36(1), 76-77. (<https://doi.org/1866/27739>)
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Des principes à privilégier pour enseigner à lire et à écrire. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire* (p. 22-38). Chenelière Éducation.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. (<https://doi.org/10.7202/1012560ar>)
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*. 28(1), 76-105. (<https://doi.org/10.7202/1085322ar>)
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. (<https://doi.org/10.7202/1017288ar>)
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck.
- Dupuy, C. et Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190. (<https://doi.org/10.4000/pratiques.10099>)
- Duvillard, J. (2014). « L'introspection gestuée ». *La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement* [thèse de doctorat, Université Lyon I]. HALtheses. (<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127249>)

- Eskici, M. (2019). Sustainable learning levels of high school students. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 63-80. (<https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0006>)
- Falardeau, É. et Simard, D. (2011). L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes : le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données. *Recherches qualitatives*, 30(2), 96-121. (<https://doi.org/10.7202/1084832ar>)
- Favriaud, M., Plégat-Soutjis, F., Vinsonneau, M., Escuillie, C., Miossec, A., Poletto, M., Kayser, E., Panissal, N. et Dutrait, C. (2009). Nourrissage, amorçage et gestes professionnels dans la production poétique au cycle 2 de l'école primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (40), 175-199. (<https://doi.org/10.4000/reperes.340>)
- Frey, A. M. (2021). Entre professionnalité et phronesis : un pari pédagogique. Dans C. Gremion (dir.), *Processus et finalités de la professionnalisation : comment évaluer la professionnalité émergente ?* (p. 17-26). De Boeck Supérieur.
- Galand, B. et Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation*. Presses universitaires de Louvain.
- Gauthier, B. (2016). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. De Boeck Supérieur.
- Geitz, G. et Geus, J. (2019). Design-based education, sustainable teaching, and learning. *Cogent Education*, 6(1). (<https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1647919>)
- Gervais, C. (2007). Le choix d'une approche pour l'étude empirique de pratiques d'enseignement. *Formation et profession*, 13(2), 29-32. (https://www.intranet.fse.ulaval.ca/fichiers/public/prof/pub_1424_v13_n2.pdf#page=30)
- Gladwell, M. (2009). *Les prodiges* (traduit par M. Saint-Germain). Éditions Transcontinental.
- Gladwell, M. (2012). *Le point de bascule* (traduit par D. Charron). Éditions Transcontinental.
- Graham, L., Berman J. et Bellet A. (2015). *Sustainable learning: Inclusive practices for 21st century classrooms*. Cambridge University Press.
- Hays, J. et Reinders, H. (2020). Sustainable learning and education: A curriculum for the future. *International Review of Education*, 66, 29-52. (<https://doi.org/10.1007/s11159-020-09820-7>)
- Hsieh, H.-F. et Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. (<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>)
- Jorro, A. et Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & éducations*, (hors-série). (<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5861>)
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. (<https://doi.org/10.3102/0034654315626800>)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation. (2016). *Miser sur l'éducation*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/Publications/MiserSurLEducation-Franco.pdf>)
- Ministère de l'Éducation. (2022). *Indices de défavorisation des écoles publiques (2021-2022)*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2021-2022.pdf)

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Gouvernement du Québec.
- Morisse, M. (2014). Les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture : quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans M. Morisse et L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive, objet de recherche et de professionnalisation* (p. 9-30). Presses de l'Université du Québec.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. (<https://doi.org/10.7202/1020820ar>)
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2020). *Éducation au développement durable. Feuille de route*. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374891>)
- Ricoeur, P. (1990). *Soi comme un autre*. Seuil.
- Romain, C., Rey, V. et Lex, M. (2018). Le geste professionnel langagier de l'enseignant à l'école primaire : autorité, montée en tension et échange interrogation-réponse-évaluation. *SHS Web of Conferences*, 46, 1-18. (<https://doi.org/10.1051/shsconf/20184601004>)
- Rupley, W. H, Blair, T. R et Nichols, W. D. (2009). Instruction de lecture efficace pour les lecteurs en difficulté : le rôle de l'enseignement direct/explicite. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 125-138.
- Saldaña, J. et Omasta, M. (2016). *Qualitative research: Analyzing life*. Sage Publications.
- Samuelsson, I. P. et Park, E. (2017). How to educate children for sustainable learning and for a sustainable world. *IJEC*, 49, 273-285. (<https://doi.org/10.1007/s13158-017-0197-1>)
- Schwartz, S. (2016). *Guide pour un apprentissage durable*. D'eux.
- Sinh Huynh, T. T. (2021). *Évolution des pratiques mises en place en contexte d'atelier d'écriture et leurs effets sur le développement de la compétence à écrire en français langue étrangère* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. (<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/26187>)
- St-Jean, C. et Dupuis Brouillette, M. (2020). L'approche exploratoire en contexte de pandémie : le socioconstructivisme et la distanciation sociale. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(1), 3-8. (<https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjnse/article/view/70439>)
- Svenkerud, S. W., Madsen, J., Ballangrud, B. B., Strande, A.-L. et Stenshorne, E. (2020). Sustainable use of ecological concepts in educational science. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 153-162. (<https://doi.org/10.2478/dcse2020-0013>)
- Tardif, C., Thomas, V., Carpentier, G. et Villeneuve-Lapointe, M. (2023). Quand la pandémie perdure : les préoccupations sous-jacentes aux gestes professionnels d'enseignant.e.s à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 7(3), 1-25. (<https://doi.org/10.1522/rhe.v7i3.1495>)
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle*. Presses de l'Université Laval.
- Tractenberg, R. E., FitzGerald, K. T. et Collmann, J. (2017). Evidence of sustainable learning from the mastery rubric for ethical reasoning. *Education Sciences*, 7(1), 2. (<https://doi.org/10.3390/educsci7010002>)

La complémentarité d'outils méthodologiques pour décrire savoirs et gestes professionnels en enseignement de la syntaxe et de la ponctuation

The complementary nature of methodological tools for describing professional knowledge and gestures when teaching syntax and punctuation

La complementariedad de herramientas metodológicas para describir saberes y gestos profesionales en la enseñanza de la sintaxis y la puntuación

Die Komplementarität methodischer Instrumente zur Beschreibung der professionellen Kenntnisse und Gesten beim Lehren von Satzbau und Zeichensetzung

Marie-Hélène Giguère, Carole Fisher et Rosianne Arseneau

Volume 51, numéro 1, 2025

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

Texte reçu le : 2023-11-30

Version finale reçue le : 2024-05-21

Accepté le : 2024-06-19

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125527ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125527ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Giguère, M.-H., Fisher, C. & Arseneau, R. (2025). La complémentarité d'outils méthodologiques pour décrire savoirs et gestes professionnels en enseignement de la syntaxe et de la ponctuation. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1125527ar>

Résumé de l'article

Dans le cadre d'une recherche-action-développement (Giguère et coll., FRQSC 2021-2024), un sous-objectif vise à décrire l'évolution des savoirs et des gestes professionnels des enseignant-e-s participant à la coélaboration d'une autoformation numérique sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation. Afin de décrire cette évolution, trois outils méthodologiques complémentaires, à savoir l'entretien d'autoconfrontation à la suite d'une leçon filmée, la correction explicitée et l'observation participante, ont été retenus. L'analyse des résultats sous ce triple prisme fait voir l'évolution des savoirs et des gestes professionnels des participant-e-s et suggère qu'une combinaison d'outils méthodologiques puisse rendre compte avec justesse d'apprentissages professionnels.

Articles

La complémentarité d'outils méthodologiques pour décrire savoirs et gestes professionnels en enseignement de la syntaxe et de la ponctuation

*The complementary nature of methodological tools for
describing professional knowledge and gestures when
teaching syntax and punctuation*

*La complementariedad de herramientas metodológicas para
describir saberes y gestos profesionales en la enseñanza de
la sintaxis y la puntuación*

*Die Komplementarität methodischer Instrumente zur
Beschreibung der professionellen Kenntnisse und Gesten
beim Lehren von Satzbau und Zeichensetzung*

Contribution : 80 %

Marie-Hélène GIGUÈRE

Professeure, Université du Québec à Montréal

giguere.marie-helene@uqam.ca

Contribution : 10 %

Carole FISHER

Professeure, Université du Québec à Chicoutimi

Carole_Fisher@uqac.ca

Rosianne ARSENEAU

Professeure, Université du Québec à Montréal

arseneau.rosianne@uqam.ca

Note éditoriale

Ce texte a été révisé par : Charles-Étienne Tremblay

Résumé

Dans le cadre d'une recherche-action-développement (Giguère et coll., FRQSC 2021-2024), un sous-objectif vise à décrire l'évolution des savoirs et des gestes professionnels des enseignant·e·s participant à la coélaboration d'une autoformation numérique sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation. Afin de décrire cette évolution, trois outils méthodologiques complémentaires, à savoir l'entretien d'autoconfrontation à la suite d'une leçon filmée, la correction explicitée et l'observation participante, ont été retenus. L'analyse des résultats sous ce triple prisme fait voir l'évolution des savoirs et des gestes professionnels des participant·e·s et suggère qu'une combinaison d'outils méthodologiques puisse rendre compte avec justesse d'apprentissages professionnels.

Mots-clés: développement professionnel; gestes professionnels; entretien d'autoconfrontation; correction explicitée; observation participante; enseignement syntaxe et ponctuation

Abstract

As part of a development-action-research (Giguère et al., FRQSC 2021-2024), one of the sub-objectives aims to describe the evolution of the knowledge and professional gestures of teachers participating in the co-design of a digital self-training program on teaching syntax and punctuation. To describe this evolution, three complementary methodological tools were selected: self-confrontation interviews following a videorecorded lesson, explicit correction, and participant observation. The data analysis from these three perspectives reveals the evolution of the participants' knowledge and professional gestures and suggests that a combination of methodological tools can accurately reflect professional learning.

Keywords: professional development; professional practices; self-confrontation interviews; explicit correction; participant observation; teaching syntax and punctuation

Resumen

En el marco de una investigación-acción-desarrollo (Giguère et al., FRQSC 2021-2024), uno de los sub-objetivos consistió en describir la evolución de los saberes y de los gestos profesionales de los docentes que participaron en la coelaboración de una autoformación digital sobre la enseñanza de la sintaxis y la puntuación. Para describir dicha evolución, se han elegido tres herramientas metodológicas complementarias: la entrevista de autoconfrontación tras una lección grabada, la corrección explícita y la observación participante. El análisis de los resultados desde esta triple perspectiva muestra la evolución de los saberes y de los gestos profesionales de los docentes participantes y sugiere que una combinación de herramientas metodológicas puede reflejar con precisión los aprendizajes profesionales.

Palabras clave: desarrollo profesional; gestos profesionales; entrevista de autoconfrontación; corrección explícita; observación participante; enseñanza de la sintaxis y la puntuación

Zusammenfassung

Ein Unterziel einer 2021-2024 durchgeführten Forschung-Aktion-Entwicklung (Giguère et al., FRQSC) bestand darin, die Entwicklung der professionellen Kenntnisse und Gesten jener Lehrer*innen zu dokumentieren, die am Aufbau einer digitalen Selbstausbildung zum Lehren von Satzbau und Zeichensetzung mitwirken. Drei komplementäre methodische Instrumente wurden

beibehalten, um diese Entwicklung zu beschreiben: Selbstkonfrontationsinterviews infolge einer gefilmten Unterrichtsstunde, die Methode der ausdrücklichen Korrektur sowie teilnehmende Beobachtung. Die Auswertung der Ergebnisse durch dieses dreifache Prisma bringt die Entwicklung der professionellen Kenntnisse und Gesten der Teilnehmer*innen an das Licht und deutet darauf hin, dass eine Kombination methodischer Instrumente die professionelle Weiterbildung präzise abbilden kann.

Stichworte: professionelle Entwicklung; professionelle Gesten; Selbstkonfrontationsinterviews; Methode der ausdrücklichen Korrektur; teilnehmende Beobachtung; Lehren von Satzbau und Zeichensetzung

1. Introduction

1.1 Contexte

Le développement professionnel des enseignant-e-s constitue un levier important pour la réussite des élèves (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014). La formation initiale ne suffisant pas à garantir le maintien d'un niveau d'expertise tout au long de la carrière (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020), la formation continue et le soutien professionnel offerts aux enseignant-e-s devraient occuper une part importante de leur temps de travail. Or, la gestion organisationnelle des écoles et des centres de services scolaires (CSS) ne permet guère de respecter toutes les conditions nécessaires au développement professionnel, faute de ressources et de temps (CSE, 2014). De plus, en raison de la pénurie de personnel enseignant qui sévit depuis quelques années, les conseiller-ère-s pédagogiques, qui ont notamment comme fonction de former et d'accompagner les enseignant-e-s, occupent une large part de leur temps à soutenir le personnel non-détenteur de brevet, limitant ainsi l'accompagnement qu'elle-il-s peuvent offrir aux autres enseignant-e-s (Fortier, 2022).

Afin de pallier ces difficultés et exigences organisationnelles, notre équipe a entrepris un projet de recherche-action-développement qui vise essentiellement à innover sur le plan du développement professionnel en coélaborant une autoformation numérique fondée sur les besoins et les intérêts identifiés non seulement par les chercheuses, mais aussi par les enseignant-e-s. Cette autoformation souhaite devenir un outil profitable au développement professionnel des enseignant-e-s impliqué-e-s dans son élaboration et pourra également servir aux conseiller-ère-s pédagogiques en favorisant plus de souplesse dans les pratiques d'accompagnement. L'ensemble de ce projet ne sera pas présenté dans cet article ; nous visons à illustrer à l'aide de résultats choisis en quoi des outils méthodologiques complémentaires peuvent permettre de rendre compte avec justesse des apprentissages des enseignant-e-s à la suite d'un accompagnement soutenu.

1.2 Problématique en syntaxe et en ponctuation

L'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation (désormais S-P) représente l'objet didactique sélectionné pour coélaborer l'autoformation numérique. Le projet s'inscrit dans la suite de la recherche de Nadeau et ses collaboratrices (2020a), qui a permis d'expérimenter et de développer trois dispositifs « à la manière des dictées métacognitives et interactives » visant à améliorer l'enseignement/apprentissage de la S-P dans des classes du primaire et du secondaire. Cette composante de la langue écrite est source de difficultés pour les élèves, mais aussi pour les enseignant-e-s qui se disent peu outillé-e-s pour l'enseigner. Elle-il-s sont notamment peu à l'aise avec le concept de « phrase », dont les critères de définition sont multiples, peu opératoires et parfois contradictoires (Béguelin, 2000 ; Paolacci et Rossi-Gensane, 2012 ; Nadeau et coll., 2020b). L'analyse des pratiques « habituelles » révèle que l'enseignement consiste le plus souvent en une présentation des contenus grammaticaux (définition et règles) suivie d'exercices décontextualisés, cloisonnant ainsi la conceptualisation et l'exercisation (Dolz et Schneuwly, 2009 ; Lord, 2012 ; Myhill et Watson, 2014). En matière de ponctuation, on observe une simplification des règles et des exemples dans le matériel didactique (Jarno-El Hilali, 2009 ; Riverin et Dufour, 2018) qui ne prépare pas les élèves à utiliser les signes de manière appropriée quand elle-il-s écrivent. Des exercices courts et peu variés sont aussi inefficaces à rendre compte de la norme alors que les élèves perçoivent implicitement d'autres usages non normés (Dufour et Chartrand, 2014), notamment dans leurs lectures, par exemple, une phrase débutant par « mais ». Plutôt que de recevoir un enseignement efficace et nuancé, les élèves retiennent des notions peu fonctionnelles en lien avec l'aspect sémantique de la phrase (une idée = une phrase) et son aspect prosodique (une petite

pause = une virgule). Il en résulte des erreurs et des maladroites dans les textes, puisqu'elle-il-s peuvent difficilement mettre à profit ces savoirs incomplets dans des contextes d'écriture variés et réels. Les enseignant-e-s se sentent également limité-e-s dans les explications et rétroactions à offrir aux élèves : « Ta phrase est trop longue, fais des phrases plus courtes. », « Ta phrase est mal construite. » (Giguère et coll. 2018). Elle-il-s ont ainsi l'impression d'évaluer ces dimensions de l'écrit sans se sentir compétent-e-s à les enseigner adéquatement.

Le 3^e cycle du primaire et le 1^{er} cycle du secondaire québécois (élèves de 10 à 14 ans) ont été ciblés en raison des difficultés qu'éprouvent les élèves aux épreuves obligatoires d'écriture dans ce domaine : le critère relatif à la S-P représente un des deux critères les plus échoués à l'épreuve d'écriture de 6^e année (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2013), l'autre étant celui du respect de la norme orthographique. L'étude de Boivin et Pinsonneault (2018) indique que cette dimension de l'écriture représente la principale difficulté des élèves de la 4^e année du primaire à la 5^e secondaire.

Afin d'offrir une autoformation numérique répondant au mieux aux besoins réels du personnel enseignant, notamment ceux de flexibilité et d'autonomie dans son apprentissage, il apparaissait essentiel de comprendre ce qui faisait obstacle à la compréhension des concepts en S-P, mais aussi aux gestes professionnels que sous-tend la mise en oeuvre de la séquence didactique sur laquelle s'appuie l'autoformation. Ainsi, dans une première année de mise en marche de cette recherche-action-développement, un accompagnement professionnel a été offert aux enseignant-e-s participant-e-s. Plusieurs outils méthodologiques ont été mis en place pour tenter de répondre à la question de recherche suivante : « Quels sont les savoirs linguistiques et les gestes professionnels nécessaires à la mise en oeuvre de cette séquence didactique et auxquels il faut porter une attention particulière lors de la coélaboration de l'autoformation numérique ? » Dans le cadre de cet article, quelques résultats seront présentés pour illustrer principalement en quoi le choix des outils méthodologiques a pu permettre un regard plus précis sur l'évolution des savoirs et des gestes professionnels des personnes participantes. Puisque la coélaboration de l'autoformation a lieu lors d'une année subséquente, il n'en sera pas question dans cet article.

2. Cadre conceptuel

Il est une chose de cerner et de nommer des savoirs et des gestes professionnels favorables à l'apprentissage de la S-P, il en est une autre de bien les expliciter en contextualisant à la classe pour que les enseignant-e-s les intègrent le mieux possible à leur répertoire de pratiques, ce qui suppose un temps d'appropriation. Cette section présente d'abord les concepts linguistiques et ensuite les gestes professionnels nécessaires afin de bien mener la séquence didactique et d'en maximiser les bénéfices.

2.1 Savoirs à maîtriser pour enseigner une séquence didactique en S-P

La séquence didactique empruntée d'une étude quasi expérimentale (Nadeau et coll., 2020a) s'inscrit dans un modèle didactique qui vise l'engagement actif des élèves dans la compréhension du fonctionnement de la langue afin d'assurer la construction de connaissances transférables en écriture (Cogis, 2005 ; Myhill et Watson, 2014). L'activité métalinguistique (Gombert, 2006), l'appropriation de concepts et procédures de la grammaire moderne (Nadeau et Fisher, 2006) et l'utilisation d'un métalangage précis (Fisher et Nadeau, 2014), l'interaction verbale entre pairs et l'étayage de l'enseignant-e pour modéliser et soutenir le raisonnement grammatical (Cogis, 2005, 2020 ; Myhill et Newman, 2016) sont au coeur de ce modèle. Son efficacité a été démontrée pour l'orthographe grammaticale (Fisher et Nadeau, 2014) ainsi que pour la S-P (Nadeau et coll., 2020a). Constituée de trois dispositifs complémentaires (voir annexe 1), cette séquence de vingt activités a

montré des effets dans plusieurs aspects liés à la S-P dans la comparaison de textes narratifs et descriptifs rédigés par les élèves des groupes expérimental et contrôle (Nadeau et coll., 2020a ; Arseneau et coll., 2023 ; Quevillon Lacasse et coll., sous presse).

La distinction entre « phrase graphique » et « phrase syntaxique » s'est imposée face à l'ambiguïté de la notion de phrase (voir section 1) : la « phrase graphique » correspond à une suite qui commence par une majuscule et se termine par un point, et la « phrase syntaxique » à une suite comportant obligatoirement un sujet et un prédicat, et un (ou des) complément(s) de phrase facultatif(s). Ces deux concepts se sont révélés puissants pour expliciter des phénomènes linguistiques en vue de permettre aux élèves de maîtriser la construction de phrases dites complexes impliquant des procédés de coordination, de juxtaposition et de subordination. Par ailleurs, le travail d'analyse s'appuie sur le cadre grammatical en vigueur dans les programmes ministériels québécois et, comme pour les dictées métalinguistiques et interactives, le recours aux manipulations syntaxiques est employé comme outil pour identifier une classe de mot ou une fonction syntaxique, ainsi que l'utilisation d'un métalangage explicite et précis. Le dispositif présenté fournit également une méthode d'analyse de la phrase syntaxique en quatre étapes (« méthode 1-2-3-4 »). Il s'agit (1) d'identifier d'abord le ou les verbes conjugués dans la phrase graphique, (2) le ou les sujets, (3) le ou les compléments de phrase s'il y a lieu, (4) le ou les prédicats. Si plus d'une phrase syntaxique compose la phrase graphique, le procédé de combinaison devient alors apparent. Par exemple, dans la phrase graphique « Le chef du village parle aux membres de sa tribu, mais les guerriers ne l'écoutent pas parce qu'ils connaissent ce récit par coeur. », on trouve trois phrases syntaxiques constituées chacune d'un sujet et d'un prédicat, phrases qui sont reliées par les conjonctions « mais » et « parce que », ce qui implique un procédé de coordination (mais) et de subordination (parce que).

2.2 Gestes professionnels à exploiter

Les gestes professionnels associés au dispositif didactique, quant à eux, reposent sur les principes de la didactique de la grammaire, plus spécifiquement sur ceux jugés efficaces par la recherche pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale par les dictées métalinguistiques et interactives (Cogis, 2005 ; Haas et Maurel, 2009). Lors d'activités issues de ces dispositifs, les élèves sont invité-e-s à négocier collectivement l'utilisation de la ponctuation en s'appuyant sur des arguments syntaxiques, ou encore, à dégager les choix syntaxiques retenus lors de la combinaison de phrases. Ainsi, ces activités les amènent à explorer les structures syntaxiques proposées par les exemples de phrases. De plus, les interactions verbales entre les pairs (Haas et Maurel, 2009 ; Cogis et Ros, 2003 ; Cogis, 2005, 2020 ; Arseneau et coll., 2018) permettent aux élèves de raisonner collectivement pour résoudre un problème graphique, avec le soutien de l'enseignant-e dont l'étayage prend la forme notamment de questions ouvertes, de reformulations, d'encouragements à aller au bout d'un raisonnement (Haas, 2002 ; Cogis, 2005). Sa capacité à réguler la discussion favorise l'avancée du savoir et l'explicitation de la norme. La réitération des procédures d'analyse et de résolution de problèmes, accompagnée d'un métalangage précis (Fisher et Nadeau, 2014), contribue au partage du sens (intercompréhension) et à l'instauration d'une communauté discursive (Bernié, 2002). Au terme de l'activité, l'enseignant-e formule avec les élèves l'aspect qui serait à retenir et une trace est conservée dans le cahier de l'élève, de manière à favoriser le transfert des connaissances en écriture.

La figure 1 présente une sélection de gestes professionnels qui a été opérée à partir d'une grille d'observation plus élaborée (Fisher, 2026, sous presse) de façon à retenir ceux qui apparaissaient comme étant plus cruciaux pour la formation et pour l'analyse du travail des enseignant-e-s du projet.

Figure 1

**Grille d'observation de gestes professionnels associés aux dictées métacognitives et interactives
(Fisher, 2026, sous presse)**

Posture d'ouverture (plan communicatif)	• Écouter les dires des élèves • Faire expliciter (préciser) par l'élève • Impliquer les autres élèves • Demeurer neutre
Compétence grammaticale (plan des savoirs)	• Fournir des explications justes – bien choisir les phrases et les exemples • Formuler les explications clairement • Utiliser le métalangage de manière appropriée • Doser ses interventions (explications)
Compréhension du sens de l'activité (plan cognitif)	• Exiger des preuves • Donner des pistes sans donner la réponse • Questionner de manière habile • Guider (modeler) le raisonnement • Gérer adéquatement la discussion • Résumer et conclure clairement à la fin

L'enseignant-e doit adopter une posture d'ouverture afin de faciliter la prise en charge du problème par les élèves. Elle-il les encourage à prendre la parole, à aller au bout de leur idée et les écoute de manière active en s'assurant de bien comprendre leurs propos et en les invitant au besoin à le préciser. Le partage de la parole permet d'impliquer l'ensemble de la classe, par exemple en appelant d'autres points de vue pour animer la discussion. L'enseignant-e doit par ailleurs demeurer neutre dans ses interventions, en évitant de donner de manière verbale ou non verbale des signes d'approbation ou de désapprobation qui viendraient mettre fin à la discussion et à la réflexion des élèves.

Le deuxième volet de la grille concerne les connaissances linguistiques et les gestes professionnels favorisant l'apprentissage des notions et des procédures d'analyse liées à la S-P. Savoir modeler un raisonnement grammatical en faisant appel aux manipulations syntaxiques appropriées et utiliser un métalangage précis et cohérent pour construire des savoirs sont essentiels, tout en évitant les allégories ou les trucs simplistes qui ne dotent pas l'élève de repères sûrs pour analyser ses propres phrases. Par exemple, l'utilisation de l'intonation comme outil pour segmenter les phrases (« Mets une virgule quand tu fais une petite pause et un point pour une longue pause. ») n'offre pas de stratégie stable. L'enseignant-e fournit des explications justes, pertinentes, clairement formulées et adaptées au niveau des élèves, tout en intervenant aux moments où elle-il s'en ont besoin pour poursuivre leur réflexion ou leur analyse.

La compréhension du sens de l'activité permet à l'enseignant-e de suivre les principes de la résolution de problèmes en faisant confiance aux capacités des élèves à réfléchir sur la langue et en intervenant de manière à soutenir ce travail. Dans ce cadre, elle-il encourage les hypothèses et leur mise à l'épreuve (par les manipulations syntaxiques, notamment). Sa préoccupation porte davantage sur le processus de réflexion que sur le résultat. Au plan de l'étayage, les principaux moyens dont elle-il dispose sont les questions ouvertes, le fait de donner des pistes sans donner la réponse et l'entraînement au raisonnement grammatical par modelage et guidage. Pour amener les élèves à s'appropriier les notions et les procédés d'analyse qui vont permettre de résoudre des problèmes de ponctuation ou de syntaxe, l'enseignant-e exige des preuves d'analyse et encourage

l'usage d'un métalangage précis, nécessaire à la consolidation des concepts. Elle-il recadre au besoin la discussion sur le plan de la grammaire en contrant des arguments non pertinents (par exemple « parce que c'est plus beau comme ça »). Enfin, elle-il gère les échanges et la discussion de manière à maintenir le focus sur la question de départ et au terme d'une discussion, elle-il valide la justesse d'une analyse et met en évidence ce qui a été appris. Ce dernier geste peut être associé à l'institutionnalisation du savoir telle que décrite par Brousseau (1998).

La présente contribution vise donc à décrire l'évolution des savoirs de même que les gestes professionnels des enseignant-e-s participant au projet, en montrant l'intérêt d'une triple instrumentation qui permet de rendre compte des apprentissages des enseignant-e-s de manière plus précise.

3. Méthodologie

Cette étude empirique s'inscrit dans une visée transformative et compréhensive. Dans sa dimension de recherche-action (Savoie-Zajc, 2001), elle a comme objectif de documenter l'évolution des savoirs et des gestes professionnels des enseignant-e-s après une année d'accompagnement, puis au cours d'une seconde année, après avoir coélaboré l'autoformation avec l'équipe de chercheuses. Dans sa dimension recherche-développement (Loiselle et Harvey, 2007), qui n'est pas abordée dans cet article, elle met à contribution les enseignant-e-s dans la régulation de l'élaboration de l'autoformation.

3.1 Sujets

Huit enseignant-e-s (six femmes et deux hommes) et deux conseillères pédagogiques ont participé à l'an 1 de la recherche au cours de laquelle un accompagnement professionnel a été offert. Les enseignant-e-s oeuvraient au 3^e cycle du primaire ou en 1^{re} secondaire et provenaient de cinq écoles différentes d'un même centre de services scolaire. Elle-il-s comptaient entre 2 et 25 années d'expérience en enseignement. Elle-il-s ont été recruté-e-s par les conseillères pédagogiques sur la base de leur intérêt à développer leurs savoirs en S-P (échantillon de convenance).

3.2 Déroulement de l'intervention

Pendant la première année du projet (2021-2022), les enseignant-e-s ont reçu une formation collective d'une journée (décembre 2021) sur l'ensemble du projet et sur les trois dispositifs pour mettre en oeuvre la séquence didactique (Nadeau et coll., 2020a). Lors de cette journée pédagogique, les collaboratrices du projet de Nadeau ont fait vivre les activités de la séquence didactique au groupe (qu'est-ce qu'une phrase ?, ponctuation négociée et combinaison de phrases libre), en plus de présenter tout le matériel nécessaire à l'animation de la séquence (guide pédagogique, cahier pour les élèves, affiches pour la classe, capsules vidéo, fichier pour le TNI, enveloppes contenant les cartons à manipuler, etc.). Les enseignant-e-s ont ensuite reçu la visite de la chercheuse principale et d'une conseillère pédagogique associée au projet à six reprises entre les mois de février et de mai 2022. Ces visites étaient organisées sous forme d'observation participante (Bru, 2014 ; Vincent et Tremblay-Wragg, 2021). Des activités de la séquence didactique étaient prévues lors de la présence de la chercheuse et une forme de coenseignement (Tremblay, 2013) a pu s'établir pendant l'activité selon les besoins de l'enseignant-e. La chercheuse commençait toujours la séance dans un coin retiré de la classe et intervenait si elle le jugeait nécessaire pour le bon déroulement de la discussion grammaticale, en cohérence avec la séquence et les gestes associés. Elle prenait également des notes de terrain (Baribeau, 2005) sur les situations plus difficiles à négocier. La période d'observation se terminait par une période de réflexion et de rétroaction entre l'enseignant-e et la chercheuse sur la leçon qui venait d'être vécue. Une question

sur la leçon en général était posée (« Comment as-tu trouvé la période ? »), puis selon la réponse de l'enseignant-e, l'échange reprenait tant des éléments positifs observés que des éléments à retravailler en conformité avec les gestes professionnels impliqués. Enfin, à leur demande, une rencontre collective a réuni les participant-e-s en fin d'année scolaire (juin 2022) pour partager différents aspects de leur expérience.

3.3 Instrumentation

Afin d'observer l'évolution des savoirs et des gestes professionnels associés à l'enseignement de la S-P et d'ainsi identifier les gestes nécessaires à l'élaboration de l'autoformation numérique, trois outils de collecte de données au plus près du cadre du travail des enseignant-e-s ont été mis en place. Les collectes de données ont eu lieu deux fois dans l'année, soit avant la formation (novembre 2021) et après les six accompagnements (mai-juin 2022). Les entretiens qui ont été menés représentent un prétest et un posttest pour documenter l'évolution des apprentissages des enseignant-e-s à la suite d'un accompagnement soutenu.

D'abord, un entretien d'autoconfrontation (Clot, 1999 ; Lamy, 2014 ; Ly, 2021 ; Nicolas, 2015) était mené avant et après les six visites d'observation en classe (donc deux dans l'année). Cet entretien d'autoconfrontation portait sur la description par l'enseignant-e d'un extrait d'une leçon de S-P filmée tout juste avant à l'aide d'une tablette numérique. L'extrait, d'une durée entre cinq et sept minutes, était sélectionné par la chercheuse principale sur le vif, entre la leçon et l'entretien pour éviter que les enseignant-e-s ne choisissent un extrait qui s'éloigne du sujet de la recherche (par exemple, gestion de classe). Le choix reposait donc sur une situation mitigée où un événement didactique survient et au cours duquel l'enseignant-e montre des gestes souhaités (par exemple, demeurer neutre ou donner des pistes sans donner la réponse) et d'autres à bonifier (par exemple, poser des questions fermées, fournir des réponses rapidement plutôt que de laisser les élèves tester leurs hypothèses) ; autrement dit, il s'agit d'une situation d'enseignement jugée bonne selon nos cadres de référence, mais dans laquelle des choix différents auraient pu être plus favorables aux apprentissages des élèves. L'entretien était soutenu par des questions de la chercheuse afin d'amener l'enseignant-e à verbaliser le plus clairement possible ses savoirs et ses gestes professionnels. Lors de la description de l'extrait, il était demandé à l'enseignant-e de décrire ses gestes sans les justifier ; des questions en « quoi » ou « comment » étaient privilégiées aux questions en « pourquoi » : « Qu'est-ce que tu fais à ce moment ? » (on privilégie le temps présent) ; « Qu'est-ce qui t'amène à penser que... » ; « Qu'est-ce que tu as décidé de faire après ? » ; « Comment est-ce que tu fais pour... » (Lamy, 2014). Idéalement, les mots de l'enseignant-e sont repris pour formuler les questions afin d'éviter d'introduire des concepts ou des idées nouvelles.

À la suite de l'entretien d'autoconfrontation, donc à deux reprises dans l'année scolaire, les enseignant-e-s ont été invité-e-s à corriger à haute voix un texte d'élève (un même texte pour le primaire et un autre pour le secondaire) contenant plusieurs erreurs variées en S-P (20 erreurs sur 108 mots pour le texte du primaire et 28 erreurs sur 208 mots pour celui du secondaire) sans retouche par l'équipe de recherche ; il s'agit donc de textes authentiques provenant de la recherche de Nadeau et ses collaboratrices (2020a). Cette correction explicitée (Rondelli, 2010 ; Van Beveren et coll., 2013) permet de dégager les savoirs linguistiques et le métalangage utilisés dans le cadre d'un entretien semi-dirigé basé sur les erreurs décelées et expliquées par les enseignant-e-s. Le fait de ne pas déceler une erreur représente une donnée de recherche au même titre que les justifications verbalisées lorsqu'elle est corrigée. Les questions posées visaient à soutenir le protocole de pensée à haute voix (par exemple : « Peux-tu verbaliser ce que tu fais exactement ? Pourquoi as-tu relevé cette erreur ? Elle est attribuable à quoi, selon toi ? Peux-tu utiliser des « mots de grammaire » dans ton explication ? »). Tous les commentaires sur la correction étaient considérés, par exemple, des remarques sur les forces de l'élève, ou encore, sur des habitudes de correction.

Enfin, l'observation participante et les notes de terrain de la chercheuse prises au cours des six séances en classe ont constitué un troisième outil de collecte de données (Thompson, 2014). Notons que la chercheuse présente en classe est une didacticienne du français avec une spécialité en grammaire moderne et faisait partie de l'équipe de Nadeau (2020a). Elle maîtrise donc très bien le cadre linguistique et les gestes professionnels attendus. Lors de chacune de ses observations en classe, elle prenait note des gestes professionnels des enseignant-e-s de même que de certaines difficultés. Si les entretiens renseignent sur un portrait avant et après l'accompagnement professionnel, les notes de terrain offrent un regard sur l'évolution des enseignant-e-s au fur et à mesure du déroulement des activités. Les éléments discutés lors de la période de rétroaction (voir section 3.2) ont aussi été notés, ce qui permet de voir dans quelle mesure et à quel moment les enseignant-e-s mettaient à profit les commentaires reçus.

Ces trois outils s'avèrent complémentaires, puisque différents points de vue et contextes s'entrecroisent : l'entretien d'autoconfrontation offre un regard sur les gestes professionnels de l'enseignant-e tels qu'elle-il les perçoit dans une activité issue de sa classe ; la correction explicitée donne à voir son utilisation des savoirs et du métalangage en contexte évaluatif dans lequel les enjeux de S-P sont fréquents ; enfin, l'observation participante offre le regard de la chercheuse sur une situation de classe et en contexte de rétroaction. Ces outils sont ainsi précieux pour observer une évolution dans les apprentissages professionnels des participant-e-s (gestes professionnels, savoirs, métalangage).

3.4 Méthode d'analyse des données

Les quatre entretiens par enseignant-e (correction et autoconfrontation) ont été transcrits pour permettre une analyse thématique (Bardin, 2001 ; Paillé et Muchielli, 2016). Le logiciel NVivo a été utilisé et un dossier prétest – avant les observations (novembre) – et posttest – après les observations (mai-juin) – a été créé pour chaque enseignant-e. Les grilles de codage ont été construites à partir des cadres de référence de la recherche (voir sections 2.1 et 2.2). Le codage a été effectué par un découpage en unités de sens qui pouvaient être codées dans plusieurs catégories (par exemple : 1. le geste professionnel évoqué et 2. la justesse et la précision des savoirs et du métalangage utilisés). Les résultats sont présentés sous forme de tableaux de fréquences (en nombre et en pourcentage) pour dégager une tendance commune, sans utilisation de tests statistiques.

La grille d'observation présentée à la figure 1 a servi à coder l'entretien d'autoconfrontation portant sur l'extrait choisi de la séquence filmée. Cette grille se trouve en annexe 2. Un lexique a permis de s'assurer de la compréhension commune des différents codes entre la codeuse et la contrecodeuse.

De plus, lors de l'entretien, les enseignant-e-s ayant évoqué par elles-eux-mêmes des maladresses dans la conduite de l'activité, c'est-à-dire des moments où elle-il-s jugent que la situation aurait pu être mieux gérée, des codes M (pour maladresse) ont été ajoutés à la grille pour chacun des critères. Par exemple, l'enseignante 7 décrit ce qu'elle observe de son utilisation du métalangage approprié (1.1.2.c.M) et dit : « Ici, je l'ai probablement pas nommé non plus. Des fois, je dis verbe conjugué, des fois j'ai juste dit verbe. C'est mon erreur ici. » Notons qu'il s'agit uniquement des maladresses exprimées par les enseignant-e-s au cours de l'entretien et en aucune façon le jugement de la chercheuse ou de la codeuse.

L'entretien de correction explicitée était analysé grâce à cinq catégories de codage, soit 1. le nombre d'erreurs relevées (sur le total de 20 et de 28) ; 2. la nature de l'erreur identifiée, soit une erreur de syntaxe ou une erreur de ponctuation (selon l'enseignant-e et validation selon notre corrigé) ; 3. la justification de la correction (degré et validation selon notre corrigé) ; 4. la qualité du savoir grammatical convoqué (justesse et précision) et 5. la qualité du métalangage utilisé (justesse

et précision). Uniquement les résultats des deux dernières catégories (4 et 5) seront présentés dans la section suivante. Notons que la justesse et la précision des savoirs et du métalangage utilisés par l'enseignant·e dans ces entretiens étaient codées de manière très stricte en fonction du cadre de la grammaire moderne. Par exemple, l'enseignant 5 dit : « devant la conjonction “car”, il y a toujours une virgule ». La classe de mot « conjonction » est mentionnée et le savoir est juste, comparativement à l'enseignante 4 qui dit que : « un petit “alors virgule”, c'est un marqueur de relation », mais qui n'évoque pas la classe de mot (métalangage).

Un contrecodage a ensuite été réalisé et une mesure de fiabilité (kappa de Cohen) a été prise pour évaluer le degré d'accord interjuge (Institut de recherche et de documentation pédagogique, 2016). Des discussions ont permis d'arrimer les conceptions des deux codeuses pour que les accords jugés faibles (0,21 à 0,40) ou modérés (0,41 à 0,60) passent à des accords forts ou presque parfaits (0,61 à 1) sur 20 % du matériel. Tous les entretiens ont été ensuite révisés du début à la lumière de ces discussions.

En ce qui concerne les notes de terrain, elles ont été synthétisées pour dégager les savoirs et les gestes professionnels les plus fréquents et partagés par les huit enseignant·e-s, autant ceux qui sont maîtrisés que ceux qui demeurent à bonifier. Cette synthèse a été présentée aux participant·e-s et ces dernier·ère-s l'ont validée lors d'une rencontre collective (septembre 2022).

3.5 Considérations éthiques

Tout·e-s les participant·e-s ont signé un formulaire de consentement (conformément au certificat éthique obtenu) autorisant la présence en classe de la chercheuse, les entretiens liés aux collectes de données et du temps accordé pour la coélaboration de l'autoformation. Les étudiantes qui ont participé à la transcription des entretiens et au codage ont toutes suivi la formation EPTC-2 sur l'éthique de la recherche.

4. Résultats

Pour répondre à l'objectif de cet article qui consiste à illustrer à l'aide de résultats choisis en quoi des outils méthodologiques complémentaires peuvent permettre aux chercheur·se-s de rendre compte avec justesse des apprentissages des enseignant·e-s à la suite d'un accompagnement soutenu en S-P, l'analyse porte sur certains résultats issus des trois outils méthodologiques, soit l'entretien d'autoconfrontation, la correction explicitée et l'observation participante. Ainsi, les gestes professionnels, les savoirs et le métalangage sont documentés dans deux contextes propres à la classe : l'enseignement et la correction.

4.1 Entretien d'autoconfrontation

Un codage des entretiens au prétest et au posttest a été réalisé pour permettre de décrire une éventuelle évolution dans les gestes professionnels des enseignant·e-s ayant reçu un accompagnement soutenu de la chercheuse et de conseillères pédagogiques incluant tout le matériel pour animer la séquence didactique. Ici, rappelons certains aspects pris en compte dans l'analyse de l'évolution des gestes professionnels : la posture d'ouverture, la compétence grammaticale et la compréhension du sens de l'activité.

4.1.1 Posture d'ouverture

Concernant la posture d'ouverture, les résultats présentés au tableau 1 indiquent que les enseignant·e-s évoquent une meilleure maîtrise de tous les gestes professionnels comparativement au début de l'année, et ne font plus état de maladroitness (M) au posttest. Les résultats sont exprimés

en nombres d'unités de sens (extraits) et en pourcentage en raison des différences du total du nombre d'extraits entre les tests.

Tableau 1

Évolution de la posture d'ouverture

	Prétest (novembre 2021) Nb d'extraits et %	Posttest (mai 2022) Nb d'extraits et %
Ses gestes professionnels (nomme ce qu'elle ou il fait)	88	87
Sa posture d'ouverture	8 (9 %)	22 (25 %)
a. Écouter les dires des élèves	1 (13 %)	10 (45 %)
aM. Se juge maladroit-e dans l'écoute des dires des élèves	3 (37 %)	0
b. Faire expliciter (préciser) par l'élève	1 (13 %)	4 (18 %)
c. Impliquer les autres élèves	3 (37 %)	5 (23 %)
d. Demeurer neutre	0	3 (14 %)

Les huit enseignant-e-s ayant participé ont plus évoqué de gestes professionnels souhaités dans la description de leur extrait au posttest (25 %) qu'au prétest (9 %). Pour tous les critères, les enseignant-e-s décrivent plus de gestes d'ouverture, ce qui laisse supposer une évolution dans cette dimension, mais aussi dans leur regard porté sur celle-ci. Leurs observations réfèrent également plus spécifiquement à l'enseignement de la S-P en fin d'année. Par exemple, elle-il-s disent laisser plus de temps aux élèves pour réfléchir et effectuer l'ensemble des manipulations syntaxiques nécessaires, tenir compte d'une hypothèse erronée pour encourager l'analyse collective et pour laisser place aux essais et erreurs, ou encore, garder une expression faciale neutre devant une réponse erronée pour encourager à expliciter le raisonnement et favoriser une nouvelle hypothèse.

4.1.2 Compétence grammaticale

Pour l'aspect de la compétence grammaticale, l'analyse concerne moins ici le nombre de mentions que la nature des propos et la formulation venant des enseignant-e-s selon les catégories. En effet, près de la moitié moins d'unités de sens concernent cette catégorie en fin d'année qu'en début d'année (53 à 32 %), mais les mots pour décrire ce qui est observé se révèlent plus spécifiques à la S-P au posttest qu'au prétest.

Tableau 2

Évolution de la compétence grammaticale en S-P

	Prétest (novembre 2021) Nb d'extraits et %	Posttest (mai 2022) Nb d'extraits et %
Ses gestes professionnels (nomme ce qu'elle ou il fait)	88	87
Sa compétence grammaticale en S-P	57 (65 %)	32 (37 %)
a. Fournir des explications justes	13 (23 %)	10 (31 %)
aM. Se juge maladroit-e dans les explications justes	4 (7 %)	3 (9 %)
b. Formuler des explications clairement	7 (12 %)	6 (19 %)
bM. Se juge maladroit-e dans la formulation d'explications claires	7 (12 %)	3 (9 %)
c. Utiliser un métalangage de manière appropriée	4 (7 %)	3 (9 %)
cM. Se juge maladroit-e dans l'utilisation d'un métalangage approprié	5 (9 %)	2 (6 %)
d. Doser ses interventions	13 (23 %)	5 (16 %)
dM. Se juge maladroit-e dans le dosage de ses interventions	4 (7 %)	0

Prenons par exemple la catégorie « Fournir des explications justes ». Elle montre une augmentation entre le prétest et le posttest (23 % à 31 %), alors que le nombre de mentions relatives à des maladresses reste assez stable (de 8 % à 9 %). Au prétest, les enseignant-e-s évoquent donner des explications certes justes, mais les verbes employés (apporter, corriger, indiquer, nommer, proposer, rappeler) témoignent d'une posture de transmission plus que d'une posture de guide, comme le préconise le dispositif didactique. En fin d'année, les enseignant-e-s décrivent leurs gestes différemment au regard de cette posture, avec des formules comme « amener les élèves à... »

Quant à la catégorie « Formuler des explications clairement », elle voit son pourcentage augmenter légèrement (12 % à 19 %), et au profit d'une formulation plus juste en fin d'année. Il s'agit, par exemple, au prétest, d'adapter l'enseignement ou l'explication au niveau des élèves, ou de travailler des exemples et des notions à l'écrit au tableau plutôt que verbalement (six extraits). Au posttest, les enseignant-e-s décrivent entre autres identifier visuellement les phrases syntaxiques dans la phrase graphique pour analyser les procédés de combinaison (trois extraits). Les maladresses identifiées par les enseignant-e-s dans la formulation d'explications claires montrent surtout qu'elle-il-s ne prennent pas le temps de travailler à l'écrit au tableau et ne soutiennent pas les explications avec du matériel (support visuel) au prétest, alors qu'elle-il-s évoquent confondre la coordination de deux prédicats et de deux phrases syntaxiques et identifier que le CP appartient à l'une des deux phrases syntaxiques au posttest. Ces extraits montrent que les enseignant-e-s sont nettement plus orienté-e-s vers l'enseignement de la S-P en fin d'année et évoquent des problèmes grammaticaux, alors que des gestes professionnels plus généraux (par exemple, utiliser un support visuel) sont plus mentionnés en début d'année.

En résumé, les descriptions qui ont trait à l'analyse de la compétence grammaticale sont moins abordées en fin d'année, mais elles témoignent d'un apprentissage important : d'une posture de transmission et de savoirs flous, elles passent généralement à une posture de guide et de savoirs plus justes, propres à l'enseignement de la S-P.

4.1.3 Compréhension du sens de l'activité

La compréhension du sens de l'activité concerne spécifiquement les gestes professionnels nécessaires à l'efficacité de la séquence didactique. Les enseignant-e-s ont décrit de manière assez égale en nombre leurs gestes professionnels observés dans l'enregistrement vidéo à cet égard (41 % au prétest et 45 % au posttest).

Tableau 3

Évolution de la compréhension du sens de l'activité

	Prétest (novembre 2021) Nb d'extraits et %	Posttest (mai 2022) Nb d'extraits et %
Ses gestes professionnels (nomme ce qu'elle-il fait)	88	87
Compréhension du sens de l'activité	36 (41 %)	39 (45 %)
a. Exiger des preuves	10 (28 %)	2 (5 %)
aM. Se juge maladroit-e dans l'exigence des preuves	1 (3 %)	0
b. Donner des pistes sans donner la réponse	3 (8 %)	11 (28 %)
bM. Se juge maladroit-e dans le fait donner des pistes sans donner la réponse	1 (3 %)	10 (26 %)
c. Questionner de manière habile	9 (25 %)	5 (13 %)
cM. Se juge maladroit-e dans le questionnement habile	0	1 (3 %)
d. Guider (modeler) le raisonnement	7 (19 %)	1 (3 %)
dM. Se juge maladroit-e dans le modelage du raisonnement	1 (3 %)	0
e. Gérer adéquatement la discussion	1 (3 %)	8 (21 %)
eM. Se juge maladroit-e dans la gestion adéquate de la discussion	1 (3 %)	1 (3 %)
f. Résumer et conclure clairement à la fin	2 (6 %)	0

Les items décrits par les enseignant-e-s et qui montrent le plus d'évolution positive entre le prétest et le posttest semblent être « Donner des pistes sans donner la réponse » et « Gérer adéquatement la discussion ». Par exemple, un enseignant indique donner des indices pour amener l'élève à identifier la phrase syntaxique à laquelle appartient le CP. Les enseignant-e-s évoquent plus souvent ces gestes professionnels et identifient certaines maladresses, révélant qu'elle-il-s jugent important de les maîtriser (par exemple : fournir des repères visuels aux élèves pour soutenir la discussion). La catégorie « Guider (modeler) le raisonnement » montre, pour sa part, un important recul. Or, en fin d'année, il devient moins nécessaire de modeler le raisonnement grammatical, car

les élèves en maîtrisent mieux les étapes. De plus, les enseignant-e-s semblent comprendre que donner des pistes est favorable au guidage, surtout lorsque les élèves ont développé de bonnes compétences d'analyse.

En somme, l'analyse de l'entretien d'autoconfrontation fait voir l'évolution des gestes professionnels perçus par les enseignant-e-s dans la description qu'elle-il-s font d'un extrait de l'activité vécue. Cet outil méthodologique permet de cerner le point de vue des enseignant-e-s sur leurs gestes professionnels lors de l'autoanalyse de leur pratique.

4.2 Correction explicitée

Cette section porte sur les savoirs et le métalangage utilisés par les enseignant-e-s lors de l'entretien dédié à la correction de la S-P d'un même texte d'élève. Il s'agit moins de décrire des gestes professionnels que des connaissances essentielles à maîtriser, mais cet instrument méthodologique soutient l'objectif de recherche qui vise à comprendre quels sont les besoins des enseignant-e-s en termes de savoirs et de gestes professionnels pour arriver à mettre en oeuvre de manière efficace un dispositif servant à l'apprentissage de la S-P. De plus, corriger des textes fait partie du travail des enseignant-e-s.

Le savoir convoqué dans la tâche de correction a été analysé de manière stricte, c'est-à-dire que l'énoncé devait être complet et éviter tout sous-entendu pour être codé « savoir grammatical complet ». Par exemple, l'enseignante 8 précise : « il faut isoler le complément de phrase qui est devant le sujet, devant le “il” ». Un exemple imprécis correspond à un extrait qui ne précise pas la catégorie grammaticale comme « virgule devant “mais” » (ens. 4). Le tableau 4 montre que la catégorie des savoirs complets a augmenté au posttest (de 8 % à 24 %) et que le fait de n'utiliser aucun savoir a diminué (49 % à 21 %). Ceci explique peut-être que les savoirs grammaticaux jugés incomplets ont augmenté en fin d'année (de 32 % à 46 %) : les enseignant-e-s comptaient sur plus de savoirs pour expliquer les erreurs, mais pas encore de manière pleinement satisfaisante. Les savoirs jugés inexacts sont demeurés stables à 11 % et 10 %.

Tableau 4

Évolution de la qualité du savoir grammatical utilisé

	Prétest (novembre 2021) Nb d'extraits et %	Posttest (mai 2022) Nb d'extraits et %
Qualité du savoir grammatical utilisé	133	134
Savoir grammatical complet	11 (8 %)	32 (24 %)
Savoir grammatical incomplet	43 (32 %)	61 (46 %)
Savoir grammatical inexact	14 (11 %)	13 (10 %)
Aucun savoir utilisé explicitement	65 (49 %)	28 (21 %)

La qualité du métalangage utilisé dans les entretiens a été analysée avec la même méthode. Des résultats similaires sont observés et présentés au tableau 5 : le métalangage juste a augmenté, demeurant toutefois relativement peu élevé (de 11 % à 27 %), alors que les catégories de métalangage imprécis et inexacts demeurent assez stables (36 % à 41 % pour imprécis et 10 % à 10 % pour inexact). Quant à l'absence de métalangage utilisé, cette catégorie a diminué de moitié

(43 % à 22 %), montrant que les enseignant-e-s possèdent et maîtrisent un métalangage propre à identifier et à expliquer des erreurs de S-P dans un texte d'élève après une année d'accompagnement.

Tableau 5

Évolution de la qualité du métalangage utilisé

	Prétest (novembre 2021) Nb d'extraits et %	Posttest (mai 2022) Nb d'extraits et %
Qualité du métalangage utilisé	134	134
Métalangage juste	15 (11 %)	36 (27 %)
Métalangage imprécis	48 (36 %)	55 (41 %)
Métalangage inexact	13 (10 %)	14 (10 %)
Aucun métalangage utilisé explicitement	58 (43 %)	29 (22 %)

L'entretien de correction explicitée fait ressortir les savoirs convoqués par les enseignant-e-s dans une tâche quotidienne de leur travail. Les résultats montrent une amélioration dans l'identification des erreurs, dans leur justification, de même que dans les savoirs sur lesquels les enseignant-e-s s'appuient et leur manière d'en parler.

4.3 Observation participante

Les connaissances acquises en premier et mises en oeuvre par l'ensemble des enseignant-e-s à la suite de l'année d'accompagnement concernent d'abord les savoirs linguistiques au coeur de la séquence didactique, soit les concepts de « phrase graphique » et de « phrase syntaxique ». Ce savoir a été rapidement compris par les enseignant-e-s, surtout grâce aux activités proposées aux élèves, mais aussi aux interventions de la chercheuse en classe et aux rétroactions offertes après chaque visite. Les apprentissages étaient donc contextualisés dans une pratique d'enseignement facilitant leur transfert d'une activité à l'autre.

Les enseignant-e-s du primaire ont aussi apprivoisé les phrases subordonnées dans le cadre de l'animation du dispositif parce que les élèves produisent de telles phrases (principalement dans l'activité de combinaison de phrases) même si leur étude n'est pas au programme. En effet, puisqu'il s'agit d'un savoir essentiellement dédié au secondaire québécois (MELS, 2009), les enseignant-e-s du primaire participant au projet n'ont pas tou-te-s été en contact avec les savoirs nécessaires pour analyser ces types de construction. Ces savoirs demeurent à consolider pour la plupart des enseignant-e-s du primaire, ce qu'elle-il-s ont validé lors de la présentation des observations. Par ailleurs, la précision apportée sur le rôle des conjonctions et la distinction entre la conjonction de coordination et la conjonction de subordination ont été bénéfiques dans la représentation que s'en font les enseignant-e-s. En effet, une conjonction de coordination sert, entre autres, à relier deux phrases syntaxiques dans une phrase graphique en les gardant sur un même niveau hiérarchique, alors qu'une conjonction de subordination sert à introduire une phrase syntaxique dans une autre phrase syntaxique de laquelle elle deviendra dépendante et dans laquelle elle aura une fonction. Pour certain-e-s enseignant-e-s, ces catégories de mots (conjonctions) s'apprenaient par coeur, sans égard à leur rôle dans la phrase.

Le dispositif présenté fournissait également une méthode d'analyse de la phrase syntaxique, appelée « méthode 1-2-3-4 ». Au cours de l'année d'accompagnement, les enseignant-e-s ont non seulement appris à commencer par l'identification du verbe conjugué pour délimiter les phrases syntaxiques, mais surtout à utiliser plus d'une manipulation syntaxique pour identifier chaque constituant. Elle-il-s ont également appris à employer des termes plus précis pour décrire la position du complément de phrase (avant le sujet, entre le sujet et le prédicat et après le prédicat). Quelques enseignant-e-s ont aussi dû apprendre à se détacher des questions sémantiques pour identifier les constituants : les questions « Qui est-ce qui ? » et « Qui ? Quoi ? » sont tenaces dans les pratiques pour identifier le sujet de la phrase ou des compléments du verbe, tout comme les références sémantiques de lieu, de temps, de cause ou de but pour identifier le complément de phrase (voir Nadeau et Fisher, 2006 pour des explications).

Des cas relatifs à la justesse du métalangage ont aussi été relevés lors des observations : les expressions « groupe du verbe », « groupe prédicat » et « prédicat » ont posé problème à quelques enseignant-e-s, ces dernier-ère-s ne faisant pas toujours la distinction entre elles. Un groupe du verbe est un groupe syntaxique dont le noyau est un verbe conjugué. Un prédicat est la fonction syntaxique du groupe du verbe. Puisqu'on associe le mot groupe à des constructions syntaxiques et non à des fonctions, l'expression « groupe prédicat » représente une erreur parce qu'elle amalgame les notions de groupe syntaxique et de fonction syntaxique.

Sur le plan des gestes professionnels, plusieurs enseignant-e-s ont dû apprendre à animer les activités en adoptant une posture de guide plutôt que de transmetteur-ric. Certain-e-s avaient tendance, surtout lors des premières activités, à faire elles-eux-mêmes une analyse des phrases proposées à la discussion. Elle-il-s faisaient les manipulations à la place des élèves, énonçaient les différentes étapes de l'analyse à suivre, bref, effectuaient les tâches pour les élèves. Entre le réflexe du modelage et la délégation vers les pratiques guidées, il semble exister un enjeu de contrôle à délaissier. Des retours ont été faits après chaque observation pour demander aux enseignant-e-s de laisser les élèves responsables de l'analyse (dans le sens de la dévolution telle que décrite par Brousseau, 1998), ce qui a porté fruit pour plusieurs. Par exemple, elle-il-s avaient plus tendance à ce moment à poser la question « Qu'est-ce qu'on cherche en premier ? », plutôt que « Commençons par identifier le verbe conjugué. ».

Enfin, au terme de chaque activité, il est recommandé de prendre un temps avec les élèves pour déterminer collectivement ce qu'elle-il-s retiennent de l'activité du jour. Certain-e-s enseignant-e-s ont escamoté cette étape de l'animation des activités, ou encore, ont décidé pour les élèves de ce qu'il fallait retenir du travail réalisé, limitant ainsi la dimension métacognitive de l'activité. Les rétroactions après les observations ont permis à six enseignant-e-s sur huit de transformer leur façon d'aborder la clôture de l'activité en s'accordant le temps de le faire et en écoutant davantage les propositions des élèves.

L'observation participante fait ici ressortir le point de vue de la chercheuse sur les gestes professionnels des enseignant-e-s mis en comparaison avec ceux souhaités (figure 1). Il s'agit donc d'un regard permettant d'observer les écarts et les rapprochements entre les perceptions de la chercheuse et celles des enseignant-e-s (dans l'entretien d'autoconfrontation, par exemple).

4. Discussion et conclusion

La recherche-action-développement en cours vise deux objectifs : coélaborer une autoformation numérique sur l'enseignement de la S-P et décrire l'évolution des enseignant-e-s participant à cette coélaboration dans leur pratique (gestes professionnels, savoirs, métalangage). Pour être en mesure d'observer cette évolution, et éventuellement d'en tenir compte dans l'élaboration de l'autoformation numérique, trois outils méthodologiques complémentaires ont été utilisés.

L'entretien d'autoconfrontation témoigne du regard que l'enseignant-e pose sur sa propre pratique, laissant voir les gestes professionnels qu'elle-il juge importants dans la description d'un extrait filmé « aigre-doux », soit un moment d'enseignement qui s'est bien déroulé, mais qui aurait pu bénéficier de choix différents. L'entretien de correction explicitée renseigne plus finement sur les savoirs et le métalangage réinvestis par les enseignant-e-s dans une tâche concrète de leur travail. Quant à l'observation participante et les notes de terrain, elles ciblent le regard de la chercheuse principale sur la même évolution.

Cette complémentarité se manifeste non seulement par les points de vue, mais par les items analysés. Par exemple, le métalangage nécessaire pour l'apprentissage de la séquence didactique a fait l'objet d'une analyse dans les trois outils et les résultats qu'il présente sont toutefois différents. Dans l'entretien d'explicitation (tableau 2), les items du métalangage montrent que les enseignant-e-s en font peu mention (9 % à 16 %). Ce n'est donc pas pour eux un fait saillant de leur pratique. Pourtant, dans la correction explicitée (tableau 5), la catégorie « absence de métalangage » diminue de moitié au profit des catégories « métalangage imprécis ou juste ». Si on ne considère que les données du tableau 2, on passe à côté d'un apprentissage majeur qui est également mis en lumière par l'observation participante.

Il en est de même pour les savoirs mobilisés. Un progrès moindre ressort de l'entretien de correction (tableau 4) par rapport à l'observation participante. Puisque l'accompagnement porte sur l'enseignement et non sur l'évaluation, il est possible que ce dispositif de développement professionnel ait eu moins d'effet sur l'apprentissage des savoirs des enseignant-e-s dans ce contexte particulier. De plus, l'enseignement se réalise à partir de phrases correctes, normées, bien construites ; en contexte d'évaluation, le travail porte souvent sur des phrases maladroites et difficiles à analyser, ce qui a peu fait l'objet d'accompagnement (ni la chercheuse ni les conseillères pédagogiques n'ont accompagné les participant-e-s dans la correction de textes en S-P). Enfin, corriger repose sur une décision qu'on doit expliquer, ce qu'on fait moins en contexte d'enseignement.

Quant à l'évolution des gestes professionnels, elle a été documentée par deux outils de collecte et montre également des résultats un peu différents. Si l'entretien d'autoconfrontation montre des avancées perçues par les enseignant-e-s (tableaux 1, 2 et 3), l'observation participante ajoute des zones de travail à poursuivre de manière plus spécifique. Même si les entretiens d'autoconfrontation relèvent les maladroites, le point de vue de la chercheuse fournit des solutions et des explications qui échappent parfois aux enseignant-e-s. Par exemple, dans la catégorie du dosage des interventions, on sait que le rôle qui revient à l'enseignant-e dans ce type de dispositif est délicat et exigeant (Cogis, 2005) pour arriver à cette posture que Haas (2002) appelle une « neutralité active ». On sait aussi que l'appropriation des gestes professionnels pour y parvenir ne se réalise pas d'emblée, mais requiert du temps (Elalouf, 2022 ; Péret et Cogis, 2010). Il apparaît ainsi difficile pour les enseignant-e-s de maintenir un bon rythme en conduisant l'activité, partagés entre la gestion des échanges, le guidage, l'attention portée aux propos des élèves, le rappel des consignes, etc. Il est aussi difficile de juger quand s'arrêter sur un noeud et quand accepter les tâtonnements de la discussion collective jusqu'à un dénouement. Par leurs propos dans l'entretien d'autoconfrontation, les enseignant-e-s semblent dire qu'il existe un dilemme entre saisir les opportunités qu'offrent les contextes syntaxiques et la nécessaire gestion des interventions qui respecte le programme de formation, le niveau de compréhension des élèves et le temps accordé à l'activité. Elle-il-s discernent donc un problème que la personne qui réalise l'observation participante arrive à mieux expliciter.

La triple posture de la chercheuse principale (offrir la formation, observer en classe et mener les entretiens) constitue la principale limite de cette recherche. Le fait de confier le codage à deux étudiantes a toutefois permis de mettre son regard à distance sur les données et sur les résultats. Le petit nombre d'enseignant-e-s (huit) ne permet pas de généraliser les résultats, ce qui constitue

une autre limite de l'étude. En revanche, les données recueillies permettront de mieux tenir compte des forces et des défis des participant-e-s dans l'élaboration de l'autoformation numérique puisque l'échantillon, malgré qu'il soit de convenance, se trouve à être assez représentatif d'une population enseignante plus générale.

Désormais, l'équipe de recherche peut se pencher sur deux tâches importantes pour déployer le plein potentiel des outils de collecte de données. D'abord, il s'agira d'analyser les autres parties des entretiens laissées temporairement de côté : l'analyse de l'ensemble de la séance et de l'enseignement habituel dans une année scolaire pour l'entretien d'autoconfrontation et l'analyse diagnostique des forces et défis de l'élève de même que la formulation des définitions des concepts de « phrase », de « syntaxe » et de « ponctuation » dans l'entretien de correction. Ensuite, l'équipe de recherche débutera la coélaboration de l'autoformation numérique en tenant compte des forces et des défis révélés par les analyses. Les enseignant-e-s seront invité-e-s à y jeter un regard critique et cette nouvelle posture de collaborateur-rice les amènera peut-être à maîtriser encore mieux les gestes professionnels sous-jacents à l'enseignement de la S-P. C'est ce qu'une troisième collecte de données permettra de vérifier.



Marie-Hélène Giguère
Professeure, Université du Québec à Montréal



Carole Fisher
Professeure, Université du Québec à Chicoutimi



Rosianne Arseneau
Professeure, Université du Québec à Montréal

Bibliographie

- Arseneau, R., Foucambert, D. et Lefrançois, P. (2018). Improving the mastery of relative clause in French L1 secondary classes: The effects of an intervention based on verbal interactions on written syntactic structures. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18(1), 1-29. (<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.01.08>)
- Arseneau, R., Nadeau, M., Fisher, C., Giguère, M.-H. et Quevillon Lacasse, C. (2023). Améliorer la ponctuation des élèves : expérimentation en classe et résultats dans des textes d'élèves du primaire et du secondaire au Québec. *Didactique*, 4(1), 81-116. (<https://doi.org/10.37571/2023.01041>)
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. Dans *L'instrumentation dans la collecte des données* (p. 98-114). Association pour la recherche qualitative.
- Béguelin, M.-J. (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck Duculot.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. La pensée sauvage.
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, (19), 7-17. (<https://doi.org/10.4000/ree.8278>)
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – pratiques nouvelles*. École/collège. Delagrave.
- Cogis, D. (2020). Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherches en éducation*, (40), 44-59. (<https://doi.org/10.4000/ree.445>)
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métaorthographiques : un outil didactique en orthographe ? Dans O. Guyon, J.-P. Jaffré, et J. Fijalkow (dir.), *L'orthographe, une construction cognitive et sociale* (p. 89-98). Presses universitaires du Mirail.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.
- Dufour, M.-P. et Chartrand, S. G. (2014). Enseigner le système de la ponctuation. *Le français aujourd'hui*, 4(187), 91-99. (<https://doi.org/10.3917/lfa.187.0091>)
- Elalouf, M.-L. (2022). Former à l'enseignement de l'orthographe : quelles médiations ? *SHS Web of Conferences*, 143. (<https://doi.org/10.1051/shsconf/202214303006>)
- Fisher, C. (2026, sous presse). Les gestes professionnels de l'enseignant-e au cours d'une activité de discussion métagraphique : proposition d'une grille d'évaluation. *Repères*.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, (49), 169-191. (<https://doi.org/10.4000/reperes.742>)
- Fortier, M. (2022, 14 avril). Le défi d'intégrer les enseignants « non légalement qualifiés ». *Le Devoir*.
- Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants-chercheurs dans un accompagnement différencié pour développer le savoir-faire des élèves en syntaxe et en ponctuation. Dans S. Briquet-Duhazé et C. Turcotte (dir.), *La diffusion et l'appropriation des résultats de recherche en lecture/écriture dans les milieux de la pratique* (p. 37-65). ISTE.
- Gombert, J.-É. (2006). Épi/méta vs. implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage et pratiques*, (38), 68-76.
- Haas, G. (dir.). (2002). *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement*. CRDP de Bourgogne.
- Haas, G. et Maurel, L. (2009). Les ateliers de négociation graphique. *Langage et pratiques*, (43), 70-80.
- Institut de recherche et de documentation pédagogique (2016). *Coefficient Kappa de Cohen*. (<https://www.irdp.ch/institut/coefficient-kappa-cohen-2039.html>)
- Jarno-El Hilali, G. (2009). La ponctuation dans les manuels de lecture du CP. *Spirale – Revue de recherches en éducation*. (44), 113-127. (https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2009_num_44_1_1174)
- Lamy, M. (2014). Quels liens entre l'entretien d'explicitation (EDE) et les analyses de pratiques professionnelles (APP) en groupe ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2(2), 50-58. (<https://www.analysedepratique.org/wp-content/uploads/maurice-lamy-revue-app-fevrier20141.pdf>)
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. (<https://doi.org/10.7202/1085356ar>)
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. (<https://hdl.handle.net/20.500.11794/23457>)
- Ly, T. (2021). L'autoconfrontation simple comme un outil d'analyse des entraves et développements de l'action didactique en classe de français. *Annals of The University of Craiova, Psychology-Pedagogy*, 43(2), 89-99. (<https://hal.science/hal-03701938v1>)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages en français au primaire, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Faits saillants, épreuve obligatoire de 2^e secondaire, juin 2013*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.

- Myhill, D. et Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177-187. (<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>)
- Myhill, D. et Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41-62. (<https://doi.org/10.1177/0265659013514070>)
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La nouvelle grammaire, la comprendre et l'enseigner*. Gaétan Morin Éditeur.
- Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020a). *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3^e cycle primaire et 1^{er} cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture. Rapport de recherche*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. (https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/rapport_marie.nadeau_2016-2017.pdf)
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. et Fisher, C. (2020b). Teaching syntax and punctuation in French L1: How the notion of sentence was operationalized in innovative didactic devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(3), 1-28. (<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05>) (<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.10.01>)
- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien « combinée » comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2). (<https://doi.org/10.4000/rdlc.645>)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 235-312). Armand Colin. (<https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0235>)
- Paolacci, V. et Rossi-Gensane, N. (2012). Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française ? Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves. *SHS Web of Conferences*, 1, 341-359. (<https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100143>)
- Péret, C. et Cogis, D. (2010). La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe. II Congrès International de Didactiques, Girona. (<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/2931/1/392.pdf>)
- Quevillon Lacasse, C., Nadeau, M., Fisher, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. (sous presse). Effets d'une intervention en syntaxe et en ponctuation sur le développement de la complexité syntaxique en production écrite chez des élèves de 10 à 13 ans en français langue d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 28(2).
- Riverin, P. et Dufour, M.-P. (2018). Enseigner la ponctuation au collégial : quels contenus, quels principes ? *Correspondance*, 23(6), 1-9.
- Rondelli, F. (2010). Comment les enseignants construisent-ils un objet de savoir ? Exemple de la cohérence textuelle. *Repères*, (42), 63-81. (<https://doi.org/10.4000/reperes.249>)
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.
- Thompson, J. A. (2014). On writing notes in the field: Interrogating positionality, emotion, participation and ethics. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(1), 247-254. (<https://doi.org/10.7202/1025781ar>)
- Tremblay, P. (2013). Le coenseignement entre enseignant régulier et orthopédagogue : un mariage pédagogique. *Revue de l'Association des orthopédagogues du Québec*.
- Van Beveren, J., Dumortier, J.-L. et Dispy, M. (2013). De futurs maîtres face aux copies des lycéens. L'évaluation de la qualité de la langue dans la correction des travaux écrits. *Le français aujourd'hui*, 2(181), 95-105. (<https://doi.org/10.3917/lfa.181.0095>)
- Vincent, C. et Tremblay-Wragg, É. (2021). L'observation participante d'un terrain de recherche : une avenue pour discerner ses intérêts et questions de recherche. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(1), 234-242. (<https://doi.org/10.7202/1087057ar>)

Annexe 1 Séquence didactique

La séquence didactique (Nadeau et coll., 2020a) compte trois dispositifs. Il est recommandé de vivre une vingtaine d'activités d'une durée de 30 à 45 minutes durant une année scolaire. À la fin de chacune des vingt activités, une discussion en classe amène les élèves à choisir les apprentissages qu'elle·il·s souhaitent retenir et noter à la fin de leur cahier de syntaxe et de ponctuation.

Dispositif	Description	Nombre d'activités
Qu'est-ce qu'une phrase ?	Manipulation de constituants (sujets, prédicats, compléments de phrase) sur cartons pour dégager le sens des concepts de phrase graphique et de phrase syntaxique.	Trois ou quatre activités selon le rythme des élèves
Ponctuation négociée	Ponctuation individuelle d'un texte qui ne contient aucune ponctuation, puis report de tous les signes sur le tableau afin de discuter collectivement de leur pertinence à l'aide d'arguments syntaxiques. La « bonne » ponctuation sera validée à la fin de l'activité.	Six activités
Combinaison de phrases libre	Les élèves combinent individuellement plusieurs phrases très courtes en une seule phrase graphique. Deux phrases produites par les élèves sont choisies par l'enseignant-e et l'analyse collective vise à faire ressortir le ou les procédés utilisés pour combiner les phrases. Plusieurs combinaisons sont possibles ; on mise donc sur l'analyse de phrases normées, mais qui font preuve aussi de créativité syntaxique.	Dix activités

Annexe 2 Grille de codage pour l'entretien d'autoconfrontation

NOM DU CODE	DESCRIPTION DU CODE	DISTINCTION AVEC DES CODES SEMBLABLES
1.1.1. Posture d'ouverture (plan communicatif)	Ces codes concernent la relation pédagogique et la participation des élèves aux activités proposées.	Les codes regroupés sous 1.1.2. <i>Compétence grammaticale</i> et 1.1.3. <i>Compréhension du sens de l'activité</i> concernent plutôt l'organisation didactique de l'activité.
a. Écouter les dires des élèves	Tenir compte de propositions d'élèves même lorsqu'elles sont erronées, favoriser la participation en encourageant les essais et la possibilité de se tromper, relever la pertinence d'une réponse, laisser du temps de réflexion aux élèves pour formuler une réponse, s'appuyer sur les bonnes réponses pour renchéir.	
b. Faire expliciter (préciser) par l'élève	Demander à l'élève d'expliquer son raisonnement pour comprendre sa proposition, demander à l'élève de préciser sa pensée devant une intervention qui manque de clarté, demander « pourquoi » à l'élève.	Le code 1.1.3.a. <i>Exiger des preuves</i> concerne plus précisément des savoirs syntaxiques, notamment les manipulations à effectuer.
c. Impliquer les autres élèves	Utiliser les élèves fort-e-s comme des leviers dans la discussion, demander aux autres de préciser l'idée d'un-e élève, encourager les élèves à se corriger entre elles-eux plutôt qu'intervenir directement, ne pas réagir à une réponse erronée d'un-e élève pour engager les autres élèves à intervenir, encourager les explications et les réponses des autres élèves parce que les explications de l'enseignant-e sont jugées inefficaces ou insuffisantes devant une difficulté d'un-e élève ou parce que les mots d'enfants favorisent la compréhension.	
d. Demeurer neutre	Concerne la réaction de l'enseignant-e face aux réponses ou aux interventions des élèves afin de favoriser la participation (la poursuite par la-le même élève ou la contribution des autres). S'abstenir de réagir verbalement ou non verbalement pour encourager l'élève à poursuivre une explication ou pour engager les autres élèves, souligner discrètement une bonne réponse à un-e élève pour laisser le temps aux autres de continuer à chercher.	Le code 1.1.3.b <i>Donner des pistes sans donner la réponse</i> ne concerne pas la réaction de l'enseignant-e face aux propositions des élèves mais plutôt les interventions de l'enseignant-e afin de favoriser l'engagement cognitif des élèves et le développement de leur autonomie dans l'analyse.

1.1.2. Compétence grammaticale (S-P) (plan des savoirs)	Ces codes concernent l'organisation de l'enseignement et les actions de l'enseignante où interviennent directement les savoirs (les explications fournies, leur présentation et leur formulation par l'enseignant-e)	Les codes regroupés sous 1.1.3. <i>Compréhension du sens de l'activité</i> (plan cognitif) concernent plutôt l'apprentissage et les actions que pose l'enseignant-e pour favoriser l'engagement cognitif des élèves.
a. Fournir des explications justes	Enseigner un nouveau savoir, rappeler un savoir ou proposer une explication pour corriger directement une erreur d'un-e élève, proposer une analyse correcte de la phrase (identifier les groupes et les classes de mots et les justifier par les manipulations syntaxiques adéquates), apporter une précision sur une particularité ou sur une exception dans un souci de rigueur pour ne pas trop simplifier, répondre adéquatement aux questions (inattendues) des élèves, choisir des phrases à analyser qui correspondent à l'intention de la leçon et pour lesquelles les connaissances grammaticales impliquées sont maîtrisées par l'enseignant-e.	Le code suivant, 1.1.2.b, <i>Formuler les explications clairement</i> concerne la formulation des explications (et non leur justesse) : la plupart des extraits ont trait à la présentation visuelle des explications.
b. Formuler les explications clairement	Utiliser un support visuel (le tableau, des affiches, des couleurs, etc.) plutôt que de s'en tenir uniquement à une explication verbale, tenir compte du niveau des élèves pour adapter l'explication, reformuler une proposition d'un-e élève pour le bénéfice des autres, gérer le temps de manière à fournir une explication complète, utiliser une démarche d'analyse stable, offrir plusieurs exemples.	
c. Utiliser le métalangage de manière appropriée	Utiliser du métalangage précis, adéquat et à jour, le reformuler dans des mots plus simples au besoin, exposer les élèves aux vrais termes pour créer une habitude, inciter les élèves à utiliser le métalangage pour plus de précision et pour avoir un langage commun, clarifier les termes jugés difficiles (comme celui de prédicat).	

d. Doser interventions (explications)	Priorisation des interventions de l'enseignant-e en fonction de la gestion du temps, de l'objectif de la leçon et de la capacité d'attention des élèves. Escamoter volontairement une explication parce qu'il ne s'agit pas de l'objectif de la leçon, parce qu'il s'agit d'un savoir jugé bien maîtrisé ou pour mettre les élèves en action après une longue explication, éviter de surcharger la leçon de trop nombreuses ou trop longues explications.	Le code 1.1.3.b <i>Donner des pistes sans donner la réponse</i> comprend les actions de l'enseignant-e qui visent à stimuler l'engagement cognitif des élèves dans l'activité. Le code 1.1.3.e <i>Gérer adéquatement la discussion</i> concerne aussi la gestion du temps mais dans le contexte de la gestion des interventions des élèves (et non de celles de l'enseignant-e)
1.1.3. Compréhension du sens de l'activité (plan cognitif)	Ces codes concernent les actions de l'enseignant-e qui visent à favoriser l'apprentissage et l'engagement cognitif des élèves.	
a. Exiger des preuves	Demander aux élèves de justifier l'identification d'un constituant ou d'un groupe par des manipulations, justifier un désaccord par des arguments fondés dans l'analyse des phrases, exiger des manipulations ou ne pas le faire en fonction du niveau de maîtrise d'un savoir, fournir des exercices qui nécessitent de mettre en œuvre des connaissances en analyse de phrases.	Le code 1.1.1.b <i>Faire expliciter (préciser) par l'élève</i> a un caractère moins didactique et plus pédagogique : il s'agit de demander à l'élève de préciser son raisonnement dans le but de comprendre son intervention, et non de justifier une intervention par des connaissances grammaticales.
b. Donner des pistes sans donner la réponse	Interventions de l'enseignant-e qui visent à donner des éléments de réponse (sans la fournir entièrement) aux élèves concernant les connaissances syntaxiques à mettre en œuvre dans le cadre de l'activité. Il s'agit d'interventions (qui peuvent prendre la forme de questionnements) mais qui ont un caractère assez dirigé. Donner des indices (lire à voix haute, utiliser des marqueurs visuels) ou rappeler un savoir pour accompagner le travail d'analyse des élèves, faire référence à un cours passé pour amener les élèves à faire des liens avec un savoir enseigné, poser une question ouverte plutôt que donner la réponse directement, donner le temps aux élèves de vérifier une hypothèse qu'on sait erronée plutôt que de la réfuter directement, effectuer une manipulation sur un groupe de mots pour tenter de faire voir aux élèves sa fonction dans la phrase.	Le code 1.1.3.c <i>Questionner de manière habile</i> inclut les interventions et les questions formulées par l'enseignant-e qui visent à faire émerger et à induire des connaissances et à nourrir le questionnement général des élèves sans avoir un caractère aussi dirigé que le présent code qui, lui, concerne tous les indices que donne l'enseignant-e pour accompagner le travail d'analyse des élèves sur des éléments précis.

c. Questionner de manière habile	Questions posées par l'enseignant-e ou exemples de phrase proposés à la classe pour faire émerger et pour induire des connaissances et pour nourrir le questionnement général des élèves en syntaxe et en ponctuation. Activer les connaissances antérieures pour y ajuster la leçon, bien choisir les phrases à analyser, questionner pour faire prendre conscience à l'élève de son erreur, fournir un exemple pour confronter les conceptions des élèves à un savoir, poser des questions, fournir des exemples pour nourrir le questionnement des élèves.	Le code 1.1.3.b <i>Donner des pistes sans donner la réponse</i> regroupe des extraits qui font état d'interventions plus dirigées de la part de l'enseignant-e.
d. Guider (modeler) le raisonnement	Modélisation du raisonnement ou du travail attendu pour accompagner les élèves dans la compréhension du sens de l'activité et dans une perspective de développement de leur capacité à effectuer le travail d'analyse seul éventuellement. Faire le premier exercice avant de demander aux élèves de travailler seul-e-s, guider la démarche d'analyse ou les manipulations à faire avec des élèves en difficulté ou parce qu'il s'agit d'un nouveau savoir ou d'une phrase très complexe, demander aux élèves d'effectuer certaines étapes de l'analyse seul-e-s ou de manière guidée pour se détacher de la dépendance à l'enseignant-e, ne pas effectuer l'ensemble de la démarche d'analyse à l'écrit pour amener les élèves à le faire seul-e-s mentalement, proposer des exercices pertinents par rapport à l'intention.	Le code 1.1.2.a. <i>Fournir des explications justes</i> renvoie à l'enseignement de savoirs et de notions du programme en syntaxe et en ponctuation alors que ce code concerne plutôt les gestes de l'enseignement qui visent à montrer aux élèves la manière d'accomplir l'activité ou l'exercice et les attentes en termes de production. Il renvoie au sens de l'activité et non à des savoirs grammaticaux.
e. Gérer adéquatement la discussion	Interventions de l'enseignant-e qui concernent la priorisation des propositions des élèves ou qui visent à recentrer la discussion en fonction de l'intention de la leçon. Gérer les nombreuses propositions simultanées des élèves, parfois réfuter rapidement une proposition erronée pour éviter de faire dévier la discussion, sélectionner les erreurs qui valent la peine d'être traitées collectivement en fonction de la maîtrise générale de ce savoir par la classe.	Le code 1.1.1.c <i>Impliquer les autres élèves</i> a un caractère plus pédagogique. Il concerne ce que l'enseignant-e fait pour favoriser les interactions et la collaboration entre les élèves. Le code présent a trait à la gestion des interactions en fonction de l'intention didactique de la leçon.
f. Résumer et conclure clairement à la fin	Terminer l'analyse en reformulant et en attestant de la bonne réponse (institutionnalisation), résumer en rappelant les notions à retenir en fonction de l'intention de la leçon.	

Observer la qualité de mise en oeuvre d'un réseau littéraire en classe : une réflexion méthodologique

Observing the implementation quality of a literary network in the classroom: A methodological reflection

Observar la calidad de implementación de una red literaria en el aula: una reflexión metodológica

Beobachtung der Qualität der Einführung eines literarischen Netzwerks im Klassenzimmer: methodologische Überlegungen

Isabelle Montésinos-Gelet, Marie Dupin de Saint-André et Annie Charron

Volume 51, numéro 1, 2025

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

Texte reçu le : 2023-11-28

Version finale reçue le : 2024-03-07

Accepté le : 2024-08-09

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125528ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125528ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. & Charron, A. (2025). Observer la qualité de mise en oeuvre d'un réseau littéraire en classe : une réflexion méthodologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125528ar>

Résumé de l'article

Les auteures de cet article exercent un regard critique sur les outils de recueil et d'analyse des données utilisés pour documenter les pratiques de 22 enseignant-e-s lors de la mise en oeuvre de réseaux littéraires. Deux observations ethnographiques ont été réalisées dans chacune des classes pour recueillir les données au moyen de la photographie, de l'enregistrement des contenus verbaux et de la prise de note. Le modèle du multiagenda (Bucheton, 2021) sert d'outil d'analyse de la qualité des pratiques. Les avantages et les limites des différents outils sont décrits.

Articles

Observer la qualité de mise en oeuvre d'un réseau littéraire en classe : une réflexion méthodologique

Observing the implementation quality of a literary network in the classroom: A methodological reflection

Observar la calidad de implementación de una red literaria en el aula: una reflexión metodológica

Beobachtung der Qualität der Einführung eines literarischen Netzwerks im Klassenzimmer: methodologische Überlegungen

Contribution : 50 %

Isabelle MONTÉSINOS-GELET

Professeure titulaire, Université de Montréal

isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca

Contribution : 25 %

Marie DUPIN DE SAINT-ANDRÉ

Chargée de cours, Université de Montréal

marie.dupin.de.saint.andre@umontreal.ca

Annie CHARRON

Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal

charron.annie@uqam.ca

Note éditoriale

Ce texte a été révisé par : Lina Scarpellini

Résumé

Les auteures de cet article exercent un regard critique sur les outils de recueil et d'analyse des données utilisés pour documenter les pratiques de 22 enseignant-e-s lors de la mise en oeuvre de réseaux littéraires. Deux observations ethnographiques ont été réalisées dans chacune des classes pour recueillir les données au moyen de la photographie, de l'enregistrement des contenus verbaux et de la prise de note. Le modèle du multiagenda (Bucheton, 2021) sert d'outil d'analyse de la qualité des pratiques. Les avantages et les limites des différents outils sont décrits.

Mots-clés: enseignement primaire; réseau littéraire; observations ethnographiques; photographie; modèle du multiagenda

Abstract

In this article, we take a critical look at the data collection and analysis instruments used to document the practices of 22 teachers during the implementation of literary networks. For data collection, two ethnographic observations were carried out in each classroom using photography, recordings of verbal content, and notetaking. The multi-agenda model (Bucheton, 2021) serves as a tool of analysis; the quality of practices is evaluated according to each of the said model's concerns. The advantages and limitations of the different tools are also described.

Keywords: primary education; literary network; ethnographic observations; photography; multi-agenda model

Resumen

En este artículo se ofrece una mirada crítica sobre las herramientas de recogida y análisis de datos utilizadas para documentar las prácticas de 22 docentes durante la implementación de redes literarias. Para la toma de datos, se realizaron dos observaciones etnográficas en cada una de las aulas utilizando fotografías, la grabación de contenidos verbales y la toma de notas. El modelo de multiagenda (Bucheton, 2021) se emplea como herramienta de análisis para dar cuenta de la calidad de las prácticas en relación con cada uno de los ejes del modelo. Se describen las ventajas y los límites de las diferentes herramientas.

Palabras clave: enseñanza primaria; red literaria; observaciones etnográficas; fotografía; modelo de multiagenda

Zusammenfassung

In diesem Artikel werfen wir einen kritischen Blick auf die Instrumente zur Datensammlung und -analyse, die zur Dokumentierung der Praktiken von 22 Lehrer*innen während der Einführung literarischer Netzwerke benutzt wurden. Die Daten wurden durch zwei ethnografische Beobachtungen pro Klassenzimmer gesammelt, anhand von Fotos, Aufnahmen der verbalen Inhalte und Notizen. Das Multiagenda-Modell (Bucheton, 2021) dient zur Analyse; die Qualität der Praktiken wird in Beziehung auf jedes der Bedenken dieses Modells gemessen. Die Vorteile und Beschränkungen jedes Instruments werden aufgeführt.

Stichworte: Grundschulbildung; literarisches Netzwerk; ethnografische Beobachtungen; Fotografie; Multiagenda-Modell

1. Introduction

Observer la qualité des pratiques d'enseignement en classe de manière structurée est un défi. Les chercheur·se·s qui s'y risquent doivent non seulement faire des choix méthodologiques en cohérence avec leurs intentions, mais aussi opérer un retour réflexif sur ces choix une fois la recherche terminée. Le retour réflexif sur les outils de collecte et d'analyse de données d'une recherche-action dans une école montréalaise fait l'objet de cet article.

Cet article transgresse la forme canonique de présentation. Il importe de présenter dans un premier temps la recherche-action, l'objet de la réflexion, en portant une attention plus particulière aux choix méthodologiques associés à l'observation de l'enseignement. Puis, les nombreuses questions soulevées par notre recherche sont considérées lors de l'analyse des pratiques observées selon le modèle du multiagenda (Bucheton, 2021) en vue d'établir une proposition pour l'analyse de l'observation ethnographique des pratiques d'enseignement et l'appréciation de leur qualité. Enfin, les résultats de l'observation des pratiques au cours de la recherche empirique sont présentés.

2. Une présentation de la recherche-action, objet de la réflexion

Cette présentation vise à contextualiser la réflexion sur la mise en oeuvre de réseaux littéraires en classe. La problématique à la source du projet est précisée, mais le vaste cadre de référence qui a alimenté la recherche se résume à quelques remarques directement intégrées à la problématique. Une fois les objectifs et la méthodologie générale exposés, les choix méthodologiques associés à l'observation des pratiques d'enseignement sont présentés de façon approfondie.

2.1 La problématique au coeur de la recherche-action à l'étude

Comprendre, expliquer et transformer la pratique d'enseignement constituent les objectifs premiers d'une recherche-action de didactique en contexte scolaire. Pour atteindre ces objectifs, l'accompagnement des enseignant·e·s dans la détermination de leurs difficultés et dans la découverte de pistes de solutions s'avère précieux. La recherche-action qui fait l'objet de notre réflexion méthodologique visait à outiller le personnel enseignant d'une école primaire en milieu défavorisé qui accueille essentiellement des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Leur principal défi résidait dans la mise en oeuvre de pratiques d'enseignement réputées favorables au développement des compétences en français d'élèves allophones de milieu défavorisé.

Selon nos observations et nos analyses préliminaires, une façon de réduire les difficultés et d'accroître les apprentissages de ces élèves consisterait à structurer ces pratiques d'enseignement au moyen de réseaux littéraires. À ce sujet, nous avons créé en 2012 une ressource qui a été largement utilisée dans notre recherche-action : *Le Pollen* (<https://lepollen.ca/>). Cette revue électronique trimestrielle propose des pistes d'exploration liées au *Programme de formation de l'école québécoise* et à la *Progression des apprentissages* du ministère de l'Éducation du Québec (2001, 2009). Elle concrétise la volonté ministérielle « de former de jeunes lecteurs qui prennent plaisir à lire, qui ont régulièrement recours à la lecture de façon efficace et qui feront de la lecture une habitude qu'ils cultiveront toute leur vie » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2005, p. 4).

La question de recherche dans cette recherche-action était la suivante : comment l'accompagnement des enseignant-e-s du primaire dans la mise en oeuvre de réseaux littéraires en classe contribue-t-il à la qualité effective de leur enseignement de la lecture et de l'écriture, à la progression des compétences de leurs élèves et à leur développement professionnel ?

Les usages de la littérature jeunesse en classe semblent se développer et se diversifier au sein de la francophonie (DeRoy-Ringuette, 2021). Au Québec, le ministère de l'Éducation a concrétisé son intention de développer l'intérêt envers la littérature jeunesse en introduisant la compétence « Apprécier des oeuvres littéraires » dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001, p. 84-85), en créant le site Web Livres ouverts (https://constellations.education.gouv.qc.ca/Documents/Materiel-promotionnel/Feuillet_Notice_complete_secondaire.pdf)¹ et en publiant le *Plan d'action sur la lecture à l'école* (2005). Les enseignant-e-s se tournent de plus en plus vers la littérature jeunesse, non seulement pour encourager le plaisir de lire, mais aussi pour enrichir leur enseignement de la lecture, de l'écriture, de la communication orale et même d'autres contenus disciplinaires. Ces dernières années, une offre grandissante d'ouvrages didactiques est venue les soutenir dans cette volonté, et les revues professionnelles, comme *Vivre le primaire* ou *Le Pollen*, offrent des pistes d'intervention et des réflexions sur l'usage didactique de la littérature.

Plusieurs études (Thibeault et Quevillon Lacasse, 2019 ; Turgeon et coll., 2019) tendent à montrer que l'usage des oeuvres de littérature jeunesse comme outil didactique pour l'enseignement des compétences en français favorise en effet le développement des compétences langagières des élèves ainsi que leur motivation à lire et à écrire. Toutefois, les enseignant-e-s rencontrent des difficultés lorsqu'ils souhaitent recourir davantage aux oeuvres de littérature jeunesse (Dupin de Saint-André et coll., 2015). Voici les principales difficultés : 1) sélectionner des oeuvres de qualité adaptées aux besoins des élèves compte tenu de l'univers foisonnant de la littérature jeunesse ; 2) déterminer la façon de présenter les oeuvres aux élèves pour leur permettre de développer les compétences du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001) ; 3) planifier les différents contenus à aborder au cours de l'année scolaire en fonction des oeuvres utilisées. Pour aider les enseignant-e-s à surmonter ces obstacles, il est judicieux de les orienter vers des pratiques qui n'impliquent pas le recours à des oeuvres isolées, mais plutôt à des réseaux littéraires. D'autant plus qu'il est recommandé, dans la *Progression des apprentissages au primaire en français* (MELS, 2009), d'amener les élèves à établir des liens entre les oeuvres.

Un réseau littéraire est un regroupement de livres organisés de façon à éclairer un questionnement sous différents angles, en mettant ces oeuvres « en résonance » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 226). La mise en oeuvre d'un réseau littéraire en classe est le point de départ d'activités de lecture, mais aussi d'activités d'écriture, de communication orale et parfois d'intégration des matières. Ces activités visent à répondre au questionnement initial en amenant le lectorat à établir des liens entre les différentes oeuvres. Nombre de chercheur-se-s, notamment Devanne (2006) et Tauveron (2002), encouragent le personnel enseignant à recourir aux réseaux littéraires en classe. D'ailleurs, les enseignant-e-s qui le font indiquent que cette pratique influence favorablement la progression de leurs élèves ainsi que l'engagement de ces dernier-ère-s. Toutefois, les études qui documentent les retombées de cette approche sont presque inexistantes. Au Québec, Morin et ses collaboratrices (2005) ont évalué l'effet de l'exploitation d'un réseau thématique articulé sur le thème du loup sur la progression en orthographe des élèves d'une école primaire. Leurs résultats témoignent d'une progression significative dans la majorité des classes. Toutefois, faute de données sur la mise en oeuvre de ces nouvelles pratiques, il n'a pas été possible d'analyser en profondeur les causes des variations observées entre les classes. C'est pour dépasser les limites de cette première étude québécoise que nous avons décidé de documenter systématiquement le processus de mise en oeuvre de ces pratiques enseignantes (étroitement associées aux apprentissages des élèves) dans notre recherche-action.

Dans cette recherche, non seulement les enseignant·e·s ont dû planifier chaque réseau avec soin², mais aussi l'arrimage des différents réseaux. Elle·il·s ont aussi dû diversifier les types de réseaux au cours de l'année scolaire de manière à couvrir l'ensemble des contenus au programme. Or, cette expertise à enseigner le français de manière intégrée en utilisant des réseaux littéraires n'est, de toute évidence, pas développée par les programmes universitaires de formation de premier cycle au Québec. En effet, aucun cours ne met l'accent sur les réseaux littéraires et la place accordée à la littérature jeunesse est généralement très réduite. Le plus souvent, cette ressource n'est abordée rapidement qu'au sein des cours de didactique du français, les rares cours directement consacrés à la littérature de jeunesse étant optionnels. Ainsi, c'est par la formation continue ou par la participation à une recherche-action que les enseignant·e·s peuvent développer une maîtrise de cette approche novatrice.

Enfin, les réseaux littéraires offrent de nombreux avantages en classe. En effet, les livres au cœur d'un réseau sont lus, ce qui permet de travailler un grand nombre d'éléments qui contribuent à la compétence à lire. Les œuvres font l'objet de discussions de natures variées pour assurer leur compréhension, les interpréter, y réagir ou encore porter des jugements critiques à leur sujet. Ces discussions soutiennent le développement de la compétence à communiquer oralement.

Cette compétence est aussi touchée lorsque l'attention des élèves est attirée sur la mise en scène d'interactions des personnages au sein des œuvres qui intègrent des passages dialogués. Des éléments comme les registres de langue utilisés, les marques d'oralité dans l'écriture, les indications prosodiques rendues par les choix typographiques ou le non-verbal décelable dans les éventuelles illustrations peuvent facilement être observés pour introduire des leçons sur ces contenus propres à l'oral. La compétence à écrire peut elle aussi être soutenue à l'aide de réseaux littéraires. Certains motifs de regroupement des œuvres concernent directement l'écriture, comme l'étude des caractéristiques d'un genre ou l'observation d'un procédé d'écriture. De plus, les élèves sont souvent invité·e·s à écrire à propos des œuvres des productions métatextuelles ou à s'inspirer des œuvres dans des productions hypertextuelles (Dupin et coll., 2022). Cette articulation des différentes compétences en français au sein des réseaux littéraires contribue à densifier l'enseignement.

Les recherches empiriques tendent à découper les contenus, à réduire l'objet de leurs interventions dans le but d'isoler les variables, alors que les spécialistes de l'éducation se doivent de considérer l'ensemble des contenus à aborder pour développer les compétences des élèves. Dans cette recherche-action, nous souhaitons répondre aux besoins du milieu qui nous fait confiance en sollicitant un accompagnement. Ainsi, avec une recherche sur le recours aux réseaux littéraires, nous ne nous limitons pas à un seul contenu didactique. Loin d'isoler un contenu, nous tenons compte de l'ensemble des savoirs à travailler en considérant l'approche en tant que telle. Ce choix ne nous a pas permis de dire quelles interventions particulières ont le plus influencé le développement des élèves. Il nous a toutefois permis de nous prononcer sur l'utilité des réseaux littéraires au regard de leur développement.

Cette forme de recherche participative est une pratique éprouvée qui soutient le personnel enseignant dans son développement professionnel (Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007). Une telle approche implique, chez les enseignant·e·s : 1) l'appropriation de nombreux dispositifs d'enseignement de la lecture et de l'écriture ; 2) l'aptitude à mobiliser les élèves dans des activités réflexives liées à la langue et aux processus cognitifs impliqués dans son usage ; et 3) l'accroissement de leur culture littéraire. C'est un projet ambitieux qui doit être réalisé dans des conditions qui correspondent aux vœux exprimés par Butler (2005) lorsqu'elle précise « qu'un développement professionnel signifiant doit être soutenu » et que « [l]es enseignants ont besoin de suffisamment de temps pour expérimenter des idées et réfléchir sur les changements qu'ils tentent d'apporter à leur pratique pour changer les cadres théoriques sur lesquels leurs approches de l'enseignement sont fondées » (p. 62).

2.2 Les objectifs

Cette recherche-action visait trois objectifs :

1. Décrire la mise en oeuvre de pratiques d'enseignement exploitant des réseaux d'oeuvres littéraires ;
2. Évaluer l'effet des pratiques d'enseignement exploitant des réseaux d'oeuvres littéraires sur le développement de la lecture (compréhension, réaction, interprétation et appréciation) et de l'écriture (encodage et énonciation) d'élèves des trois cycles du primaire ;
3. Décrire les aspects de la formation reçue en matière d'exploitation de réseaux qui ont eu le plus d'influence sur les changements de pratiques des différent-e-s enseignant-e-s.

Cet article porte sur le premier objectif, le seul qui implique d'observer des gestes d'enseignement.

3. Les choix méthodologiques généraux de la recherche

Cette recherche-action a été menée sur deux ans. Les enseignant-e-s ont demandé d'être accompagné-e-s pour une année supplémentaire. Lors de la première année, préparatoire, le personnel enseignant s'est familiarisé avec l'usage didactique des oeuvres littéraires et leur mise en réseau et a sélectionné deux réseaux publiés dans la revue *Le Pollen* à adapter et mettre en oeuvre en classe. Les oeuvres ont été achetées et, au regard des activités proposées dans les réseaux sélectionnés, les contenus à aborder dans les rencontres d'accompagnement ont été déterminés. Certaines des collectes de données initiales ont aussi été réalisées cette année-là. C'est au cours de la deuxième année que les réseaux littéraires choisis et adaptés ont été mis en oeuvre en classe parallèlement à l'accompagnement des enseignant-e-s et que la plupart des collectes de données ont été réalisées. Lors de la troisième année, initialement non prévue, les enseignant-e-s ont bénéficié de formations régulières et d'un accompagnement sur l'usage de réseaux littéraires en classe comme approche pouvant modifier les pratiques d'évaluation des élèves.

Plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés. Pour évaluer la documentation des pratiques (premier objectif de la recherche-action), deux approches ont été adoptées : l'une pour recueillir les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture des enseignant-e-s et l'autre pour les pratiques observées. Pour recueillir les pratiques déclarées, nous avons employé une version adaptée du questionnaire de Saulnier-Beaupré (2012). C'est dans le cadre d'entretiens individuels menés au début et à la fin de la recherche que les enseignant-e-s y ont répondu. Quant aux pratiques observées, des observations ethnographiques ont été réalisées. Comme c'est ce moyen qui a été utilisé pour étudier les gestes d'enseignement au coeur de notre réflexion, les détails sur nos différents choix sont exposés dans la prochaine section.

Nous avons évalué les retombées des pratiques sur le développement des compétences en lecture et en écriture auprès de 445 élèves au moyen de plusieurs outils. Nous avons développé deux entretiens de lecture par niveau scolaire. Pour documenter la compétence en écriture, nous avons eu recours à des joggings d'écriture. Au cours de cette activité, les élèves devaient rédiger en 10 minutes les histoires d'albums sans texte présentés préalablement. Nous avons également pris en compte les productions écrites issues de la révision par les élèves des textes produits lors de joggings d'écriture antérieurs.

L'évaluation de l'accompagnement offert par niveau scolaire ou par cycle (pour le 3^e cycle, qui comptait une classe multiniveau) s'est faite lors des 90 rencontres. Ces rencontres ont été observées et décrites par une des chercheuses. Les enseignant·e·s ont aussi évalué chacune des rencontres par écrit. Au terme de la recherche, des entretiens collectifs semi-dirigés ont été réalisés avec les différents sous-groupes du personnel enseignant.

Les données recueillies ont été analysées par divers moyens : analyses de contenus, statistiques descriptives et comparaisons de moyennes.

3.1 Une présentation détaillée des choix méthodologiques associés à l'observation des gestes d'enseignement

Comme nous l'avons déjà précisé, les pratiques effectives des 22 enseignant·e·s observé·e·s ont été recueillies dans le cadre d'une approche ethnographique. Dans cette section, nous décrivons ces enseignant·e·s, les réseaux littéraires qu'elle·il·s ont sélectionnés, ainsi que les outils et le déroulement de la collecte de données. La méthode d'analyse des données est présentée dans la section qui suit, celle qui aborde l'usage du modèle du multiagenda pour rendre compte des pratiques observées.

3.1.1 Les enseignant·e·s observé·e·s et les réseaux littéraires sélectionnés

En participant à la recherche, chaque enseignant·e (n = 22) s'engageait à mettre en oeuvre deux réseaux littéraires de son choix en classe. Le tableau 1 énumère ces réseaux pour tou·te·s les enseignant·e·s en indiquant leur niveau scolaire et leur niveau d'expertise initiale de l'utilisation de la littérature jeunesse à des fins d'enseignement. Trois niveaux d'expertise les distinguent. Les personnes novices (n = 5) n'avaient pas l'habitude d'utiliser des oeuvres littéraires à des fins d'enseignement, même si elles pouvaient en lire occasionnellement à leurs élèves. Les personnes de niveau amateur (n = 11) en utilisaient plus fréquemment, mais sans pour autant adopter une variété d'usages. Les personnes de niveau expert (n = 6) y avaient recours fréquemment et pour des usages diversifiés. Comme plusieurs enseignant·e·s de l'école avaient été formé·e·s à l'usage didactique de la littérature jeunesse lors de formations intensives avant la mise en oeuvre de la recherche-action, les personnes de niveau expert de l'étude sont relativement nombreuses. C'est d'ailleurs en raison du rayonnement de leurs pratiques au sein de l'école que plusieurs de leurs collègues avaient développé un intérêt envers l'usage didactique des oeuvres littéraires et exprimé leur souhait de bénéficier d'un accompagnement.

Tableau 1

Les deux réseaux littéraires sélectionnés par chacun-e des 22 enseignant-e-s à l'étude réparti-e-s par niveau scolaire avec leur niveau d'expertise de l'usage didactique de la littérature jeunesse

Membre du personnel enseignant (niveau d'expertise)	Réseaux littéraires choisis	
	1 ^{er} réseau	2 ^e réseau
1 ^{re} année		
Enseignante 1 (novice)	La petite poule rousse	Barbara Reid
Enseignante 2 (expert)	La fée des dents	Satomi Ichikawa
Enseignant 3 (novice)	Barbara Reid	Le renard
Enseignant 4 (novice)	Anthony Browne	La fée des dents
2 ^e année		
Enseignante 5 (expert)	Satomi Ichikawa	La petite poule rousse
Enseignante 6 (amateur)	Michaël Escoffier	Bertrand Gauthier
Enseignante 7 (expert)	Le renard	La poésie
Enseignant 8 (novice)	Bertrand Gauthier	Michaël Escoffier
3 ^e année		
Enseignante 9 (amateur)	Boucle d'or	Les tautogrammes
Enseignante 10 (amateur)	Les tautogrammes	Boucle d'or
Enseignante 11 (expert)	Boucle d'or	Sylvie Nicolas + poésie
Enseignante 12 (expert)	Montréal, ma ville	Boucle d'or
4 ^e année		
Enseignante 13 (amateur)	Anne-Catherine de Boël	Le genre policier
Enseignante 14 (amateur)	Le genre policier	L'interprétation
Enseignante 15 (amateur)	Le dialogue	Le genre policier
Enseignante 16 (amateur)	Le genre policier	L'interprétation
5 ^e année		
Enseignante 17 (expert)	Les histoires de Marcel	Jackie Morris
Enseignant 18 (novice)	Des biographies de sportifs	L'histoire des Noirs en Amérique
5-6 ^e année		
Enseignante 19 (amateur)	Simon Boulerice	Élise Gravel
6 ^e année		
Enseignant 20 (amateur)	Les albums sans texte	Élise Gravel
Enseignante 21 (amateur)	L'histoire des Noirs en Amérique	Biographies de sportifs
Enseignante 22 (amateur)	Élise Gravel	Les albums sans texte

Certains réseaux ont été choisis par plusieurs membres du personnel enseignant pour être mis en oeuvre simultanément ou successivement, en particulier par ceux du 2^e cycle qui ont l'habitude de planifier leur enseignement conjointement. Personne dans cette équipe du 2^e cycle (dont le taux de roulement des enseignant-e-s était nettement inférieur à celui des autres équipes) n'était de niveau novice en matière d'usage didactique des oeuvres, et ce, grâce à la sensibilisation des collègues faite par les deux expertes de cette approche lors des planifications communes. Par exemple, une dyade formée d'une personne de niveau expert et d'une de niveau amateur (enseignantes 9 et 11 au tableau 1) a mis en oeuvre simultanément le réseau hypertextuel sur le conte *Boucle d'or et les*

trois ours ; cela a facilité la planification et l'adaptation des activités, alors que les deux autres enseignantes de 3^e année (enseignantes 10 et 12 au tableau 1) qui ont présenté en deuxième lieu le réseau ont grandement bénéficié des commentaires et des ressources de leurs collègues.

3.1.2 Méthodologie et déroulement de la collecte de données

Pour décrire la qualité des réseaux littéraires mis en oeuvre, les chercheuses ont procédé à deux observations en classe (une en janvier-février, l'autre en avril-mai), pour un total de 44 observations. Lors de ces observations, l'une des chercheuses prenait des photographies des pratiques à des fins de documentation en considérant les préoccupations mises de l'avant dans le modèle du multiagenda (Bucheton, 2021). Ainsi, avant même la période d'observation, elle photographiait la classe pour garder une trace de son aménagement et des écrits environnementaux présents. Pendant l'observation, elle cherchait à documenter les différentes étapes des activités, les modalités d'étayage, l'atmosphère de la classe et les très nombreux gestes d'enseignement visibles. Pour capturer les autres gestes, les contenus verbaux étaient enregistrés et transférés sur un support numérique. Une autre chercheuse présente lors de l'observation prenait des notes structurées en se basant sur le modèle du multiagenda. Elle y indiquait aussi les moments où l'écoute de l'enregistrement sonore était importante pour relever des propos significatifs. Ce sont les mêmes chercheuses qui ont effectué les 44 observations, assurant ainsi une certaine constance dans les modalités de fonctionnement.

Chaque observation durait une période (environ une heure), pendant laquelle l'enseignant·e devait mettre en oeuvre une pratique en lecture ou en écriture en lien avec le réseau littéraire mis en oeuvre dans sa classe. Les enseignant·e·s choisissaient donc les activités à présenter lors des deux observations.

4. Une réflexion sur l'observation ethnographique des gestes d'enseignement

Différents outils de collecte des données ont été utilisés pour l'observation ethnographique des enseignant·e·s : la photographie, l'enregistrement des contenus verbaux et la prise de notes. Outre la justification du recours à ces outils, cette section discute principalement des choix relatifs à l'analyse des données, notamment le recours au modèle du multiagenda (Bucheton, 2021). Ce modèle a été retenu pour rendre compte de la qualité des pratiques en détaillant en quoi chaque outil présente un portrait de chacune des préoccupations abordées par le modèle.

4.1 Un retour réflexif sur l'usage de la photographie

L'utilisation des photographies des pratiques d'enseignement et du contexte de la classe constitue une méthode classique employée en ethnographie lors des observations en situation (Coulon, 1993). Ce moyen de décrire les pratiques effectives comporte des avantages et des limites qu'il importe de préciser. Joffe (2007) souligne que la photographie pour étudier les pratiques présente l'avantage d'attester de la valeur de vérité d'un événement. Toutefois, selon Conord (2002) :

d'un point de vue méthodologique, il ne suffit pas de considérer le procédé photographique comme un moyen d'enregistrer des données relatives à des éléments visibles du terrain observé et de l'utiliser ensuite à des fins illustratives sans autre forme d'interrogation. L'image n'est pas le miroir du réel, mais plutôt un objet construit. Le cadre photographique est déterminé par les choix du sujet photographiant qui définit au moment de la prise de vues une manière de montrer certains aspects des réalités observées.

En effet, les choix de la chercheuse photographe ne tenaient pas du hasard. C'est grâce à une connaissance approfondie du modèle qu'elle cherchait à documenter des scènes qui alimenteraient la description des préoccupations des enseignant·e·s et qu'elle choisissait ses prises de vue. Avant cette recherche, elle avait déjà utilisé la photographie pour documenter des pratiques sans toutefois s'inspirer des orientations du modèle. Ses choix étaient alors plus intuitifs. En ayant en tête un cadre d'analyse précis, la prise des photographies est plus efficace pour rendre compte de la pratique, de manière analogue à ce qui se passe lors de la prise de notes structurées par des descripteurs déterminés.

Le nombre de photographies prises lors de chaque observation était important avec en moyenne trois photographies par minute. Précisons que les formulaires d'autorisation parentale et ceux destinés au consentement des enseignant·e·s intégraient un accord propre à l'usage des photographies à des fins d'enseignement, de formation, de communication et de publication scientifique et professionnelle. Toutes les photographies ont été utilisées pour évaluer la qualité des pratiques. Après les observations, les enseignant·e·s visionnaient toutes les photographies prises. Celles montrant des élèves dont les parents n'avaient pas signé l'autorisation, ou encore celles que les enseignant·e·s jugeaient non présentables, étaient exclues des photographies à diffuser. Nous avons aussi pris l'habitude de transformer les photographies en croquis à l'aide d'un logiciel de manière à rendre les personnes moins faciles à reconnaître tout en gardant la possibilité de créer des narrations visuelles de pratiques, très utiles en enseignement.

Les données photographiques obtenues lors des observations ont été analysées qualitativement. Cette analyse a été menée à l'aide du modèle du multiagenda de Bucheton (2021). Rappelons que ce modèle théorique permet de décrire le comportement de l'enseignant·e en classe en fonction de cinq préoccupations enchâssées : 1) les objets de savoir ; 2) le tissage ; 3) l'étagage ; 4) l'atmosphère ; et 5) le pilotage des tâches.

Les photographies sont d'une utilité limitée en lien avec les objets de savoir, puisque ce sont surtout les écrits qui en témoignent. Ainsi, les écrits environnementaux, les écrits produits par l'enseignant·e ou les élèves au tableau, ceux proposés sur des feuilles ou des livres, ou encore ceux produits par les élèves, ont été photographiés. À partir de ces traces, il est possible de déterminer une partie des contenus abordés, l'ensemble étant plutôt documenté par l'enregistrement sonore et la prise de notes. Il en va de même pour le tissage, principalement documenté par les outils de collecte des contenus verbaux, bien que parfois les photographies permettent de l'inférer (par exemple quand un tableau d'ancrage relatif à des contenus abordés antérieurement est présenté au début d'une nouvelle leçon).

Comme une image vaut mille mots, les photographies sont un témoignage éloquent des postures bienveillantes d'écoute de la part d'un·e enseignant·e ou des moments où survient l'étagage par les pairs ou par des outils.

Là où la photographie se révèle inestimable, c'est dans la documentation de l'atmosphère de la classe. En effet, l'ennui, le plaisir, la concentration ou la dissipation se constate très facilement sur une photographie. Lorsque de nombreuses photographies sont prises, la fréquence des comportements qui témoignent d'une atmosphère propice ou non aux apprentissages offre des indications précieuses à ce sujet.

Le recours à la photographie s'avère aussi très utile pour rendre compte du pilotage des tâches et de la gestion du temps. Elle permet le découpage de la pratique en étapes et renseigne sur la durée respective de ces dernières (heure mentionnée sur chacune des photographies numériques). Quant à la gestion de l'espace, elle nous informe sur l'aménagement de la classe et les déplacements de l'enseignant et des élèves. La photographie permet d'exposer la gestion du matériel en répertoriant tout ce qui a été utilisé. C'est cette préoccupation qui structure les narrations en images de pratiques, si utiles pour de nombreuses fonctions. Dans le cadre de la recherche-action, les

narrations en images constituées à partir des observations ont permis de soutenir les rétroactions données aux enseignant-e-s lors de l'accompagnement, rétroactions qui mettaient en relief leurs bons coups respectifs. Elles sont aussi très précieuses lors de la formation (initiale ou continue) des enseignant-e-s, notamment lorsque les contenus théoriques sont abordés à la suite de l'analyse d'une pratique effective pour favoriser une meilleure compréhension de leur utilité.

4.2 Un retour réflexif sur l'usage de l'enregistrement sonore des contenus verbaux et de la prise de notes en contexte de classe

La prise de photographies ne permet pas à elle seule de documenter efficacement toutes les préoccupations des enseignant-e-s, car elle laisse de côté les contenus verbaux, essentiels, qui témoignent de leur « pouvoir d'agir par le langage », comme le souligne Bucheton (2021, p. 53). En effet, selon cette chercheuse, le personnel enseignant a recours à la parole pour trois fonctions : 1) instituer des normes ; 2) manifester son écoute active ; et 3) médiatiser des savoirs. Au dire de Bucheton, les contenus verbaux des élèves sont tout aussi importants, car ils témoignent de nombreux actes de langage impliqués dans le travail intellectuel, comme interpréter, questionner, discuter, formuler des hypothèses, analyser, synthétiser, argumenter, justifier, décrire, raconter, exprimer des réserves, reformuler, exemplifier ou lister, pour n'en citer que quelques-uns.

Pour ne pas perdre ces riches informations verbales, une des chercheuses a pris des notes en direct lors des observations, en se basant sur le modèle du multiagenda. Avec ce cadre d'analyse en tête, la chercheuse pouvait inscrire les éléments qu'elle jugeait les plus significatifs. Puisque l'enregistrement sonore complétait ses notes, elle pouvait préciser des moments à écouter lorsque les propos étaient trop denses pour être notés en direct. À ce sujet, la prise de notes directement dans une application d'enregistrement serait une amélioration à envisager, car il serait alors plus facile de repérer les passages à écouter. Rien ne sert de faire des transcriptions mot à mot des observations, un processus chronophage et coûteux, quand l'écoute sélective de moments significatifs offre les mêmes avantages.

Dans notre étude, le dispositif d'enregistrement était placé sur le bureau de l'enseignant-e, ce qui ne permettait pas toujours de distinguer clairement ses paroles dans le bruit ambiant lorsqu'elle circulait dans la classe pour offrir des rétroactions. Il serait nettement préférable de placer le dispositif d'enregistrement ou le micro directement sur l'enseignant-e. L'utilisation d'un micro sans fil permettrait d'exploiter les fonctionnalités d'une application d'enregistrement.

Nous avons remarqué que la présence d'une seule observatrice pour prendre des notes et d'un seul dispositif d'enregistrement lors des nombreux moments de travail en sous-groupes laissait dans l'ombre une partie de ce travail. L'observatrice devait prioriser l'observation d'un sous-groupe tout en demeurant attentive à ce que faisaient les autres et ainsi changer son fusil d'épaule si une autre équipe tenait des propos qui lui semblaient importants. Sans le recours à d'importants moyens technologiques d'enregistrement, force est d'admettre que, lors d'une observation, tout n'est pas systématiquement considéré. L'attention des chercheur-se-s implique nécessairement des choix qui limitent ce qui peut être observé et consigné.

4.3 Un retour réflexif sur les descripteurs retenus pour rendre compte de la qualité des pratiques observées

Pour déterminer la qualité des pratiques observées relativement à chacune des préoccupations du modèle, nous ne pouvions pas nous contenter de les décrire. Nous souhaitions mettre en relief tout changement entre les deux observations qui atteste de l'influence de notre accompagnement.

De plus, les données provenant des évaluations en lecture et en écriture des élèves devaient être comparées en considérant la qualité de la mise en oeuvre des réseaux ; il fallait donc créer un score pour évaluer quantitativement cette qualité. Pour ce faire, nous avons utilisé deux

descripteurs (voir le tableau 2). Ces descripteurs ont été choisis par les chercheuses en fonction de grands principes d'enseignement (Carpentier et coll., 2022). Une échelle de mesure à 5 niveaux, de 1 (problématique) à 5 (excellent), a ensuite été utilisée pour attribuer une cote à chaque descripteur pour l'ensemble de l'observation. Pour chaque observation, l'enseignant-e obtenait une note sur cinquante, note qui permettait d'apprécier son évolution et de mettre en relation la qualité des pratiques auxquelles la classe avait été exposée et les résultats des élèves.

Tableau 2

Descripteurs de mesure pour chacune des cinq préoccupations du modèle du multiagenda

Préoccupation du modèle du multiagenda	Descripteurs
Objets de savoir	– Pertinence et exactitude des contenus – Densité des contenus
Tissage	– Des contenus abordés – Des tâches et des dispositifs mobilisés
Étayage	– Cognitif – Socioaffectif
Atmosphère	– Attention des élèves (réception) – Activité et participation des élèves (production)
Pilotage	– Rythme de l'activité – Efficacité dans la gestion des tâches confiées

Pour les objets de savoir, considérer la pertinence et l'exactitude des contenus nous a semblé un descripteur incontournable. Pour distinguer la pertinence de l'exactitude, considérons une scène observée dans notre recherche. Lors d'une lecture interactive d'un album, un enseignant a précisé le sens du mot « soupçon » dans le texte qui mentionnait un « soupçon de ciel bleu ». Plutôt que de préciser le sens de ce mot polysémique en se basant sur le contexte (soupçon : une petite quantité), il a accolé au mot « soupçon » le sens de méfiance. Bien que l'information fournie sur ce mot soit exacte, elle n'est pas pertinente considérant le contexte.

Quant à la densité des contenus, ce descripteur s'est imposé en raison des principes étayant le recours aux réseaux littéraires et de la synthèse par Hall (2004) des caractéristiques des pratiques les plus favorables à la réussite scolaire des élèves. Pour mieux faire ressortir les objets de savoir en jeu lors des observations et pour déterminer la densité de l'enseignement, une analyse des contenus abordés par l'enseignant-e a été effectuée pendant l'observation. Les contenus en lecture ont été catégorisés en fonction des processus de bas niveau relevant du décodage du code graphique et des quatre dimensions de la lecture (compréhension, réaction, interprétation et appréciation). En écriture, les contenus ont été classés en fonction des quatre composantes de l'écrit (Montésinos-Gelet, 2022) : conceptualisation, énonciation, encodage et matérialisation. La densité a été évaluée à partir de la quantité de contenus différents abordés. Toutefois, une autre analyse a été menée pour considérer la profondeur de traitement des contenus. Pour chaque contenu, une cote a été attribuée en fonction d'une échelle à 6 niveaux (voir le tableau 3). Une

analyse descriptive des objets de savoir mobilisés et enseignés par les enseignant·e·s a été réalisée pour justement faire ressortir les éléments les plus et les moins travaillés lors des observations et pour les relier aux résultats des élèves en lecture et en écriture.

Tableau 3

Cote selon une échelle à six niveaux décrivant les objets de savoir en lecture et en écriture lors des observations en classe

Cote	Description
0	Contenu ni mobilisé ni enseigné
1	Contenu mobilisé une fois
2	Contenu mobilisé plusieurs fois
3	Contenu enseigné une fois (contenu pouvant aussi être mobilisé)
4	Contenu enseigné plusieurs fois
5	Contenu enseigné et mobilisé à plusieurs reprises

Pour le tissage, deux descripteurs ont été sélectionnés par les chercheuses en fonction de ce qui était abordé : 1) les contenus propres aux objets de savoir qui permettent de donner du sens à ces derniers ; ou 2) les tâches et les dispositifs qui permettent de donner du sens aux situations. Ce choix aurait pu être différent. Nous aurions pu considérer les connaissances antérieures des élèves et le retour réflexif sur les activités vécues. De tels choix auraient permis de mettre en relief d'autres bons coups des enseignant·e·s, mais aussi certaines lacunes.

Pour l'étaillage, nous avons choisi de nous référer aux six fonctions de l'étaillage de Bruner (1983) en distinguant celles qui soutiennent la cognition (réduction des degrés de liberté, signalisation des caractéristiques dominantes et démonstration) de celles qui touchent à la régulation émotionnelle (enrôlement, maintien de l'orientation et contrôle de la frustration). Nous aurions pu considérer la source de l'étaillage (l'enseignant, les pairs, des outils de référence), mais notre choix s'est avéré très intéressant pour établir des styles d'étaillage. En effet, certain·e·s enseignant·e·s soutiennent principalement la cognition, d'autres, la régulation émotionnelle, et d'autres encore présentent un profil équilibré.

Pour l'atmosphère, de très nombreux indicateurs auraient pu être sélectionnés. Nous en avons choisi trois, qui relèvent respectivement de la réception, de l'attention des élèves et de la production, de l'activité et de la participation des élèves. Ces critères impliquent, d'une part, de considérer l'ensemble de la classe, le degré d'attention et de participation des élèves étant variable tout au long de la séance, et, d'autre part, de dégager une tendance dominante pour le groupe. Vu la nature subjective de cette tâche, il peut être judicieux que les deux chercheuses se concertent immédiatement après la séance d'observation pour comparer leurs évaluations respectives. Dans le modèle du multiagenda, la liberté expressive ainsi que la sécurité et les nombreuses valeurs qui

la garantissent sont centrales, alors que nos descripteurs ne les font pas vraiment ressortir. Nous pensons encore devoir affiner notre réflexion pour mieux appréhender cette préoccupation.

Pour le pilotage des tâches, notre volonté de ne retenir que deux descripteurs par préoccupation s'est avérée limitative. En effet, dans le modèle, le pilotage implique de gérer trois aspects importants que sont les contraintes de l'espace, du temps et de la situation. Avec nos descripteurs qui touchent au rythme de l'activité et à l'efficacité de la gestion des tâches confiées, nous laissons dans l'ombre la gestion de l'espace. C'est pourquoi nous avons aussi, lors des observations, documenté la place accordée au réseau dans l'environnement de la classe à l'aide d'une échelle à six niveaux. Une analyse statistique de corrélation de Pearson au moyen du logiciel SPSS a été menée dans le but de relier les résultats associés à la qualité de la mise en oeuvre du réseau littéraire en classe avec ceux se rapportant à la place accordée par l'enseignant-e à ce réseau dans l'environnement de la classe.

Tableau 4

Échelle pour décrire la place accordée au réseau littéraire dans la classe lors des observations

Cote	Description
0	Aucune présence du réseau dans la classe
1	Présence d'un ou de plusieurs livres ou d'une seule affiche
2	Présence des livres et d'une affiche
3	Présence des livres et de deux affiches
4	Présence des livres et de plusieurs productions d'élèves ou affiches en lien avec le réseau
5	Omniprésence du réseau dans l'environnement

5. Une présentation des résultats de l'observation ethnographique des pratiques du personnel enseignant

En complément de notre réflexion méthodologique, nous présentons un aperçu des pratiques observées en considérant la qualité de mise en oeuvre des réseaux littéraires, les contenus abordés par les enseignant-e-s lors des observations, ainsi que la place accordée au réseau littéraire dans l'environnement de la classe.

5.1 La qualité de la mise en oeuvre des réseaux littéraires

Les enseignant-e-s qui ont participé à l'étude se sont en majorité très bien approprié les réseaux littéraires : dans 82 % des observations, la qualité de la mise en oeuvre du réseau est bonne, très bonne ou excellente. Certain-e-s enseignant-e-s ont cependant éprouvé des difficultés à intégrer les réseaux littéraires dans leur classe ; dans 14 % des observations (voir le tableau 5), la mise en

oeuvre s'est révélée problématique en raison des difficultés rencontrées pour l'ensemble des éléments observés (contenus, tissage, pilotage, étayage et atmosphère).

Tableau 5

Qualité de la mise en oeuvre des réseaux littéraires lors des deux observations par classe

Qualité de la mise en oeuvre		Score de qualité	Nombre d'observations	% d'observations
Problématique	Moyenne – 2 écarts types	Entre 0 et 22	4	9
Difficile	Moyenne – 1 écart type	Entre 23 et 32	2	5
Moyen	Moyenne – ½ écart type	Entre 33 et 37	2	5
Bonne	Moyenne	Entre 38 et 42	8	18
Très bonne	Moyenne + ½ écart type	Entre 43 et 47	14	32
Excellente	Moyenne + 1 écart type	Entre 48 et 50	14	32

Une description de la qualité des observations par cycle est proposée dans le tableau 6.

Tableau 6

Qualité de la mise en oeuvre des réseaux littéraires par cycle lors des deux observations

Qualité de la mise en oeuvre	Score de qualité	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		Nbre obs.	% des obs.	Nbre obs.	% des obs.	Nbre obs.	% des obs.
Problématique	Entre 0 et 22	4	25	0	0	0	0
Difficile	Entre 23 et 32	0	0	0	0	2	17
Moyen	Entre 33 et 37	1	6	0	0	1	8
Bonne	Entre 38 et 42	1	6	3	19	4	33
Très bonne	Entre 43 et 47	5	31	7	44	2	17
Excellente	Entre 48 et 50	5	31	6	38	3	25

Toutes les observations (n = 4) où la mise en oeuvre s'est avérée problématique concernent des enseignant·e·s du 1^{er} cycle du primaire. En effet, 25 % des observations réalisées à ce cycle sont problématiques en ce qui a trait à la qualité de la mise en oeuvre du réseau. Ces difficultés touchent l'ensemble des éléments observés (contenus, tissage, pilotage, étayage et atmosphère). Ces difficultés ne sont cependant pas représentatives de la mise en oeuvre des réseaux par l'ensemble

des enseignant-e-s du 1^{er} cycle, car la qualité de mise en oeuvre a été jugée bonne (6 %), très bonne (31 %), voire excellente (31 %) dans 68 % des observations.

La qualité de la mise en oeuvre au 2^e cycle se démarque de celle des autres cycles. En effet, l'ensemble des observations de ce cycle (n = 16) indique une qualité considérée comme bonne (19 %), très bonne (44 %) ou excellente (38 %). Comme nous l'avons précisé, les enseignantes de ce groupe plutôt stable comparativement aux groupes des autres années ont pris l'habitude de planifier leurs enseignements conjointement.

Au 3^e cycle, la mise en oeuvre a été jugée difficile (17 %) ou moyenne (8 %) dans 25 % des observations. Ainsi, la qualité était bonne (33 %), très bonne (17 %) ou excellente (25 %) dans 75 % des observations. Dans toutes les observations où la mise en oeuvre avait été difficile, le pilotage est en cause (rythme de l'activité ou efficacité des tâches confiées). Pour l'une des observations, la densité des contenus, le tissage des contenus, des tâches et des dispositifs mobilisés ainsi que l'étalement cognitif étaient également faibles ou problématiques.

5.2 Les contenus abordés lors des observations

Une majorité des observations touche des contenus en lecture (52 %), tandis qu'une minorité des observations est exclusivement consacrée à des contenus en écriture (21 %) et un peu plus d'un quart d'entre elles vise le travail de la lecture et de l'écriture de façon intégrée (27 %). En lecture, la dimension de la compréhension est la plus travaillée (score moyen de 3,09 sur 5), tandis que les dimensions de la réaction, de l'interprétation et de l'appréciation sont très peu mobilisées ou enseignées (scores moyens de 0,71, 0,43 et 0,74, respectivement). Quand ces dimensions sont touchées, elles sont mobilisées. Elles font très rarement l'objet d'un enseignement. Il est possible que cette forte attention du personnel enseignant à la compréhension soit liée au milieu allophone, puisque les bris de compréhension des élèves en lecture y sont fréquents, d'autant plus que cette dimension est utile au traitement des trois autres.

En écriture, l'énonciation ressort comme la composante la plus travaillée (score moyen de 2,95 sur 5). Il y a seulement 14 % des observations dans lesquelles elle n'est ni mobilisée ni enseignée. Ce résultat surprenant pourrait être expliqué par la formation consacrée à ce sujet au cours de la recherche. La conceptualisation et l'encodage sont souvent mobilisés par les élèves et font aussi à plusieurs reprises l'objet d'un enseignement (38 % des observations pour la conceptualisation et 24 % des observations pour l'encodage). La matérialisation de l'écrit est mobilisée dans presque l'ensemble des observations, mais ne fait jamais l'objet d'un enseignement.

5.3 La place accordée au réseau en classe

La place accordée au réseau dans l'environnement de la classe varie considérablement d'une classe à l'autre (voir le tableau 7).

Tableau 7

Place accordée au réseau littéraire dans l'environnement de la classe lors des 44 observations, décrite par une cote

Cote	Description de la cote	Nombre d'observations	% des observations
0	Aucune présence du réseau dans la classe	1	2,27
1	Présence d'un ou de plusieurs livres ou seulement d'une affiche	7	15,91
2	Présence des livres + une affiche	10	22,73
3	Présence des livres + deux affiches	8	18,18
4	Présence des livres + plusieurs productions d'élèves ou affiches en lien avec le réseau	13	29,55
5	Omniprésence du réseau dans l'environnement	5	11,36

Dans une des observations (2 %), nous n'avons remarqué aucun réseau littéraire dans la classe. Dans 39 % des observations, il y avait la présence des livres du réseau en classe, et ceux-ci étaient dans 23 % des cas accompagnés d'une affiche. Le réseau avait donc une place minimale dans l'environnement de la classe. Dans 59 % des observations, le réseau occupait une grande place dans l'environnement de la classe. En effet, dans 18 % des cas, les livres étaient accompagnés de deux affiches ; dans 30 % des observations, ils étaient accompagnés de plus de deux affiches (exemple : analyse des oeuvres, productions d'élèves). Enfin, dans 11 % des observations, le réseau était omniprésent dans l'environnement.

Une corrélation de Pearson (sig. : 0,002) a montré que la qualité de la mise en oeuvre du réseau est corrélée positivement à la place accordée au réseau en classe. Cet effet est de taille moyenne (0,450 ; voir le tableau 8).

Tableau 8

Corrélation entre la qualité de la mise en oeuvre du réseau et la place accordée au réseau en classe

Place	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	Place	Qualité
		1	0,450** 0,002
Qualité	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	0,450** 0,002	1
N		44	44

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

6. Conclusion

Au terme de ce retour réflexif sur notre recherche-action, il nous semble important de mettre en relief quelques éléments pour juger de la qualité de pratiques d'enseignement lors de leur observation ethnographique.

Bien que la photographie s'avère très précieuse pour documenter les situations, elle ne rend pas compte des contenus verbaux. Aussi, il est nécessaire d'adopter simultanément d'autres outils pour garder des traces des propos échangés. La combinaison d'un enregistrement sonore et d'une prise de notes en direct permet de les saisir efficacement. Pris isolément, l'enregistrement peut s'avérer confus en raison des nombreux bruits parasites présents en contexte de classe. De même, une prise de notes ne permet pas à elle seule de toujours avoir le temps d'écrire l'ensemble des propos pertinents. La présence simultanée de deux chercheuses a permis le partage rapide des premières impressions et une évaluation de la qualité de mise en oeuvre un peu moins subjective.

Tant la cueillette de photographies que la prise de notes gagnent à être réalisées avec une excellente connaissance du cadre d'analyse envisagé pour rendre compte des observations. Le modèle du multiagenda (Bucheton, 2021) s'avère une riche ressource pour une telle analyse. Les descripteurs que nous en avons tirés pour rendre compte de la qualité des pratiques auraient pu être différents ou plus nombreux, mais ceux choisis ont néanmoins permis de dresser un portrait utile des pratiques observées.

Nous allons à nouveau avoir recours à ces choix méthodologiques pour nos futures recherches, car les narrations de pratiques issues de ces observations se révèlent précieuses pour les activités de transfert de connaissances destinées à la formation de la relève enseignante et au développement professionnel des enseignant-e-s en exercice.



Isabelle Montésinos-Gelet
Professeure, Université de Montréal



Marie Dupin de Saint-André
Chargée de cours, Université de Montréal



Annie Charron
Professeure, Université du Québec à Montréal

Notes

[1] Le site Web est devenu ultérieurement Constellations (<https://constellations.education.gouv.qc.ca/>) .

[2] L'adaptation de réseaux déjà constitués et publiés dans *Le Pollen* a considérablement allégé cette tâche.

Bibliographie

Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse. À l'usage des professeurs des écoles*. Vuibert.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (traduit par M. Deleau). Presses universitaires de France.

Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2^e éd.). ESF Sciences humaines.

Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. (<https://doi.org/10.7202/012358ar>)

Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Des principes à privilégier pour enseigner à lire et à écrire. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay, (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire* (p. 22-38). Chenelière.

Conord, S. (2002). Le choix de l'image en anthropologie : qu'est-ce qu'une « bonne » photographie ? *Ethnographiques*, (2). (<https://www.ethnographiques.org/2002/Conord.html>)

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Presses universitaires de France.

DeRoy-Ringuette, R. (2021). *Évaluation de la collection d'albums provenant d'une didacthèque en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP : une recherche de développement* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. (https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/27257/DeRoy_Ringuette_Rachel_2021_these.pdf)

Devanne, B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles*. Bordas.

- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61 (1), 22-31. (<https://doi.org/10.7202/1029001ar>)
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Charron, A. (2022). Soutenir la créativité des élèves du primaire par des activités métatextuelles et hypertextuelles dans des réseaux littéraires. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 16. (<https://doi.org/10.7202/1096911ar>)
- Hall, K. (2004). *Literacy and schooling. Towards renewal in primary education policy*. Routledge.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3^e éd.). Pearson Education.
- Joffe, H. (2007). Le pouvoir de l'image : persuasion, émotion et identification. *Diogenes*, (217), 102-115. (<https://doi.org/10.3917/dio.217.0102>)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I. (2022). Les processus en jeu en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (p. 3-28). Chenelière.
- Morin, M. F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., et Charron, A. (2005). L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *Lettre de l'AIREF*, 2, 24-29.
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littérature d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. (https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9727/Karine_Saulnier_Beaupre_2012_these.pdf)
- Savoie-Zajc, L. et Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596. (<https://doi.org/10.1080/09650790701664013>)
- Tauveron, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Hatier.
- Thibeault, J. et Quevillon Lacasse, C. (2019). Trois modalités de réseaux littéraires pour enseigner la grammaire en contexte plurilingue. *Cahiers de l'IOB*, 10, 291-310. (<https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3393>)
- Turgeon, É., Tremblay, O. et De Croix, S. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (59), 7-22. (<https://doi.org/10.4000/reperes.1946>)

Pratique langagière de tissage des enseignant·e·s et énoncés augmentés chez les jeunes élèves : dimensions verbale et acoustique de l'échange didactique

Teachers' weaving language practice and augmented statements in young students: Verbal and acoustic dimensions of didactic exchange

Práctica lingüística de tejido de los docentes y enunciados aumentados en los alumnos más pequeños: dimensiones verbal y acústica del intercambio didáctico

Sprachpraxis des Zusammenwebens bei Lehrer*innen und verbesserte Äußerungen bei jungen Schüler*innen: die verbale und akustische Dimension der didaktischen Interaktion

Christina Marie-Jeanne Romain et Véronique Rey

Volume 51, numéro 1, 2025

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

Texte reçu le : 2023-11-27

Version finale reçue le : 2024-07-07

Accepté le : 2024-07-15

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125529ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125529ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

Cet article interroge la pratique langagière de jeunes élèves (âgé·e·s de 2 ½ à 4 ans), qui émerge dans l'interaction verbale avec l'enseignant·e et s'y enrichit progressivement. L'analyse contrastive réalisée dans deux classes d'une école maternelle en France repose sur l'étude des productions verbales et paraverbales lors de l'échange didactique. Les actions langagières observées révèlent l'existence d'une pratique de tissage interactionnel conduite par l'enseignant·e où marqueurs verbaux et marqueurs acoustiques s'articulent et se transmettent progressivement. Ces résultats conduisent à discuter l'existence d'un modèle langagier professionnel favorable à la transmission et à la production d'énoncés plus longs et plus structurés par ces élèves ainsi qu'à une participation active aux échanges en classe.

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Romain, C. M. & Rey, V. (2025). Pratique langagière de tissage des enseignant·e·s et énoncés augmentés chez les jeunes élèves : dimensions verbale et acoustique de l'échange didactique. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125529ar>

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2026

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Articles

Pratique langagière de tissage des enseignant·e·s et énoncés augmentés chez les jeunes élèves : dimensions verbale et acoustique de l'échange didactique

*Teachers' weaving language practice and augmented
statements in young students: Verbal and acoustic
dimensions of didactic exchange*

*Práctica lingüística de tejido de los docentes y enunciados
aumentados en los alumnos más pequeños: dimensiones
verbal y acústica del intercambio didáctico*

*Sprachpraxis des Zusammenwebens bei Lehrer*innen und
verbesserte Äußerungen bei jungen Schüler*innen: die
verbale und akustische Dimension der didaktischen
Interaktion*

Contribution : 50 %

Christina Marie-Jeanne ROMAIN

Maitresse de conférences, Université Aix-Marseille – INSPE

christina.romain@univ-amu.fr

Véronique REY

Professeure des universités, Université Aix-Marseille – INSPE

veronique.rey.2@univ-amu.fr

Note éditoriale

Ce texte a été révisé par : Charles-Étienne Tremblay

Résumé

Cet article interroge la pratique langagière de jeunes élèves (âgé-e-s de 2 ½ à 4 ans), qui émerge dans l'interaction verbale avec l'enseignant-e et s'y enrichit progressivement. L'analyse contrastive réalisée dans deux classes d'une école maternelle en France repose sur l'étude des productions verbales et paraverbales lors de l'échange didactique. Les actions langagières observées révèlent l'existence d'une pratique de tissage interactionnel conduite par l'enseignant-e où marqueurs verbaux et marqueurs acoustiques s'articulent et se transmettent progressivement. Ces résultats conduisent à discuter l'existence d'un modèle langagier professionnel favorable à la transmission et à la production d'énoncés plus longs et plus structurés par ces élèves ainsi qu'à une participation active aux échanges en classe.

Mots-clés: structures langagières; marqueurs acoustiques; échange didactique; tissage interactionnel; langage oral en école maternelle

Abstract

This article examines the language practices of young students (2½ to 4 years old), which emerge from and are gradually enriched by verbal interaction with the teacher. Based on a contrastive analysis carried out in two kindergarten classes in France, we describe language interactions using verbal and paraverbal productions during the didactic exchange. The language actions observed reveal the existence of a practice of interactional weaving led by the teacher, where verbal markers and acoustic markers are articulated and progressively transmitted. These results lead to a discussion on the existence of a professional language model conducive to the transmission and production of longer and more structured statements by these students, as well as the active participation in classroom exchanges.

Keywords: language structures; acoustic markers; didactic exchange; interactional weaving; oral language in kindergarten

Resumen

Este artículo examina la práctica lingüística de alumnos pequeños (de entre dos años y medio y cuatro años) que emerge en la interacción verbal con el docente y se enriquece progresivamente. El análisis contrastivo realizado en dos aulas de una escuela infantil en Francia se basa en el estudio de las producciones verbales y paraverbales durante el intercambio didáctico. Las acciones lingüísticas observadas revelan la existencia de una práctica de tejido interaccional llevada a cabo por el docente, en la que los marcadores verbales y acústicos se articulan y se transmiten de forma progresiva. Estos resultados llevan a discutir sobre la existencia de un modelo lingüístico profesional que favorece la transmisión y la producción de enunciados más largos y estructurados por parte del alumnado, así como una participación activa en los intercambios en el aula.

Palabras clave: estructuras lingüísticas; marcadores acústicos; intercambio didáctico; tejido interaccional; lenguaje oral en la escuela infantil

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht den Sprachgebrauch von jungen Schüler*innen (2½ bis 4 Jahre alt), der aus verbalen Interaktionen mit dem oder der Lehrer*in hervorgeht und sich durch diesen Austausch auch weiterentwickelt. Die in zwei französischen Vorschulklassen durchgeführte

kontrastive Analyse beruht auf der Untersuchung von verbalen und paraverbalen Produktionen während des didaktischen Austausches. Die erfassten Sprachaktionen offenbaren die Existenz einer von den Lehrer*innen durchgeführten Praxis des interaktionellen Zusammenwebens, im Rahmen dessen verbale und akustische Marker schrittweise hervorgebracht und vermittelt werden. Diese Ergebnisse leiten eine Besprechung ein über die Existenz eines professionellen Sprachmodells, das die Übertragung und Produktion von längeren und strukturierteren Äußerungen bei diesen Schüler*innen sowie eine aktive Teilnahme an Klassendiskussionen fördert.

Stichworte: Sprachstrukturen; akustische Marker; didaktische Interaktion; interaktionelles Zusammenweben; mündliche Sprache in der Vorschule

1. Introduction

L'enfant entre dans le langage oral et le développe tout au long des premières années de sa vie grâce à l'interaction verbale avec les personnes qui l'entourent (Boysson-Bardies, 1999), puis c'est vers l'âge de 6-8 ans qu'elle-il atteint un stade de développement de sa langue orale, et plus largement de son fonctionnement cognitif, suffisant pour entrer dans l'apprentissage de la langue écrite (Vygotski, 1934/1997 ; Bruner, 1983). Au-delà de la longueur du processus, les recherches montrent que ce développement dépend étroitement de l'intensité des interactions qui le nourrissent et de leur qualité. Ainsi, les sollicitations de l'enseignant-e, si elles sont déterminées par des processus d'apprentissage et des enjeux d'enseignement, se constituent aussi d'enjeux acquisitionnels et interactionnels. La syntaxe et le lexique, tout autant que la pluralité des contextes d'utilisation mais aussi leur ritualisation, favorisant leur mémorisation, revêtent une dimension centrale. Plusieurs études ont montré que la fréquence d'exposition aux énoncés complexes entre en corrélation avec les énoncés produits par des enfants de 4 ans : la quantité, la nature et l'intensité sont alors déterminantes (Schwab et Lew-Williams, 2016). De même, l'efficacité de la langue de l'enseignant-e (Mariage et coll., 2000) a été étudiée à travers l'effet maître et ses compétences linguistiques (Sanders et Rivers, 1996).

Parmi les domaines d'apprentissage figurant dans les programmes officiels de l'école maternelle en France (2015 rectifiés en 2019 et en 2021), on retrouve la mobilisation du langage dans toutes ses dimensions. Ce domaine vise à conduire les élèves à communiquer avec leurs pairs et les adultes qui les entourent en s'exprimant dans un langage compréhensible, syntaxiquement construit et suffisamment précis. Si le sociologue Goffman (1973) décrit l'interaction en face à face comme « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (p. 23), Filliettaz (2018) va plus loin en précisant que les individus en présence « recourent à des ressources sémiotiques en vue de conduire collectivement une action conjointe » (p. 15). C'est ce processus interactionnel qui est ici interrogé dans une systématisation temporellement ordonnée de la transmission de pratiques langagières au cours de l'interaction didactique en classe. L'étude proposée interroge une trajectoire située (de Saint-Georges et Filliettaz, 2008) en tant qu'outil d'analyse afin de « tracer un phénomène interactionnel [...] dans son déploiement temporel » (Filliettaz, 2018, p. 57). C'est cette trajectoire située que nous allons reconstituer en comparant différents épisodes interactionnels lors d'une séquence d'apprentissage. Notre objectif est de montrer la manière dont les élèves développent et produisent au fil des échanges didactiques des compétences langagières verbales (gabarits sémantico-syntaxiques) de plus en plus développées mais aussi des compétences paraverbales (durée, énergie, hauteur de la voix) qui attestent alors empiriquement de leur engagement interactionnel.

Ainsi, notre question de recherche porte sur l'efficacité des gestes professionnels interactionnels de l'enseignant-e. Par gestes interactionnels, nous entendons les gestes verbaux et les gestes vocaux produits par l'enseignant-e dont la coordination lors des interactions deviendrait un vecteur de transmission mis au service du développement des pratiques langagières chez les élèves.

2. Contexte théorique

2.1 La pratique langagière de transmission dans la dynamique de l'interaction verbale : une action de tissage

Nous inscrivons notre recherche dans le cadre du modèle multiagenda par lequel Bucheton et Soulé (2009) décrivent cinq actions professionnelles de l'enseignant-e convoquées lors de la situation d'apprentissage, présentant toute la particularité d'être principalement ou potentiellement véhiculées par le langage tant dans sa dimension verbale que paraverbale : le pilotage (présentation du travail à réaliser), le tissage (lien entre les différentes étapes du travail), l'étayage (aide à la compréhension, soutien, encouragement), l'atmosphère (ambiance de la classe) et le savoir à transmettre. Parmi ces préoccupations professionnelles, l'action de tissage est décrite comme celle assurant le lien entre le travail passé et à venir disciplinaire, mais aussi interdisciplinaire et hors disciplinaire, prenant ici en compte les étapes du travail réalisé en classe et sa temporalité. Ainsi, la présente étude s'inscrit dans le cadre de ce modèle et dans le prolongement d'une longue série d'études positionnant la langue au coeur du tissage des apprentissages en classe (Volteau et Rançon, 2015 ; Bigot et coll., 2017), qui soulignent toutes le rôle clé de l'interaction verbale entre enseignant-e et élèves afin de favoriser la communication (Fisher et Doyon, 2010) tout autant que les enjeux de la reformulation par l'enseignant-e (Canut et Vertalier, 2009). C'est principalement cette « ressource langagière orientée pour l'action à visée didactique » (Castany et coll., 2018) que nous décrivons comme un des éléments constitutifs de la pratique langagière de transmission de l'enseignant-e tout au long d'une séquence de classe. Ce tissage s'opère donc au coeur même de l'échange interactionnel, à la fois dans sa dimension verbale mais aussi dans sa dimension paraverbale. C'est cet aspect de l'action de l'enseignant-e à l'occasion de l'échange interrogation-réponse-évaluation, échange participant à la constitution de l'interaction didactique, où la reformulation occupe un rôle central de « catalyseur » (De Weck, 2006), qui retient tout notre intérêt.

2.2 La place de la reformulation dans ce tissage interactionnel

Si l'évolution de la structure du langage de l'enfant subit des variations individuelles, elle commence toujours par des énoncés isolés qui vont par la suite s'associer et se développer au regard du nombre de mots tout autant que de la construction qui, de simple, deviendra progressivement plus complexe (Canut et Vertalier, 2009). Ainsi, dans les échanges interactionnels avec l'enseignant-e, l'élève élabore progressivement son langage à partir de « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » décrits par Lentin dès 1971. Dans ce contexte, Canut (Canut, 2009 ; Canut et coll., 2018) a décrit l'enjeu des reprises et des autres procédés de reformulation lors de ce processus. Les répétitions, reposant sur une identité formelle maximale, et les reformulations ont d'abord été principalement étudiées dans les interactions intrafamiliales avant l'âge de scolarisation (Salazar Orvig, 2000), validant ainsi l'approche interactionniste. D'autres travaux ont fait de même dans l'interaction didactique en étudiant l'étayage verbal de l'enseignant-e lorsqu'elle-il convoque les reprises et les reformulations (Hausendorf et Quasthoff, 1992 ; Lloyd, 1993 ; Hudelot et Vasseur, 1997). Martinot (2007, p. 179) apporte une définition de la reformulation, reprise par Orchowska (2008, p. 284), la décrivant comme « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation ». Dans la lignée des travaux de Gülich et Kotschi (1983), de Gaulmyn (1987) identifie plusieurs actes de reformulation : la répétition, appelée rephrasage par Gülich et Kotschi (1983), décrite comme constitutive de formes équivalentes mais pour laquelle de Gaulmyn (1987) pose qu'« il peut y avoir abrègement, expansion, réarrangement » (p. 87) ; la correction, par laquelle un élément est présenté fautif dans l'énoncé de l'élève et est alors corrigé dans celui de l'enseignant-e ; et la paraphrase, qui consiste en une reprise par l'enseignant-e de l'énoncé de l'élève, qu'elle-il

reformule sans apport d'information complémentaire reposant sur un invariant sémantique pour Gülich et Kotschi (1983) ou sur une parenté de sens pour Fuchs (1982).

La reformulation est donc à la fois un geste professionnel langagier au service de l'enseignement-apprentissage et un outil de construction du savoir (Castany-Owhadi et Dumais, 2020). En tant qu'outil, elle figure parmi les gestes témoins décrits par Soulé (2008) au service de l'expertise enseignant-e (Garcia-Debanc, 2007). Nous questionnons l'effet de cette action langagière de tissage en priorité sur les élèves prenant peu ou pas la parole, proposant des énoncés initialement tronqués et/ou incomplets. Surtout, nous posons la question de l'imitation de la mise en scène de cette pratique interactionnelle par l'enseignant-e et, par-là, la place de la mise en scène via la dimension paraverbale : qu'en est-il de la transmission de la durée des énoncés, de la hauteur de la voix et de l'énergie engagée par l'enseignant-e ? Les recherches de Rabatel (2010) ont souligné l'intérêt de prendre en compte la multimodalité et la plurisémiotité lors de la description des reformulations au moment de l'interaction didactique. Si ce type d'étude a été principalement conduit sur la reformulation elle-même en prenant en compte le contour intonatif, la vitesse de débit et le marquage articulatoire (Le Cunff, 2008), nous proposons de la conduire en comparant les énoncés reformulateurs et les énoncés reformulés, mais aussi les énoncés transmis dans la dynamique de l'échange interactionnel considéré. Nos objectifs sont donc l'étude des gabarits sémantico-énonciatifs (gestes verbaux) et leur coordination avec les gabarits paraverbaux (gestes vocaux) produits par l'enseignant-e et leur transmission au cœur de l'interaction verbale au regard de leur émergence progressive dans la production langagière (verbale et vocale) des élèves. Nous étudierons cette coordination à différents moments de la séquence mise en oeuvre par l'enseignant-e afin de questionner sa stabilité dans la temporalité du déroulement de la séquence, mais aussi la progression de son efficacité au regard de la transmission des pratiques langagières de l'enseignant-e à des élèves.

2.3 Question et hypothèse de recherche

Notre hypothèse de recherche est qu'un accompagnement interactionnel verbal et vocal spécifique et systématisé pourrait rendre favorable l'imitation de certaines pratiques langagières par les élèves les plus en difficulté dans l'entrée en langue orale. Il s'agit donc de décrire cette pratique langagière de tissage interactionnel tant dans une perspective qualitative (structurer son tour de parole avec des énoncés canoniques augmentés) que quantitative (conserver plus longtemps son tour de parole), mais aussi au regard de la structuration de l'échange avec son interlocuteur (plusieurs tours de parole, parler à propos et en coopération).

3. Méthodologie

3.1 Sujets

Notre corpus est composé d'enregistrements vidéos de séances de classe réalisées entre le mois d'octobre et le mois de décembre de l'année scolaire 2021-2022 dans une école maternelle d'un quartier de la ville de Marseille. L'école comprend cinq classes de Toute Petite Section, Petite Section et Moyenne Section (TPS, PS et MS), chacune comprenant 25 élèves âgé-e-s de 2 ans ½ à 4 ans ; et de 4 classes de Grande Section (GS), chacune comprenant 15 élèves âgé-e-s de 5 ans. Cette école est inscrite en Réseau d'éducation prioritaire+ (REP+). Cette inscription indique que l'école se situe dans un quartier connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sur le territoire, notamment sociales et économiques, elles-mêmes corrélées à la sévérité des difficultés scolaires rencontrées par les élèves. Enfin, l'inscription permet à l'établissement de bénéficier de moyens supplémentaires, tant financiers qu'humains, afin d'accompagner au mieux les élèves qui

pourraient être identifié-e-s en difficultés scolaires (voir les informations chiffrées publiées par l'Institut national de la statistique et des études économiques [2025]).

3.2 Instrumentation

Un calendrier a été élaboré afin de déterminer : les temps d'enregistrements vidéos de deux séquences identiques pour chaque classe appartenant à un même niveau scolaire, de deux réunions entre chercheuses et équipe pédagogique (novembre 2021 et janvier 2022), et de deux temps de formation dédiés à l'ensemble des enseignant-e-s des écoles maternelles de la circonscription (mars et mai 2022). Par ailleurs, ce sont les enseignant-e-s qui ont procédé elles-mêmes aux enregistrements vidéo de ces séquences de classe du début du mois d'octobre jusqu'aux vacances de Noël 2021. Nous avons choisi de comparer les pratiques interactionnelles des deux enseignantes de TPS/PS/MS : l'enseignante de la classe A privilégie les échanges interactionnels avec ses élèves, ses énoncés sont longs, canoniques et elle recourt régulièrement à des stratégies de reformulation ; l'enseignante B privilégie quant à elle une démarche plus transmissive, visant exclusivement le savoir : ses énoncés sont courts et centrés sur le terme lexical attendu.

3.3 Déroulement

Les chercheuses se sont engagées à analyser des séquences de classe communes aux enseignant-e-s de même niveau scolaire et à proposer, à partir de ces enregistrements, deux demi-journées de formation, ainsi qu'à participer à la formation dédiée aux enseignant-e-s d'école maternelle de la circonscription. Soulignons ici que les deux classes de la présente étude réunissent donc des élèves de même âge et de niveau équivalent, et que les enseignantes ont chacune une vingtaine d'années d'expérience.

Les échanges interactionnels sélectionnés entre enseignante et élèves appartiennent à une séquence sur le lexique composée de six séances de 25 minutes en moyenne, sur une durée de trois semaines, dont les modalités varient : du grand groupe aux petits groupes en autonomie et en atelier avec l'enseignante ; de la découverte et de la manipulation des objets, au recours à des photographies prises lors des activités réalisées avec ces mêmes objets, mais aussi l'association des objets à leurs représentations imagées. Chacune des deux enseignantes a construit la première séance de la séquence sur la présentation à ses élèves d'une boîte à objets qu'il s'agissait de découvrir afin d'apprendre à nommer ces objets. Si le support et la compétence sont les mêmes, le contenu des séances relevait de choix pédago-didactiques individuels. Nous avons analysé les extraits sélectionnés afin d'y questionner la dimension langagière de l'interaction verbale entre enseignante et élèves. Nous voulions mettre en évidence la structuration du territoire sonore partagé entre enseignante et élèves le plus favorable à une transmission de la pratique langagière, et donc au développement du langage oral chez la-le jeune élève.

La transcription des productions orales a été réalisée en appliquant les normes de transcription suivantes :

P : enseignante
E : élève (lorsque l'élève est nommé-e par l'enseignante, l'initiale de son prénom est indiquée entre parenthèses ; si elle-il est non nommé-e, un chiffre la-le désignant est indiqué entre parenthèses)
/ rupture dans l'énoncé
\ interruption d'un énoncé
+, ++ pause très brève, brève
oui::: allongement du phonème
[... ?] séquence inaudible

L'analyse acoustique des productions verbales, qui consiste en une comparaison des productions des enseignantes mais aussi des élèves à l'occasion des échanges interactionnels étudiés, a été réalisée à l'aide du logiciel Praat ((<http://www.praat.org/>)). Les paramètres acoustiques sont les suivants :

1. Variation de l'onde acoustique sur l'axe temporel (oscillogramme, onde en noir en haut). L'oscillogramme donne des indications sur la durée (en secondes).
2. Variation de la fréquence fondamentale correspondant à la voix de l'enseignante. Cela donne à voir ses variations mélodiques (en hertz).
3. Variation de l'intensité du signal sonore dans le temps donnant à voir ses variations d'énergie (en décibels).

Dans le cadre de ce travail, ces deux dernières variations ne seront appréhendées que par les formes visuelles des courbes, et non par des valeurs acoustiques intrinsèques.

3.4 Méthode d'analyse des données

Notre travail a consisté à analyser l'incidence des pratiques langagières des enseignantes sur celles des élèves. Nous avons ainsi décrit plusieurs éléments :

1. la production linguistique et discursive des structures énonciatives produites, tout en prenant en compte la longueur des structures convoquées ;
2. les marqueurs acoustiques supports de la mise en scène interactionnelle : l'accent tonique (lien avec intonation), le groupe de souffle (lien avec respiration), le groupe rythmique (lien avec le souffle), le contraste mélodique.

Nous décrirons l'échange interrogation-réponse-évaluation conduit en grand groupe et en petits groupes par l'enseignante au regard de ses reformulations des interventions verbales de l'élève dans le contexte de la dynamique de l'interaction verbale, c'est-à-dire de l'influence réciproque des interactants. Nous décrirons plus largement, lors de ces échanges, le réinvestissement de ces mêmes productions par les élèves qui prennent peu, voire pas du tout, la parole et/ou proposent des énoncés le plus souvent réduits à quelques mots. Surtout, nous étudierons l'évolution des productions langagières des élèves tout au long de la séquence de classe. Cette démarche nous conduira à questionner l'efficacité de la pratique langagière de transmission mise en place par l'enseignante grâce à sa pratique du tissage interactionnel au regard de l'appropriation des structures verbales et paraverbales par les élèves.

3.5 Considérations éthiques

Les parents des élèves ont donné leur accord, en signant un formulaire de droit à l'image, afin que leurs enfants figurent sur des enregistrements filmés (captation vidéo) de séquences de classe réalisées par l'équipe enseignante ; ces films étant destinés au développement professionnel des enseignant·e·s de l'établissement en termes de questionnements liés à la recherche scientifique. Les transcriptions des données ont été anonymisées et toutes les informations pouvant porter à l'identification des participant·e·s ont été supprimées. Les temps d'échanges entre les chercheuses et l'équipe enseignante ont visé à permettre à chaque enseignant·e d'actualiser ses connaissances, mais aussi d'en acquérir de nouvelles. Surtout, ils ont permis de les accompagner dans une réflexivité sur leur pratique visant à encourager et à développer le langage oral des élèves à travers une pratique interactionnelle de tissage. Certains indicateurs ont ainsi pu être directement réutilisés par les enseignant·e·s à l'issue de cette recherche. Les données étudiées reposent sur la

première partie de cette recherche, c'est-à-dire sur la partie située en amont de la première formation.

4. Résultats

Nous allons présenter successivement l'analyse interactionnelle verbale et acoustique de la production langagière des deux enseignantes dans des extraits de séances portant sur une séquence sur le lexique.

4.1 La classe A

Pour commencer, nous proposons une description de la pratique langagière de tissage de l'enseignante de la classe A à partir de la séance d'appel du matin, c'est-à-dire la séance qui a immédiatement précédé la première séance sur la boîte à objets.

4.1.1 La séance d'appel

L'enseignante de la classe A incarne la pratique langagière de transmission par tissage interactionnel la plus développée. Cette structure singulière de l'intervention est adressée à la classe ou à un·e élève lors de l'échange interactionnel, induisant ainsi une parole adressée en attente de retour ou en retour de la·du ou des élèves. Dans sa production la plus expansive, cette structure est organisée à partir d'éléments dont la combinaison peut varier de la juxtaposition à l'enchâssement :

- Un rephrasage de l'énoncé source de l'élève par répétition d'éléments formels en tout ou partie ;
- Une correction de la proposition de l'élève à partir de recours à la paraphrase constituée de synonymes (lexique) mais aussi d'une structure énonciative augmentée (répétition formelle augmentée) par expansion et/ou réarrangement, proposant à l'élève une structure syntaxique complète (non tronquée) d'énoncés. La correction n'a pas ici comme finalité de considérer l'énoncé source comme fautif dans l'interaction mais davantage de proposer un modèle de reformulation permettant à la fois une meilleure compréhension et une transmission des structures par appropriation des élèves qui doivent progressivement les intégrer dans leur propre pratique langagière. Cette partie se structure par une complémentation de l'énoncé source par l'énoncé reformulateur de l'enseignante : complément de circonstance et/ou poursuite par un ou des développements illustrant ou prolongeant le contenu (adjonction d'informations complémentaires, toujours à propos du thème). Sont évoqués ici des énoncés étendus à partir des productions des élèves et des attentes de l'enseignante ;
- Une poursuite du questionnement initial adressé généralement à la·au même élève, questionnement initié lors du premier tour de l'échange et assurant ainsi le fil discursif de l'échange péda·go·didactique ainsi que la construction de l'échange interactionnel. L'échange est le lieu de transmission mais aussi le catalyseur de cette transmission du fait de sa systématisation lors des interactions didactiques considérées.

Une systématisation se met alors en place tout au long des différentes séances de classe, tant lors de l'échange avec un·e même élève qu'avec le groupe classe. Cette systématisation conduit à terme à un alignement des prises de parole des élèves qui deviennent régulières et qui, progressivement, concernent tou·te·s les élèves ; mais aussi, et surtout, à une structuration plus longue et plus riche des productions des élèves qui parlent plus longtemps. En effet, ces dernier·ère·s proposent des

énoncés variés, contextualisés et structurés en termes de sujet, verbe, complément de verbe, circonstances de l'énoncé. Ces productions langagières sont véhiculées et transmises par l'interaction verbale entre l'adulte et la-le jeune enfant, et cela donc par le langage oral.

Voici un exemple mettant en scène l'enseignante alors qu'elle initie une séance sur l'appel et qu'elle engage une pluralité de tâche : 1) chaque élève doit se représenter comme présent-e/absent-e et se positionner dans son niveau scolaire ; 2) le groupe classe va comptabiliser les absent-e-s (nombre) ; comptage à haute voix, puis comptage sur ses doigts et proposition des écritures avec ses doigts ; 3) le groupe classe mobilise le vocabulaire de la spatialité : en haut, en bas, au-dessus, au-dessous, à gauche, à droite...

P : alors/ c'est le cahier d'appel/ pourquoi j'ai pris\

E1 : pour marquer les absents (l'enseignante regarde l'élève et tend son visage vers lui)

P : tu peux répéter s'il te plaît

E1 : pour marquer les présents et les absents

Moitié d'énoncé (absence de marquage langagier du sujet et du verbe, énoncé de l'élève s'inscrivant dans la continuité de l'énoncé formulé par l'enseignante) : complément circonstanciel de cause.

P : oui/ je vais noter ceux qui sont présents dans la classe aujourd'hui/ ceux qui sont absents/ qui ne sont pas là dans la classe aujourd'hui

Validation explicite suivie d'une paraphrase de l'énoncé de l'élève et d'une correction augmentée proposant une structure énonciative incluant un rephrasage formel partiel : double expansion du nom (« les absents » sont pronominalisés dans une expansion périphrastique « ceux qui sont absents/ qui ne sont pas là dans la classe ») et une contextualisation (compléments circonstanciels de lieu « dans la classe » et de temps « aujourd'hui ») à partir d'une structure énonciative augmentée (expansion et réarrangement).

La classe : [... ?]

P : et je note/ attendez/ j'écris ceux qui sont absents

[... ?]

P : est-ce que j'écris absent ?

Des élèves : non non

P : moi/dans le cahier d'appel/ qu'est-ce que je fais/ moi/ dans le cahier d'appel ?

[...]

L'enseignante montre à nouveau le cahier d'appel et désigne avec son stylo toute une colonne.

P : c'est quoi ça ?

E : c'est des c'est des

E2 : c'est les noms de famille

P : alors/ il y a les noms de famille + il y a les prénoms des enfants + donc j'ai pas besoin d'écrire/ par contre/ qu'est-ce que j'écris quand on est absent

Rephrasage (identité de forme d'une structure par présentatif) et paraphrase (identité sémantique) avec correction convoquant une structure énonciative augmentée (expansion et conséquence) avec poursuite du questionnement initial et donc relance de l'échange.

E2 : il faut il faut faire des lignes

Obtention d'un premier énoncé complet d'un élève (tournure impersonnelle),

E3 : des fois tu fais des lignes verticales/ ou horizontales

puis d'un second énoncé produit par un deuxième élève : complément circonstanciel de temps, sujet, verbe, complément étendu (deux adjectifs, lexique de spécialité).

P : (signe positif de la tête de l'enseignante) **alors je fais des lignes/ je fais des traits/ parce que je m'arrête/ c'est pas des lignes continues/ je fais un trait + horizontal/ pour le matin/ et vertical pour l'après-midi** (l'enseignante illustre le trait et ses deux sens par la gestuelle) + **comme là on est sur le matin/ je fais des traits horizontaux/ quand les enfants ne sont pas là**

Le tissage se poursuit par une validation explicite et s'enrichit lexicalement (lexique augmenté par correction à visée d'expansion par paraphrase (sémantique « lignes vs traits ») et rephrasage (formel associé à des expansions et réarrangement de la structure énonciative source de l'élève à travers l'énoncé reformulateur de l'enseignante). Le fil discursif initial tissé depuis le début de l'échange est ici dans sa forme finale et va clore cet échange : reprise et paraphrase des propositions des élèves associées à une reformulation par correction contextualisée (compléments circonstanciels différenciés suivant le trait réalisé) et précision au regard des mots du lexique de spécialité convoqués dans un discours d'explicitation (il ne s'agit pas d'une ligne, mais bien d'un trait).

Cet échange donne à voir la systématisation de l'échange convoquant également un certain nombre d'éléments non verbaux, notamment quant à la posture, aux gestes et au regard de l'enseignante. Soulignons que ces données feront l'objet d'une étude ultérieure. Ainsi, plusieurs gestes sont convoqués par l'enseignante qui accompagnent sa production verbale :

1. son regard balaie les élèves, puis va se poser sur celle-celui à qui elle donne la parole et/ou avec qui elle interagit, son regard initie et portera l'échange avec cet-te élève ;

2. sa posture est singulière puisqu'elle recherche la visibilité de tou-te-s les élèves : elle est assise sur une chaise à côté des élèves, qui sont tou-te-s positionné-e-s sur un arc de cercle, de sorte qu'elle-il-s voient aussi bien le tableau que l'enseignante ;
3. sa gestuelle est quant à elle très active, les gestes sont iconiques (illustration, représentation de la forme d'un objet concret dont l'enseignante parle), déictiques (pointage, désignation), pédagogiques (régulation des prises de parole, ou encore, désignation de l'élève interrogé-e).

Dans cet échange, les interactions verbales sont soit dyadiques entre l'enseignante et un-e élève, soit de groupe entre l'enseignante et les élèves de sa classe. La construction de l'échange conduit par l'enseignante et sa dynamique s'observe alors au regard de la production langagière attendue. En effet, par sa pratique langagière interactionnelle de tissage, l'enseignante met en place une combinaison de reformulations rendant favorable la transmission de la pratique langagière attendue aux élèves ; cela, tout en suivant le fil interdiscursif de sa séance de classe et en canalisant l'attention des élèves par son engagement et leur propre engagement en réciprocité.

Au-delà de la mise en scène des marques verbales, notre attention s'est portée sur les marques paraverbales et sur leur action dans ce processus au regard de l'engagement interactionnel de l'enseignante et de sa transmission aux élèves. Autrement dit, si les marques (énoncés complexes, énoncés non tronqués, variation et spécificité du lexique) se transmettent, qu'en est-il des marques paraverbales au regard de la durée des énoncés, de l'énergie des productions verbalisés et de la variation mélodique de la voix à travers sa hauteur ? C'est ce que nous allons étudier en analysant trois indicateurs acoustiques : la durée, la hauteur de la voix et l'énergie.

Nous prendrons pour exemple un premier énoncé qui donne à voir l'analyse acoustique de la production de l'enseignante de la classe A lors de cette même introduction de la séance sur l'appel :

je vais **noter** ceux qui sont **présents** dans la classe aujourd'hui/ **ceux** qui sont **absents**/ qui ne sont **pas là** dans la classe aujourd'hui

Une variation mélodique est présente qui repose sur 4 accents toniques (en gras dans l'énoncé) d'une durée totale de 6,36 secondes et de durées respectives : (no) 0,176 s ; (pré) 0,331 s ; (ceux) 0,321 s ; (a) 0,154 s ; (pas là) 0,327 s.

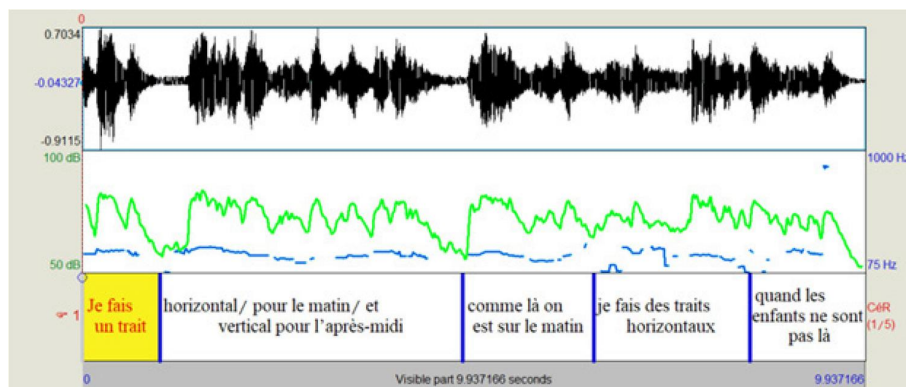
Puis l'enseignante verbalise ce qu'elle fait :

je **fais** un trait + **horizontal**/ pour le **matin**/ et **vertical** pour l'après-midi (l'enseignante illustre le trait et ses deux sens par la gestuelle, geste iconique, référentiel) + **comme là** on est sur le matin/ je fais des traits **horizontaux**/ quand les enfants ne sont **pas là**

Le propos de l'enseignante donne à voir sa coordination des trois paramètres acoustiques.

Figure 1

Analyse acoustique d'un énoncé de l'enseignante



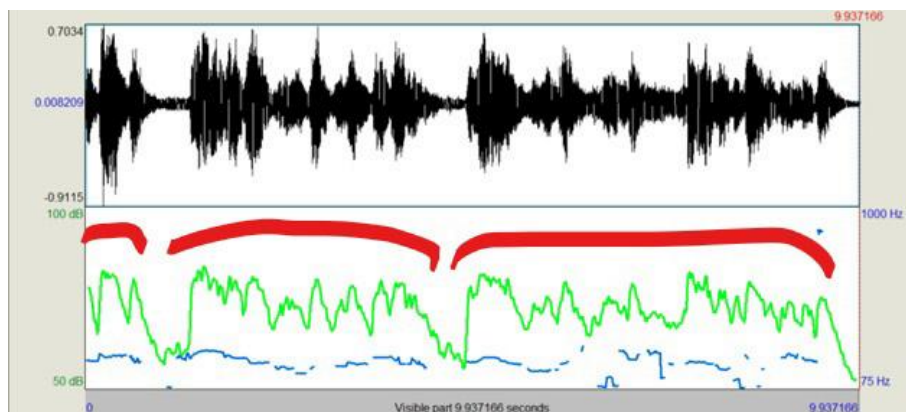
La figure 1 donne à voir, à travers le territoire sonore, la mise en scène par l'enseignante de la gestion verbale interactionnelle de classe portée par ces paramètres acoustiques.

La durée totale de cet énoncé sans aucune interruption par les élèves est de 9,937 s.

Dans la figure 2, nous pouvons observer une variation d'énergie (ligne verte) plus marquée que la variation mélodique (ligne bleue). Ces variations d'énergie font apparaître des micropauses, constituant des silences dans le propos de l'enseignante (comme des silences en musique). Nous considérons cela comme des groupes de souffle (traits rouges), véritables constituants de la mise en scène de l'enseignante. Nous comptabilisons trois groupes de souffle.

Figure 2

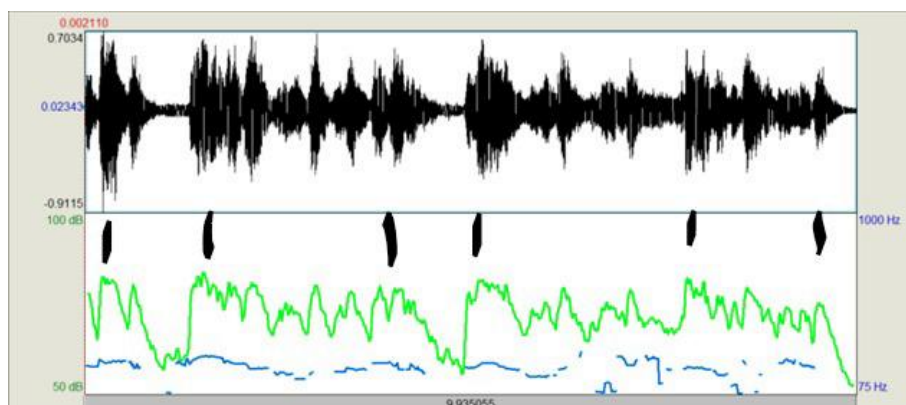
Visualisation des groupes de souffle de l'enseignante



Dans la figure 3, nous observons comment l'énergie et la durée des syllabes sont des marqueurs des accents toniques (trait noir sur la syllabe).

Figure 3

Visualisation des accents toniques de l'enseignante



Durées respectives des syllabes toniques : (fais) 0,184 s ; (ho) 0,364 s ; (tin) 0,314 s ; (ver) 0,325 s ; (co) 0,214 s ; (tin) 0,417 s ; (ho) 0,247 s ; (pas) 0,171 s.

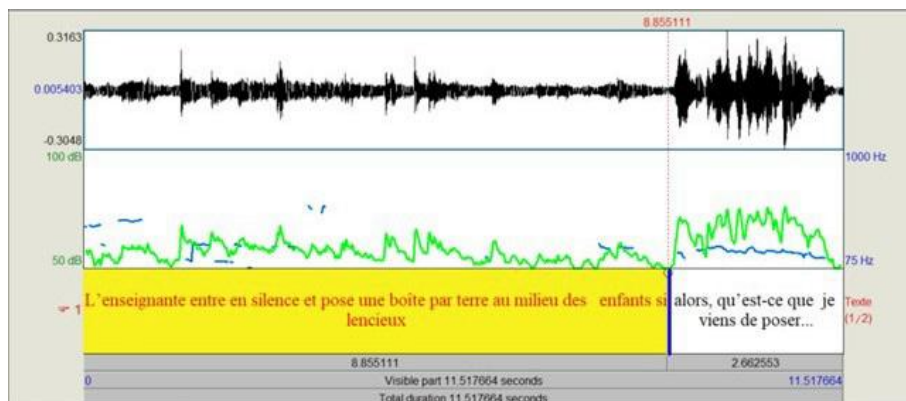
Ces marqueurs acoustiques sont donc des marqueurs de la mise en scène verbale interactionnelle. L'enseignante emploie essentiellement l'énergie et la durée pour organiser ses groupes de souffle. Les silences participent à cette organisation du propos et donc à cette mise en scène. Le contraste mélodique est moins marqué dans cet exemple (ligne bleue).

4.1.2 La séance sur le lexique : la présentation de la boîte à objets

Observons cette enseignante lors de la première séance sur le lexique : la découverte d'objets contenus dans une boîte. Elle commence sa séance en posant une boîte face aux élèves, toujours installé-e-s en arc de cercle. Toute cette introduction est réalisée sans un mot de la part de l'enseignante (figure 4, première partie du document ; il y a un bruit de fond généré par les élèves qui chuchotent).

Figure 4

Introduction d'une nouvelle activité par l'enseignante

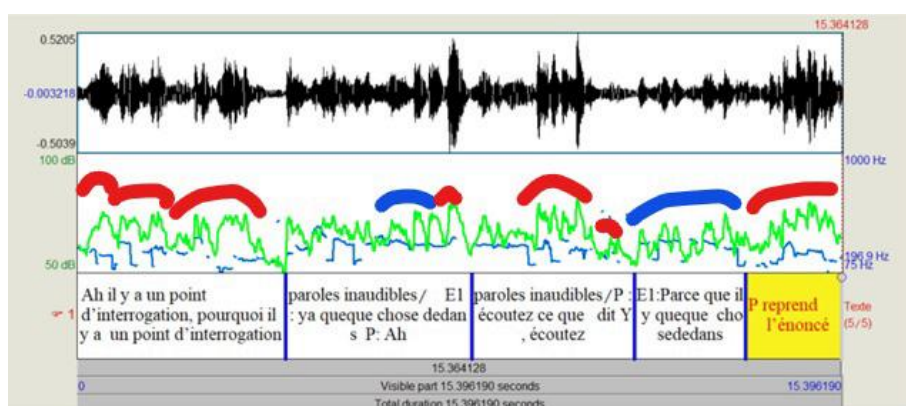


Toute la classe regarde la boîte en silence (durée du silence : 8,5 s.). Puis l'enseignante questionne les élèves sur cet objet et le dessin qui est représenté dessus (un point d'interrogation).

Elle reprend alors un énoncé produit par un élève (figure 5) :

Figure 5

Alternance des tours de parole et augmentation des durées des énoncés sur un principe d'imitation de l'enseignante



Observons l'énoncé final de l'enseignante :

parce que il y a quelque chose dedans ; on voit un point d'interrogation

Elle reprend le propos donné par l'élève en le prononçant correctement sans exagération.

La première intervention de l'enseignante (en rouge) dure 4,187 s, celle de l'élève (en bleu) dure 1,14 s.

L'enseignante reformule et les deux dernières interactions montrent un modèle inversé : l'élève réalise un énoncé long (2,227 s) et l'enseignante le répète en l'imitant (2,001 s). Cette imitation constitue une validation de l'intervention de l'élève.

Ainsi, cette enseignante parvient à conduire les élèves à produire des mots pleins et des énoncés inscrits dans la durée. Si la durée des interventions de l'enseignante est assez systématiquement longue, la durée des interventions de chaque élève, pris dans un échange avec l'enseignante (constitutif de plus de deux tours de parole), est susceptible d'augmenter, sur un principe d'imitation.

4.1.3 La phase finale de retour sur l'activité

Observons des échanges réalisés lors du retour sur l'activité. L'enseignante continue à recourir à une pratique langagière de tissage efficace. Dans cette dernière phase de la séance, les effets positifs de la pratique langagière de tissage de l'enseignante sur celle des élèves les plus en difficulté en langue orale, c'est-à-dire n'intervenant pas ou peu, apparaissent : les élèves convoquent cette fois-ci des structures canoniques fléchies, non tronquées, et donc plus longues.

P : alors/ qu'est-ce que vous avez fait avec les objets de la boîte ?

E(A) : on a fait comme ça

P : alors moi/ on a fait comme ça/ je ne comprends pas (elle avance sa tête et fronce les sourcils)

E(A) : on a lancé le ballon et il doit le rattraper

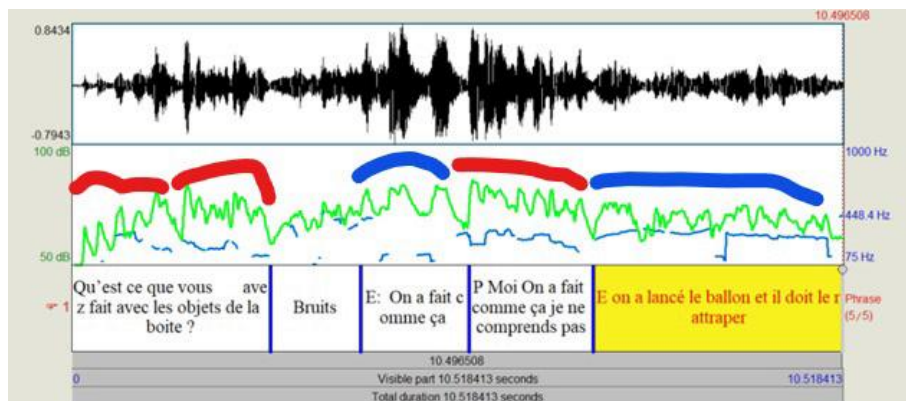
P : ah:::/ alors vous avez lancé le ballon et il doit le rattraper/ ça veut dire que vous avez joué à combien ?/ tout seul

Les réponses proposées par l'élève sont structurées. Il en est de même de la demande de reformulation de l'énoncé « comme ça » auquel l'élève répond par un énoncé complexe (propositions coordonnées entre elles et constituées chacune d'un sujet, d'un verbe et d'un complément ; notons que la conjonction de coordination joue un rôle de causalité dans cet énoncé). L'enseignante devient la garante du temps de parole dont l'élève a la responsabilité ; elle s'assure d'ailleurs qu'aucun-e autre élève n'intervienne. Des réponses en complémentarité (un-e élève répondant à la place de l'élève interrogé-e) vont être également intégrées au contenu de l'échange conduit entre l'enseignante et l'élève interrogé-e.

Concernant l'analyse acoustique, il s'avère que les élèves passent à nouveau d'un énoncé court à un énoncé long.

Figure 6

Échange entre un élève et l'enseignante A



La durée totale de l'échange est de 10,518 secondes.

L'enseignante et l'élève sont pris-e-s dans un échange plein et entier où chacun-e intervient dans la relation de dialogue, comme en témoignent les durées des tours de parole respectifs :

P : 2,695 s

E. : 1,445 s

P : 1,742 s

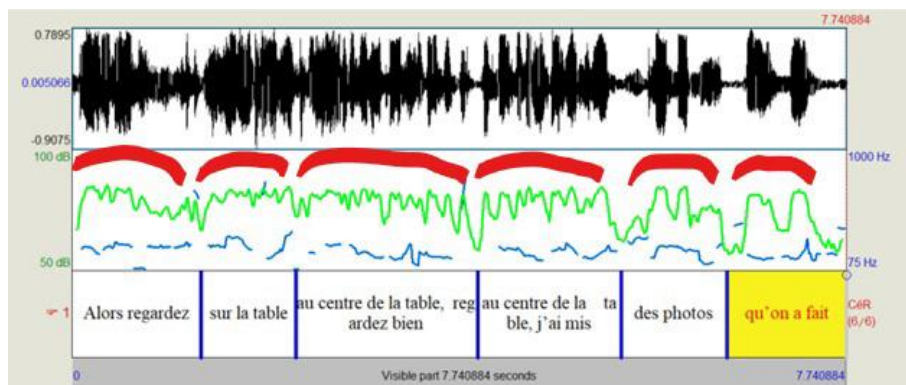
E. : 3,412 s

Cette situation révèle à quel point l'envie première d'un-e apprenant-e est de réduire le temps de parole : coordonner des gestes de parole est une activité physique. Inviter l'élève à réaliser, cela revient à lui demander un effort physique. Son dernier énoncé révèle qu'elle-il a compris l'attendu et qu'elle-il est prêt-e à réaliser cet effort, car l'enseignante donne sans cesse à voir la visée à atteindre. Soulignons que les interventions des élèves, si elles sont produites en imitation de structure et de longueur de celles de l'enseignante, elles le sont également en termes d'énergie supérieure à la fréquence fondamentale. L'engagement est bien présent.

Enfin, observons ce qu'il se passe lorsque l'enseignante réunit les élèves prenant peu la parole dans un atelier dont l'objectif est toujours de restituer ce qui a été réalisé pendant la séance, mais cette fois-ci à partir de photographies.

Figure 7

Introduction d'une activité avec des élèves petit-e-s parleur-se-s



La durée totale de l'énoncé de l'enseignante est de 7,74 secondes. Les accents toniques sont marqués par les durées : (sur) 0,365 s ; (cen) 0,28 s ; (bien) 0,251 s ; (mis) 0,310 s ; (to) 0,394 s ; (fait) 0,359 s.

Les variations d'énergie de l'enseignante sont toujours plus marquées que les variations mélodiques. L'enseignante scande ses énoncés via les groupes de souffle qu'elle réalise. Son corps est totalement engagé dans l'interaction et y engage ses élèves. Cela se superpose à la pratique de tissage interactionnelle de l'enseignante. Insistons ici sur le fait que cette pratique est systématisée et est présente du début à la fin des enregistrements réalisés.

4.2 La classe B

4.2.1 La séance sur le lexique : la présentation de la boîte à objets

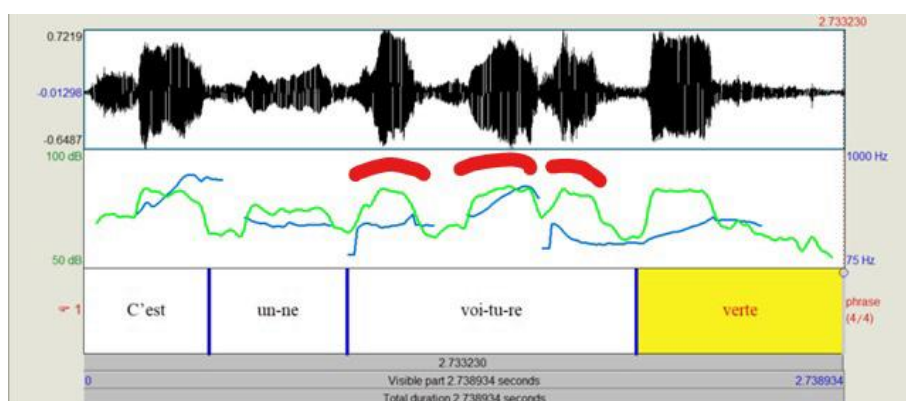
Nous allons maintenant présenter des extraits caractéristiques de la pratique langagière de cette enseignante de la classe B. La matinée de classe démarre par la présentation de la boîte qui est mise à disposition des élèves. Chacun-e a ainsi pu regarder le contenu de la boîte et est invité-e à dire ce qu'elle-il a vu.

- P. : montre à tout le monde ++ qu'est-ce que c'est**
 E. : une voiture verte
 E. : la voiture
P. : c'est une voiture/ il a rajouté quelque chose/ I. / qu'est-ce qu'il a rajouté
 E. : une voiture verte
P. : c'est une voiture verte + c'est très bien + il a même dit la couleur ++ c'est + u + ne + voiture + verte + qu'est-ce que c'est L.
 E. : une voiture verte
P. : c'est/ u + ne + voiture + verte
 E. : verte
P. : qu'est-ce que c'est
 E. : ça (avec geste déictique vers la voiture verte)
P. : c'est/ u + ne + voiture + verte ++ une voiture verte/ assieds-toi + assieds-toi ++ c'est quoi
 E. : une voiture verte
 E. : une voiture verte
 E. : une voiture verte
P. : une voiture verte ++ chu::t + qu'est-ce qu'il y a encore dans la boîte/ F./ tu viens t'asseoir là

Le tissage mis en place par cette enseignante à l'occasion de l'échange vise à faire répéter le groupe nominal désignant l'objet de la boîte dans une structure à présentatif de la forme « c'est une voiture verte ». L'échange est articulé sur cette attente qui est la même tout au long de la séance. Concernant les paramètres acoustiques, observons la production d'un de ces énoncés exagérés par l'enseignante.

Figure 8

Production d'un énoncé avec des durées étirées



La durée totale de l'énoncé est de 2,738 secondes : (c'est) 0,451 s ; (un-ne) 0,486 s ; (voiture) 1,039 s ; (verte) 0,750 s. Ainsi, alors même que l'enseignante est en train de parler avec les élèves, sa prononciation montre des durées très longues et génère une situation non écologique du langage. De plus, nous pouvons voir que la courbe mélodique (ligne bleue) et la courbe d'intensité (ligne verte) se superposent : cela pourrait signifier que l'enseignante B a recours aux trois paramètres acoustiques en même temps.

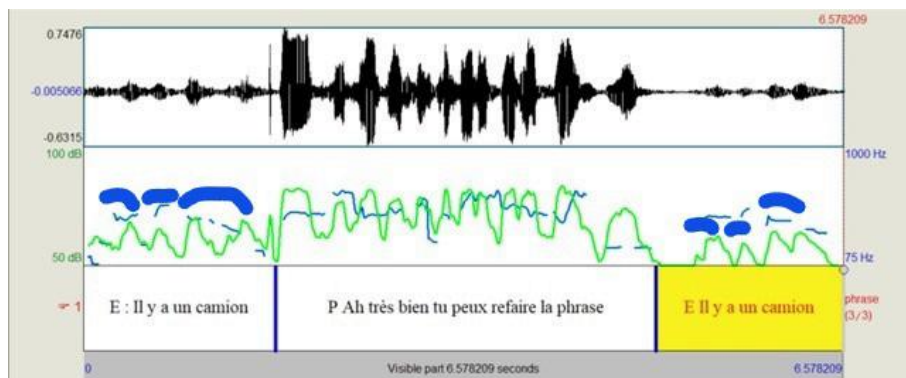
La comparaison avec l'enseignante A permet alors de proposer que la mise en scène langagière la plus efficace serait peut-être portée par une gestion plus économique des paramètres acoustiques. Si l'enseignante A privilégie deux paramètres (intensité et durée), l'enseignante B emploie les trois paramètres (durée, intensité, et mélodie).

4.2.2 Les objets de la boîte

Examinons un extrait de la séance de lexique portant sur les mots des objets contenus dans la boîte à découvrir. L'enseignante attend que chaque élève produise un énoncé, chacun des énoncés étant identique aux autres. Elle produit alors un commentaire sur l'énoncé comme si elle était extérieure à la situation, dans une position surplombante ou d'accompagnement. La situation d'interaction verbale n'est pas mise en scène.

Figure 9

Répétition d'une phrase par un élève avec réduction de la durée



À la différence de la situation avec l'enseignante A, l'élève répète alors en réduisant les durées des syllabes (figure 9) selon le principe de la réduction de l'effort physique. L'enseignante A va répéter ou bien dire qu'elle ne comprend pas ; elle ne produit pas de commentaire extérieur à la conversation. Elle reste dans les mots à imiter par les élèves. Elle propose un modèle authentique à imiter. Au contraire, l'enseignante B se situe dans du métalangage et ne donne pas de mots à imiter. Quand elle le fait (figure 8), l'exagération de la durée des syllabes est telle que l'énoncé lui-même n'apparaît plus comme sujet à échange interactionnel, mais comme un objet langagier déformé. Dans les deux situations (figures 8 et 9), l'imitation ne peut se produire que sur des mots isolés ou pris dans des structures à présentatifs, comme dans les exemples vus précédemment ; « une voiture verte » ou bien encore « il y a un camion ».

4.2.3 La phase finale de retour sur l'activité

Lors de la phase de clôture de l'activité sur la boîte à objets, l'enseignante désigne les objets sans faire d'énoncé complet, non tronqué (alors même qu'elle le demande aux élèves). Elle attend des productions lexicales de la part de ses élèves. Observons les productions recueillies lors de cette séance de clôture de la séquence.

P : c'est + un + ca/mion ++ c'est un camion vert ?

E. : **non**

Plusieurs E. : **non**

E. : **non**

P : c'est un camion/ comment ?

E. : **gris**

E. : **noir**

E. : **gris**

E. : **noir**

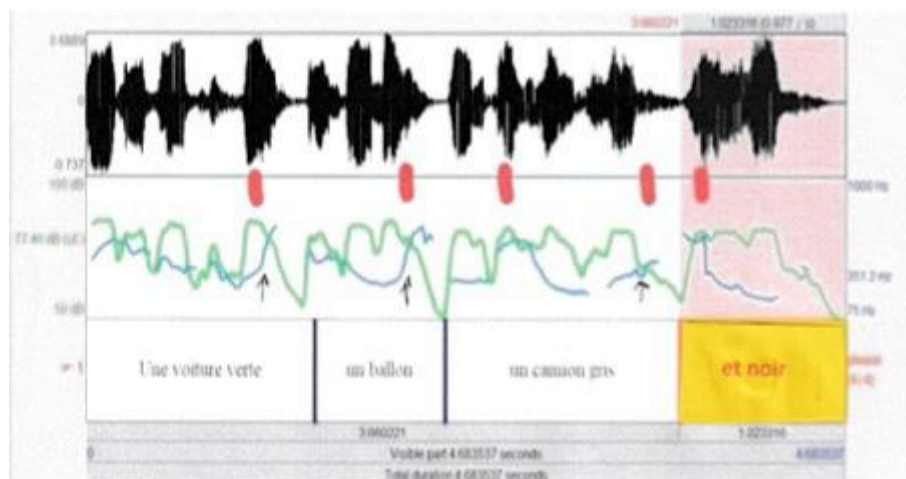
E. : **gris**

E. : **noir**

P : alors euh/ gris hein/ gris et noir/ mais bon + on va dire + il est plutôt gris ++ c'est un camion gris + va t'asseoir ++ une voiture verte/ un ballon/ un camion gris + et noir/ qu'est-ce qu'il y a encore dans la boîte

Figure 10

Clôture d'un échange par l'enseignante



L'enseignante B prend le temps de donner le modèle à imiter (figure 10) : la durée totale de l'énoncé est de 4,683 s : (une voiture verte) 1,411 s ; (un ballon) 0,800 s ; (un camion gris) 1,448 s ; (et noir) 1,023 s. Notons que la situation de communication n'est plus la même, car les élèves ne sont pas convié-e-s à répéter chaque mot du lexique convoqué : elles-ils doivent les restituer. De plus, si l'enseignante insistait précédemment sur la structure à présentatif « il y a une voiture verte », elle insiste ici sur le groupe nominal simple ou étendu : « une voiture verte », « un ballon », « un camion gris + et noir ».

La courbe d'intensité donne à voir l'alternance entre des groupes de souffle et des silences (ligne courbe rouge). Par ailleurs, la courbe mélodique (ligne bleue) montre des variations mélodiques pour marquer l'accent tonique de chaque énoncé (traits verticaux rouges).

Ces deux courbes sont en contradiction à trois reprises (flèche noire sur la figure 10) : la courbe d'intensité descend, marquant un relâchement du souffle, tandis que la courbe mélodique monte, nécessitant une augmentation du souffle. Cela signifie que l'enseignante, au moment du relâchement de l'intensité, doit continuer à utiliser son souffle pour réaliser une mélodie montante. Elle est donc en effort physique soutenu. Si la courbe mélodique avait suivi la courbe d'intensité, l'enseignante aurait pu faire une pause respiratoire plus longue, anticipant mieux ainsi le prochain groupe de souffle.

Signalons encore que, lors de la séance suivante au cours de laquelle elle amène des photos prises des objets de la boîte, il est possible d'observer qu'elle ne rebondit pas sur les difficultés des élèves installé-e-s en atelier : « c'est pas des vagues », contrairement à ce que pourrait faire l'enseignante A.

- P : ça/ regarde/ ça + qu'est-ce que c'est
E : **c'est une vague**
P : c'est pas des vagues
E : **c'est une vague**
P : et non/ c'est pas des vagues

De même, la dénomination des objets n'est pas stable. Par exemple, l'enseignante va tantôt parler d'un doudou et tantôt d'un ours pour le même objet (un ours de petite taille, en peluche, que les élèves vont nommer régulièrement « doudou »).

Extrait 1 :

P. : c'est ça/ oui/ c'est la même chose/ comment ça s'appelle
E. : **ça c'est un doudou**
P. : ça c'est un ours en peluche

Extrait 2 :

P. : qu'est-ce que c'est ça ++ qu'est-ce que c'est ça
E. : **un doudou**
P. : c'est un doudou/ est-ce que c'est la photo
E. : **un doudou**
E. : **non**
P. : non/ c'est quoi
E. : **doudou**
P. : c'est le/ de + ssin/ du doudou

Cette enseignante produit des contenus à imprévisibilité (tels que camion gris et noir/gris ; ballon sans couleur/voiture verte ; doudou/ours). Elle demande aux élèves de trouver le mot sans le leur faire deviner, sans expliciter la fonctionnalité, ou encore, l'utilisation. La focalisation est posée sur le recours à un lexique hors contexte, et donc, hors syntaxe développée. Elle ne recourt pas au silence lorsqu'elle parle. Il n'y a pas de groupes rythmiques dans la situation d'explicitation. Elle parle avec une force permanente, une mélodie marquant les accents toniques et les durées des syllabes sont très importantes. Elle est dans la réussite des élèves, en termes de bonne réponse, et moins dans la posture d'un modèle langagier à imiter. Les tours de parole sont masqués ; il n'est pas donné à entendre aux élèves un énoncé entier, non tronqué : soit elle réduit au fur et à mesure de la séance la longueur de ses propres productions, soit elle fait des commentaires métalangagiers (tels que « tu peux refaire la phrase ») au détriment du propos à imiter.

5. Discussion des résultats

L'étude de la coordination entre les gestes verbaux et les gestes vocaux des enseignantes de l'étude montre l'existence de gestes professionnels langagiers interactionnels favorables au développement du langage oral chez leurs jeunes élèves. Ainsi, l'enseignante A instaure des échanges pleins et entiers, convoque des reformulations et des corrections à visée d'augmentation quantitative et qualitative des énoncés produits par les élèves. Les tours de parole qui les constituent sont structurés : le sujet est dans une situation de communication où l'enjeu est de se faire comprendre par autrui, mais aussi de comprendre autrui dans un échange partagé. L'élève est alors ancré-e dans le présent de l'échange partagé, et va se concentrer en réciprocité sur ses productions verbales à produire. La durée des interventions des élèves s'aligne sur celles de l'enseignante. La relation dialogique s'opère. L'ensemble est porté par un contenu non tronqué, de type sujet/verbe/complément (tout en étant coloré par les singularités de la langue orale, comme la répétition), et les énoncés sont également complexes.

Une pratique langagière interactionnelle de tissage efficace repose donc sur des énoncés longs, constitués de mots pleins, et un engagement de l'enseignante marqué acoustiquement par le recours à l'intensité du propos : l'énergie de sa production rend compte d'une mise en scène en

termes de groupes de souffle et de silences. Les variations mélodiques semblent quant à elles être réservées aux situations de tours de parole (et non d'imitation).

Au contraire, l'enseignante B ne produit quant à elle jamais ou rarement des énoncés complets. Elle produit et attend de ses élèves qu'elle-il-s produisent des groupes nominaux et/ou des énoncés à présentatif. Elle recherche ainsi la répétition stricte pour les premières séances, puis dans les séances qui suivent la restitution de la mémorisation de ces mots. Elle emploie les trois paramètres acoustiques pour réaliser des syllabes longues, des groupes de souffle et pour marquer des accents toniques, mais soit sa production n'est pas insérée dans un dispositif d'imitation immédiate, soit elle emploie les paramètres d'énergie (variation d'intensité) et d'intonation (variation de fréquence fondamentale) en même temps et parfois de façon contradictoire. Elle met finalement peu en scène sa voix.

6. Conclusion

Ces résultats donnent à voir l'enjeu du territoire sonore partagé de la classe. On y observe tant le mécanisme verbal de la transmission de pratiques langagières que l'apprentissage de l'échange verbal comme outil de communication au service des interactions sociales. Le vivre ensemble est ici questionné autour de la place que l'élève occupe dans l'interaction : elle-il ne produit pas seulement des réponses à des questions, elle-il pratique le langage, et cela dans une dynamique interactionnelle au cœur de laquelle elle-il construit un échange. Ce qui convoque ici les concepts de convergence interactionnelle, d'alignement (marques et ressources langagières partagées), d'affiliation (niveau d'adhésion affectif) et de coopération qui questionnent la linguistique interactionnelle dans une perspective acquisitionniste.

Enfin, et surtout, l'étude donne à voir la mise en scène paraverbale des énoncés verbaux grâce aux marqueurs acoustiques. Cet aspect est peu étudié alors même qu'il fait partie intégrante de la pratique langagière de l'enseignant-e et joue un rôle dans l'enseignement-apprentissage lors de l'interaction didactique. Contrairement à l'enseignante B, il s'avère que l'enseignante A a une mise en scène de sa séance de classe qui est portée par ces marqueurs : elle convoque essentiellement l'énergie et la durée afin d'organiser ses groupes de souffle constitutifs de ses interventions. Ses variations d'énergie sont plus importantes que ses variations mélodiques, préservant ainsi sa voix. Dans le même temps, elle recourt à des pauses et des silences afin d'organiser son propos. Son propos est donc maîtrisé et conscientisé : elle incarne la cible d'attention, le modèle à imiter. Surtout, l'alignement s'opère du côté des élèves puisque, s'il y a bien transmission des pratiques langagières verbales de l'enseignante aux élèves, les pratiques langagières vocales qui les accompagnent s'alignent également : les élèves parlent plus longtemps et engagent elles-eux aussi une énergie significative en s'alignant sur celle proposée par l'enseignante.

Nos résultats posent l'existence de gestes professionnels langagiers interactionnels constitués par des pratiques langagières (gestes verbaux) et des gestes de parole (gestes vocaux). Ils questionnent l'enjeu de la formation continue, mais aussi de la formation initiale des enseignant-e-s : ces gestes coordonnés et simultanés constituant des pratiques langagières efficaces au service d'un accompagnement interactionnel des jeunes élèves dans le développement de leur pratique de la langue orale en classe.



Christina Marie-Jeanne Romain
Maitresse de conférences, Université Aix-Marseille – INSPE



Véronique Rey
Professeure des universités, Université Aix-Marseille – INSPE

Bibliographie

- Bigot, V., Leclère, M. et Romero, M. (2017). Place des enjeux d'acquisition langagière dans le multi-agenda de l'enseignant de DdNL : l'exemple d'un cours d'histoire pour collégiens allophones. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 73(2), 237-253. (<https://doi.org/10.3138/cmlr.6101>)
- Boysson-Bardies, B. (1999). *Comment la parole vient aux enfants*. Odile Jacob.
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant*. Presses universitaires de France.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. (<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>)
- Canut, E. (2009). La syntaxe : un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de parce que. Dans E. Canut et M. E. Vertalier (dir.), *L'apprentissage du langage : une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain* (p. 71-128). L'Harmattan.
- Canut, E., Masson, C. et Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Hachette Éducation.
- Canut, E. et Vertalier, M. (2009). *L'apprentissage du langage : une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. L'Harmattan.

- Castany-Owhadi, H. et Dumais, C. (2020). La reformulation orale : un phénomène langagier au service de l'enseignement-apprentissage. *Vivre le primaire*, 33(3), 30-33. (<https://hal.science/hal-02963860v1>)
- Castany-Owhadi, H., Soulé, Y. et Dreyfus, M. (2018). « Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer. » Reformulation orale, atelier d'écriture et compétences en littérature. *Language and Literacy*, 20(1), 23-49. (<https://doi.org/10.20360/langandlit29381>)
- De Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant : comparaison d'enfant dysphasiques et tout-venant. *La linguistique*, 42, 115-134. (<https://doi.org/10.3917/ling.422.0115>)
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse*. Université de Genève.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2010). De la causerie à la conversation en groupe à la maternelle. *Québec français*, (156), 89-91. (<https://id.erudit.org/iderudit/61425ac>)
- Fuchs, C. (1982). *La paraphrase*. Presses universitaires de France.
- Garcia-Debanc, C. (2007). La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle. Dans L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche* (p. 151-168). Presses universitaires de Rennes.
- Gaulmyn, M.-M. de (1987). Actes de reformulation et processus de reformulation. Dans P. Bange (dir.), *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire. Une consultation* (p. 83-98). Peter Lang.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : la présentation de soi*. Éditions de Minuit.
- Gülich, E. et Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, (5), 305-346. (https://www.unige.ch/clf/fichiers/pdf/13-Gulich_nclf5.pdf)
- Hausendorf, H. et Quasthoff, U. M. (1992). Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition. *Journal of Pragmatics*, 17(3), 241-259. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(92\)90004-U](https://doi.org/10.1016/0378-2166(92)90004-U) (<https://doi.org/10.1016/0378-2166%2892%2990004-U>)
- Hudelot, C. et Vasseur, M. T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étaillage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2 ? *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 15, 109-135.
- Institut national de la statistique et des études économiques. (2025, 22 février). *Dossier complet. Commune de Marseille, 3^{ème} arrondissement*. (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-13203>)
- Le Cunff, C. (2008). Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle. Dans M. Schuwert, M. C. Le Bot et E. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation, types de discours interactions didactiques* (p. 203-220). Presses universitaires de Rennes.
- Lentin, L. (1971). Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats. *Études de linguistique appliquée*, 4, 7-52.
- Lloyd, P. (1993). Referential communication as teaching: Adults tutoring their own and other children. *First Language*, 13(39), 339-357. (<https://doi.org/10.1177/014272379301303904>)
- Mariage, T. V., Englert, C. S. et Garmon, M. A. (2000). The teacher as "more knowledgeable other" in assisting literacy learning with special needs students. *Reading & Writing Quarterly*, 16(4), 299-336. (<https://doi.org/10.1080/10573560050129196>)
- Martinot, C. (2007). Quand acquisition rime avec reformulation : nécessité d'une réponse linguistique aux phénomènes d'acquisition de la langue maternelle. Dans M. Kara (dir.), *Usages et analyses de la reformulation* (p. 179-211). Université Paul Verlaine.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle : arrêté du 18-2-2015 – J.O. du 12-3-2015 (modifié par les arrêtés du 17-7-2019 et du 24-6-2021)*. *Bulletin officiel*, (2), 24 juin 2021, annexe.

- Orchowska, I. (2008). Vers une typologie fonctionnelle des reformulations en situation de communication interculturelle. Dans M. Schuwer, M.-C. Le Bot et É. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation : types de discours, interactions didactiques* (p. 281-293), Presses universitaires de Rennes.
- Rabatel, A. (2010). Pour une approche intégrée des reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation : apprendre en reformulant et en resémiotisant documents iconiques, gestes et actions. Dans *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (p. 7-24). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Saint-Georges, I. de et Filliettaz, L. (2008). Situated trajectories of learning in vocational training interactions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 213-233. (<https://doi.org/10.1007/BF03172746>)
- Salazar Orvig, A. (2000). La reprise aux sources de la construction discursive. *Langages*, (140), 68-91. (https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2000_num_34_140_2391)
- Sanders, W. L. et Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Schwab, J. et Lew-Williams, C. (2016). Repetition across successive sentences facilitates young children's word learning. *Developmental Psychology*, 52(6), 879-886. (<https://doi.org/10.1037/dev0000125>)
- Soulé, Y. (2008). Débat philosophique ou débat littéraire ? Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck.
- Volteau, S. et Rançon J. (dir.). (2015). La reformulation : usages et contextes [hors-série 18]. *CORELA – COgnition, REprésentation, Langage*. (<https://doi.org/10.4000/corela.4029>)
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (traduit par F. Sève). La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934)

Décrire et analyser les gestes professionnels d'enseignement : une proposition de méthodologie mixte, outillée technologiquement par le suivi oculaire

Describing and analyzing professional teaching gestures: A proposal for a mixed methodology, technologically supported by eye tracking

Describir y analizar los gestos profesionales de enseñanza: una propuesta de metodología mixta apoyada tecnológicamente por el seguimiento ocular

Professionelle Unterrichtsgesten beschreiben und analysieren: Vorschlag für einen Multimethodenansatz unter Einbeziehung technologischer Instrumente zur Blickerfassung

Valérie Duvivier et Natacha Dangouloff

Volume 51, numéro 1, 2025

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

Texte reçu le : 2023-12-02

Version finale reçue le : 2024-07-02

Accepté le : 2024-07-05

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125530ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125530ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Duvivier, V. & Dangouloff, N. (2025). Décrire et analyser les gestes professionnels d'enseignement : une proposition de méthodologie mixte, outillée technologiquement par le suivi oculaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1125530ar>

Résumé de l'article

Capturer les gestes professionnels (GP) des enseignant-e-s est complexe en raison de leur multimodalité. Cet article explore leur capture et analyse par des outils automatisés, en particulier les lunettes de suivi oculaire (SO), utilisées dans le projet ARC Sim'Pro (Université de Mons). Elles ont fait l'objet d'une étude exploratoire, qui a comparé des débriefings vidéos selon plusieurs modalités. Les futurs enseignant-e-s ont évalué positivement le port des lunettes et leur intérêt lors du débriefage. Les résultats démontrent l'intérêt méthodologique d'utiliser des outils automatisés pour l'analyse des GP, considérant les aspects pratiques, éthiques et liés à la gestion des données.

Articles

Décrire et analyser les gestes professionnels d'enseignement : une proposition de méthodologie mixte, outillée technologiquement par le suivi oculaire

Describing and analyzing professional teaching gestures: A proposal for a mixed methodology, technologically supported by eye tracking

Describir y analizar los gestos profesionales de enseñanza: una propuesta de metodología mixta apoyada tecnológicamente por el seguimiento ocular

Professionelle Unterrichtsgesten beschreiben und analysieren: Vorschlag für einen Multimethodenansatz unter Einbeziehung technologischer Instrumente zur Blickerfassung

Contribution : 70 %

Valérie DUVIVIER

Docteure en sciences de l'éducation, Institut d'administration scolaire, Université de Mons
valerie.duvivier@umons.ac.be

Contribution : 30 %

Natacha DANGOULOFF

Postdoctorante, Laboratoire CESI-LINEACT
natacha.dangouloff@gmail.com

Note éditoriale

Ce texte a été révisé par : Mélissa Singcaster

Résumé

Capter les gestes professionnels (GP) des enseignant·e·s est complexe en raison de leur multimodalité. Cet article explore leur capture et analyse par des outils automatisés, en particulier les lunettes de suivi oculaire (SO), utilisées dans le projet ARC Sim'Pro (Université de Mons). Elles ont fait l'objet d'une étude exploratoire, qui a comparé des débriefings vidéos selon plusieurs modalités. Les futurs enseignant·e·s ont évalué positivement le port des lunettes et leur intérêt lors du débriefing. Les résultats démontrent l'intérêt méthodologique d'utiliser des outils automatisés pour l'analyse des GP, considérant les aspects pratiques, éthiques et liés à la gestion des données.

Mots-clés: gestes professionnels; formation d'enseignant·e·s; technologies automatisées; débriefing vidéo; lunettes d'oculométrie (eye tracking)

Abstract

Capturing teachers' professional gestures (PG) is complex due to their multimodality. This article explores how to capture and analyse PGs using automated tools, more specifically eye tracking glasses, used in the concerted research action ARC Sim'Pro (University of Mons). This tool was the subject of an exploratory study that compared video debriefing using several modalities. The future teachers favourably assessed the glasses and their level of interest during debriefing sessions. The results show the methodological appeal of using automated tools for PG analysis, considering practical, ethical, and data management issues.

Keywords: Professional gestures; teacher training; automated technologies; video debriefing; eye tracking glasses

Resumen

Captar los gestos profesionales (GP) del profesorado es complejo debido a su carácter multimodal. Este artículo explora su captación y análisis mediante herramientas automatizadas, en particular las gafas de seguimiento ocular (SO), utilizadas en el proyecto ARC Sim'Pro (Universidad de Mons). Estas fueron objeto de un estudio exploratorio que comparó, según diferentes modalidades, distintas sesiones de discusión de resultados en vídeo. Los futuros docentes en formación valoraron positivamente el uso de las gafas y su utilidad durante las sesiones. Los resultados demuestran el interés metodológico de utilizar herramientas automatizadas para analizar los GP, teniendo en cuenta los aspectos prácticos, éticos y de gestión de los datos.

Palabras clave: gestos profesionales; formación del profesorado; tecnologías automatizadas; discusión de resultados en vídeo; gafas de seguimiento ocular (eye tracking)

Zusammenfassung

Die Multimodalität der professionellen Unterrichtsgesten erschwert deren Erfassung. Dieser Artikel untersucht die Aufzeichnung und Analyse dieser Gesten anhand automatisierter Instrumente, insbesondere mit Brillen zur Blickerfassung (Eye Tracking), wie sie im ARC Sim'Pro Projekt (Universität Mons) eingesetzt wurden. Diese waren Gegenstand einer exploratorischen Untersuchung, die Videonachbesprechungen in Bezug auf mehrere Modalitäten verglichen hat. Während dieser Nachbesprechungen haben die zukünftigen Lehrer*innen das Tragen der Brillen und ihr Interesse positiv bewertet. Die Ergebnisse unterstreichen das methodische Potenzial

automatisierter Instrumente zur Analyse der professionellen Gesten und beziehen sich ebenfalls auf die pragmatischen, ethischen und mit Datenverwaltung verbundenen Aspekte dieser Nutzung.

Stichworte: professionelle Gesten; Lehrerausbildung; automatisierte Technologien; Videonachbesprechung; Brillen zur Blickerfassung (Eye Tracking)

1. Introduction

La classe est un environnement dense en informations, où se mêlent des stimulus concurrents et transitoires, demandant aux enseignant·e·s un ajustement continu et adapté à la situation (Wyss et coll., 2021). Pour ce faire, les enseignant·e·s mettent en oeuvre un éventail de comportements qui s'articulent autour de l'interaction communicative avec les élèves. Ces comportements sont désignés sous le terme de « gestes professionnels »¹ (GP), pour insister sur l'intention qui les anime et la multimodalité qui les caractérise. Le GP rend ainsi compte de la multimodalité de la communication de l'enseignant·e en classe, en englobant la parole, la tonalité discursive, les expressions du visage, les mouvements des mains et du corps, sans les séparer artificiellement. Le GP est porteur d'intentions : il peut être défini comme une parole et un mouvement du corps adressés, porteurs de valeurs professionnelles, inscrits dans une situation (Dangouloff, 2021 ; Jorro et Dangouloff, 2018).

En recherche, l'intérêt pour les GP réside dans leur capacité à révéler les stratégies enseignantes et les processus de prise de décision au coeur de la pratique pédagogique. L'analyse des GP offre une fenêtre sur la manière dont les enseignant·e·s naviguent dans cet environnement riche et complexe, et sur la façon dont elle·il·s orchestrent les multiples facettes de leur rôle pour créer des expériences d'apprentissage efficaces et engageantes.

Comment pouvons-nous saisir et analyser ces GP ? Cette interrogation confronte les chercheur·se·s au défi de capturer l'essence de l'enseignement en action alors qu'il existe une double invisibilité pour les GP. La première « invisibilité » renvoie à l'aspect relationnel de l'enseignement, qui est encore peu formalisé ou ne l'a été que récemment (Bissonnette et coll., 2016 ; Shankland et coll., 2018). La seconde « invisibilité » se réfère au fait que les GP réussis se fondent dans la situation au point où ils peuvent être perçus comme la manifestation d'un charisme intrinsèque de l'enseignant·e (Rivoliér, 2009).

Pour l'étude des GP, les chercheur·se·s ont à leur disposition une variété d'outils, chacun offrant des capacités distinctes pour documenter les interactions en classe et analyser les GP avec différents niveaux de précision. Des outils technologiques sont utilisés : la caméra, la caméra 360°, la réalité virtuelle ou encore le suivi oculaire (SO), fixe ou mobile. Un examen des différentes méthodologies de recueil et d'analyse de données outillées technologiquement sur les GP nous a permis d'aboutir à une proposition de méthodologie pour saisir les GP dans les situations de classe.

De nature théorique et méthodologique, cet article a pour finalité principale de participer à la compréhension de ce qui fait la professionnalité des gestes des enseignant·e·s. La réflexion sur les méthodologies de description et d'analyse des GP nous amène à nous centrer sur l'étude des outils technologiques pouvant aider la·le chercheur·se. À cette fin, l'article présente deux objectifs principaux. Le premier objectif est de contribuer à la compréhension des GP d'enseignement, à la mise en lumière de la difficulté de leur analyse et aux méthodologies techniquement automatisées pour y aider. Cette exploration inclut l'évaluation des outils technologiques à la disposition des chercheur·se·s, parmi lesquels le SO, qui sera examiné de manière approfondie. Le SO a récemment gagné en notoriété dans le secteur éducatif pour l'analyse des GP (Roche et coll., 2023) en raison de sa démocratisation (Sharafi et coll., 2020) et parce qu'il éclaire l'activité mentale des enseignant·e·s en se basant sur l'hypothèse oeil-esprit (Duchowski, 2017). Le second objectif est de montrer concrètement l'utilisation du SO pour capturer et analyser les GP des enseignant·e·s, en s'appuyant sur l'exemple du projet ARC Sim'Pro mené à l'Université de Mons en Belgique.

2. Contexte théorique : la notion de geste professionnel

2.1 Le geste professionnel, définition en analyse de l'activité

Notre approche méthodologique d'étude des GP se situe en analyse de l'activité. Les « actions » de l'enseignant·e en classe sont définies comme des unités de sens, d'usage, de signification réalisées avec une intention (Barbier, 2011). Chaque action se décline à un grain plus fin en plusieurs GP. La particularité du milieu de travail de la classe est qu'il s'agit d'un milieu riche en situations interactionnelles variées et complexes. Dans une perspective interactionniste, il y a coconstruction de la situation par les acteur·rice·s en présence : l'enseignant·e ajuste ses gestes à la situation d'enseignement et aux comportements des élèves. Le caractère langagier, mais surtout multimodal des processus par lesquels se coconstruit la signification des interactions est alors souligné par le terme de « gestes » (Vinatier et Filliettaz, 2018).

En effet, grâce au terme de « gestes », cette multimodalité de la communication en classe peut être décrite en ne séparant pas artificiellement parole, tonalité discursive, mouvement du corps et expressions du visage. Dans cette situation de multiples interactions qu'est la classe, le GP ne peut pas être décrit isolément, sans prendre en compte ses effets sur les élèves (Dangouloff, 2018). Le GP est perceptible et interprétable par les acteur·rice·s de l'interaction et par les observateur·rice·s extérieur·e·s (Jorro et Dangouloff, 2018).

Le GP peut ainsi être analysé de deux manières, selon une approche descriptive ou une approche évaluative. Selon la première, il peut être décrit de manière opératoire par le *verbatim* des paroles prononcées, le ton de la voix, le regard, les expressions du visage, les mouvements visibles des mains et du corps. Selon une approche plus évaluative, le GP peut être décrit par les significations attribuées par l'auteur·e du geste lui-même, par les destinataires et par l'observateur·rice externe qui peut les inférer en voyant les effets du geste sur l'auteur·e et les destinataires. Dans ce deuxième type d'analyse, l'objectif est d'aboutir à un positionnement sur l'efficacité plus ou moins grande du geste utilisé. Des chercheur·se·s ont insisté sur l'importance de reconnaître que certains gestes sont plus « robustes » que d'autres selon les situations professionnelles rencontrées (Ria et Coste, 2016).

Un GP est réussi quand il mobilise expertise et déontologie et que sa valeur est reconnue à la fois par celle·celui qui le fait, celle·celui qui le reçoit et par les observateur·rice·s du geste (Aballéa, 1992). Dans le courant de l'enseignement efficace dans lequel nous nous situons (Bissonnette et coll., 2006 ; Demeuse et coll., 2005), nous parlons d'un GP efficace. À cette échelle, nous regardons l'ajustement au contexte : dans une définition située du GP, il n'y a pas de GP efficace à priori, en toute circonstance (Bocquillon, 2020). En s'intéressant aux effets générés par les GP des enseignant·e·s sur les élèves, il est possible de documenter ce qui rend un GP efficace. L'idée est bien d'analyser ce qui donne sa valeur au geste, tout en gardant la richesse de toutes les réponses personnalisées apportées par les enseignant·e·s. Loin d'une standardisation des gestes, il s'agit bien plutôt d'une palette très large de GP en situation, à comprendre et à analyser pour en lire les lignes directrices et les principaux organisateurs.

Dans cet article, nous utilisons donc le terme de « GP » pour désigner ensemble une parole et un mouvement du corps adressés, porteurs d'intentions et de valeurs, inscrits dans une situation (Dangouloff, 2021 ; Jorro et Dangouloff, 2018).

2.2 Geste professionnel et vision professionnelle de l'enseignant-e

Les GP de l'enseignant-e ne constituent que la partie visible qui résulte de ses préoccupations et décisions (Duvivier, 2025a). Ces décisions peuvent concerner les caractéristiques à maintenir ou à modifier de la leçon qui est en train de se jouer ou pour les futures leçons (Keller-Schneider et coll., 2021). Lachner et ses collaborateur·rice·s (2016) soulignent que ces décisions sont directement liées à la manière dont les « connaissances » théoriques et pratiques de l'enseignant-e sont organisées. Les auteur·e·s parlent alors de « scripts de programme », qui facilitent, ou non, la reconnaissance des schémas significatifs en classe et la prise de décisions pédagogiques éclairées et flexibles. Cette prise de décisions s'articule à deux processus interconnectés (van Es et Sherin, 2008) qui convergent vers la réalisation de GP : remarquer un événement particulier dans un cadre pédagogique, et raisonner (interpréter) à propos des activités perçues en classe (Goodwin, 2015).

Le premier processus, remarquer, est lié à la compétence professionnelle d'observation de l'enseignant-e. Elle se traduit par la capacité de l'enseignant-e à identifier les éléments significatifs en situation de classe (Star et Strickland, 2008 ; Vifquin et Frenay, 2018). Cette compétence d'observation est intimement liée aux mouvements des yeux et à la manière dont l'attention sélective se pose sur l'environnement de la classe (Huang et coll., 2023). L'attention sélective est un concept complexe, sujet à de multiples interprétations et évolutif selon les disciplines de recherche (Mancas et Ferrera, 2016), mais sa compréhension est enrichie par le modèle de Desimone et Duncan (1995). Selon ce modèle, l'attention agit comme un filtre, sélectionnant les informations pertinentes dans un flux constant d'informations, et est influencée tant par les objectifs pédagogiques (approche descendante) que par les stimulus sensoriels de l'environnement (approche ascendante).

Le second processus, raisonner, se rapporte au raisonnement basé sur l'observation préalable (van Es et Sherin, 2008). Le terme raisonnement désigne ici la façon dont l'enseignant-e appréhende une scène. L'étape de raisonnement basé sur l'observation est essentielle à la compréhension des actions pédagogiques. L'ajout des perspectives de Vifquin et Frenay (2018) enrichit ce cadre en mettant en lumière la dimension de réflexivité pendant l'action (Derobertmasure, 2012). Le raisonnement n'est pas un acte isolé, mais il est imbriqué dans une structure de pensée plus large, qui s'appuie sur des modèles théoriques préexistants et qui est constamment réévaluée au fil de l'activité. Le raisonnement met ainsi en évidence la complexité du processus cognitif dans lequel l'enseignant-e interprète et donne du sens à ce qu'elle-il observe en le reliant à la fois à ses connaissances théoriques et à ses expériences pratiques pour former un jugement pédagogique éclairé (Duvivier, 2025a).

Au sens de van Es et Sherin (2008), « remarquer » et « raisonner » sont deux processus, distincts, mais complémentaires, qui constituent la « vision professionnelle » (VP) des enseignant-e·s (Seidel et coll., 2021 ; Vifquin et Frenay, 2018). Depuis une vingtaine d'années et depuis son application dans le champ de l'enseignement par van Es et Sherin, la VP fait l'objet d'une attention toute particulière (Skuballa et Jarodzka, 2022). Au sens des auteur·e·s, la VP réside dans l'habileté des enseignant-e·s à identifier et analyser les aspects pertinents au sein de la classe, non seulement pour le déroulement efficace de la séance, mais aussi pour en optimiser les retombées sur l'apprentissage des élèves. Cette aptitude guide l'enseignant-e dans ses décisions pédagogiques et dans l'évaluation des éléments à préserver ou à modifier pour les leçons à venir (Keller-Schneider et coll., 2021).

2.3 Analyser le geste professionnel, une difficulté méthodologique

Ce lien entre VP et GP nous amène à réfléchir aux méthodologies permettant de saisir le regard de l'enseignant-e en tant qu'indice sur son intention, mais aussi aux autres techniques pouvant compléter l'analyse des GP.

Certaines méthodes de recueil de données ne permettent pas de rendre compte complètement des GP (Duvivier et coll., 2026). Stahnke et Blömeke (2021) indiquent, par exemple, que les GP liés à la gestion de classe et à la prise de décision ont parfois été approchés à l'aide d'études quantitatives explorant les autoperceptions des enseignant-e-s en la matière (König et coll., 2022). Ces études se sont souvent appuyées sur l'utilisation de vignettes écrites ou vidéos, ainsi que sur des questions à choix multiples ou des réponses structurées. Ces outils de mesure tendent à classer les GP en catégories distinctes prenant la forme de compétences larges, comme la surveillance, la gestion de la mise au travail, la mise en oeuvre de routines. Or, il y a plusieurs GP mis en oeuvre pour surveiller une classe par exemple. Nous rejoignons donc les auteurs lorsqu'ils annoncent que de tels instruments de mesure « peuvent passer à côté de la nature spontanée de ces compétences », notamment « en raison d'options de réponse prédéfinies ou de questions ciblées » (Stahnke et Blömeke, 2021, p. 2, traduction libre).

Une autre difficulté méthodologique rencontrée liée à l'étude des GP est la relative invisibilité de ces derniers quand ils sont réussis. Pour l'enseignant-e, les gestes sont difficiles à conscientiser à posteriori, d'où la nécessaire triangulation des outils d'enquête (Jorro et Dangouloff, 2018).

Enfin, pour comprendre l'intention derrière les gestes et leur impact sur les élèves, les chercheur-se-s ont mis en place des méthodes d'entretien basées sur des traces vidéos des activités (Flandin, 2015 ; Flandin et Gaudin, 2014), généralement capturées grâce à des enregistrements audiovisuels (Ria et Lussi Borer, 2015). Comme le soulignent Alonso Vilches et ses collaborateur-ice-s (2020), l'efficacité de l'analyse rétrospective assistée par vidéo est bien documentée dans la recherche scientifique, qui met en évidence son rôle dans l'approfondissement de la compréhension des pratiques, leur évolution et l'amélioration des compétences professionnelles. L'utilisation de traces de son activité comme base pour cette réflexion représente un moyen efficace d'apprentissage professionnel. Néanmoins, ces approches se concentrent davantage sur des données qualitatives associées au raisonnement plutôt que sur l'observation directe.

Pour surmonter ces défis, les chercheur-se-s ont commencé à utiliser des technologies en introduisant une variété d'outils automatisés (Laurent et coll., 2022) allant au-delà de la caméra fixe ou tenue par un-e opérateur-ice (Alonso Vilches et coll., 2020). Dans le cadre de leurs recherches sur les méthodes d'analyse rétrospective innovantes, Alonso Vilches et ses collaborateur-ice-s (2020) ont identifié quatre outils clés, chacun offrant des perspectives uniques et complémentaires. Ces outils sont sélectionnés pour leur performance dans plusieurs domaines clés : leur capacité à croiser efficacement les données (Leplat, 2002, cité dans Alonso Vilches et coll., 2020), leur flexibilité et besoin d'adaptation (Natta et coll., 1990, cité dans Alonso Vilches et coll., 2020), leur habileté à représenter de manière précise l'action (Clauzard, 2017, cité dans Alonso Vilches et coll., 2020), le potentiel de déformation de la réalité qu'ils peuvent entraîner (Vermersch, 2019, cité dans Alonso Vilches et coll., 2020), leur aptitude à détecter des moments émotionnels significatifs chez les individus (Hui et Sherratt, 2018, cité dans Alonso Vilches et coll., 2020), leur efficacité en combinaison avec d'autres méthodes pour saisir des expériences subjectives (Sander, 2013, cité dans Alonso Vilches et coll., 2020), ainsi que le degré de subjectivité qu'ils incorporent dans l'analyse (Rix-Lièvre, 2010, cité dans Alonso Vilches et coll., 2020).

Le premier outil décrit par Alonso Vilches et ses collaborateur-ice-s (2020) est la caméra 360°. Offrant une vue panoramique et immersive, cette caméra permet une compréhension plus complète des environnements et des contextes d'interaction (Roche et Rolland, 2021). Sa capacité à enregistrer un environnement complet se révèle parfois excessive pour l'analyse focalisée requise dans l'étude des GP, où des détails plus subtils peuvent se perdre.

Le second outil implique une caméra embarquée. En fournissant une perspective en première personne, la caméra embarquée aide à comprendre l'expérience subjective de l'individu, en capturant des détails précis de son point de vue (Lahlou, 2006). Elle est particulièrement efficace

pour identifier des épisodes émotionnels et pour refléter fidèlement l'action. Cependant, cette approche centrée sur le sujet peut négliger l'interaction et la coordination avec d'autres individus ou éléments de l'environnement, qui sont souvent essentiels dans l'analyse des GP.

Le troisième outil concerne la réalité virtuelle. Permettant une simulation immersive des situations, la réalité virtuelle est utilisée pour étudier les réactions et les comportements dans des environnements contrôlés. Elle est utile pour explorer les perceptions subjectives et les réactions émotionnelles. La réalité virtuelle, bien qu'innovante, est souvent limitée par sa nature simulée (Weber et coll., 2019) où les situations peuvent être éloignées de la réalité réelle. Dans le contexte des GP, la réalité virtuelle peut ne pas reproduire fidèlement la complexité et la spontanéité des interactions réelles.

Le quatrième outil, le SO, a récemment gagné en importance dans le domaine éducatif pour analyser les GP des enseignant-e-s. C'est une méthode permettant de mesurer et d'enregistrer en temps réel et de façon continue plusieurs mouvements oculaires générés lorsque l'individu interagit avec un stimulus, dans l'objectif de savoir ce qu'une personne a vu (Jarodzka et coll., 2021). Selon Keller et ses collaborateur·rice·s (2022), le SO permet d'étudier la conscience situationnelle et les processus cognitifs des enseignants pendant qu'ils conduisent leur propre classe, et fournit des pistes pour soutenir le développement de leurs compétences en gestion de classe.

Plusieurs écueils ont été identifiés dans l'utilisation du SO, notamment la diversité des approches méthodologiques (Jarodzka et coll., 2021), une hétérogénéité dans les manières de rapporter les recherches ainsi qu'une variabilité dans l'évaluation de la qualité des données recueillies (Pappa et coll., 2019). Il existe aussi un manque notable de travaux en français utilisant cette technologie. Cette carence limite la diffusion et l'accessibilité des recherches sur les GP dans le monde francophone. Enfin, le SO est de plus en plus utilisé en complément d'autres outils de recherche : cette tendance vers une approche multiméthode reflète une reconnaissance croissante de la complexité des GP et de la nécessité d'une analyse plus holistique. Toutefois, cette combinaison d'outils soulève des questions sur la meilleure façon d'intégrer et d'analyser les données issues de sources diverses.

Dans ce contexte, nous avons entrepris une revue approfondie des collectes et des analyses de données relatives aux GP recueillis par des outils de SO. Notre but est de synthétiser d'abord les connaissances actuelles dans ce domaine et de présenter ensuite les premiers résultats d'une utilisation du SO dans le cadre de la formation des enseignant-e-s (projet ARC Sim'Pro, Université de Mons). Nous discuterons également des limites de l'utilisation du SO et des aspects à surveiller.

3. Revue de la littérature sur le SO utilisé pour analyser les GP

Nous avons mené une exploration approfondie de la littérature sur la méthode du SO sous forme de revue intégrative (Snyder, 2019 ; Torracco, 2005, 2016). Notre synthèse s'appuie sur un corpus de littérature scientifique des sciences de l'éducation et de la formation, ciblant les articles sur l'identification et la mise en place de GP chez l'enseignant-e et les comportements d'élèves avec ou sans trouble.

Pour ce faire, des combinaisons de mots-clés telles que « eye tracking OR oculométrie AND teaching AND gestes professionnels AND vision professionnelle NOT virtu* » ont été implémentées dans neuf bases de données. Puisque le SO est un outil technologique sans cesse en évolution, nous avons collecté des travaux ayant au maximum dix années (mis en ligne d'octobre 2013 à octobre 2023).

Pour le recueil des données, cinq bases ou moteurs de recherche francophones ont été consultés : OpenEdition, SUDOC, ERUDIT, Cairn, et Pascal et Francis. De même, quatre bases ou moteurs de recherche internationaux, Google Scholar, Springer, ERIC et Scopus, ont été examinés. La stratégie de recherche s'est étendue en adoptant une approche itérative : les références identifiées ont été utilisées comme points d'ancrage pour de nouvelles explorations, notamment via l'outil Connected Papers, qui a permis de détecter des travaux périphériques et d'élargir ainsi le champ de notre revue de littérature.

3.1 La vision professionnelle des enseignant·e·s : méthodes traditionnelles et intérêt de la méthode du SO

La plupart de nos connaissances sur la VP reposent sur des données qualitatives à forte inférence (Cortina et coll., 2015) ou des questionnaires utilisant des vidéos en classe (Minarikova et coll., 2021). Ces approches ont eu tendance à se concentrer sur la réflexivité et l'autoévaluation après l'action, nécessitant des enseignant·e·s qu'elle·il·s se rappellent et interprètent leurs expériences de classe à posteriori, ce qui peut introduire des distorsions de mémoire et des biais de confirmation (Feldon, 2007).

Cependant, avec les progrès technologiques, de nombreux auteur·e·s recommandent (par exemple, Laurent et coll. 2022 ; Jarodzka et coll. 2021 ; Skuballa et Jarodzka, 2022) et/ou mobilisent (par exemple, Alonso Vilches et coll., 2020 ; Cortina et coll., 2015 ; van den Bogert et coll., 2014) la méthode du SO pour étudier la VP en enseignement. Les raisons avancées sont plurielles. Tout d'abord, le SO offre la possibilité d'obtenir des informations difficiles à détecter par une observation traditionnelle (Clarke et coll., 2017, cité dans Carter et Luke, 2020 ; Laurent et coll., 2022). Le SO permet ensuite de fournir des informations sur les schémas comportementaux et les processus cognitifs des enseignant·e·s pendant leur activité d'enseignement en classe. En explorant le balayage visuel des enseignant·e·s, qui consiste à explorer l'environnement pour l'interpréter, les chercheur·se·s peuvent mieux comprendre comment les enseignant·e·s dirigent leur attention et identifient les informations pertinentes pour leur enseignement (Wyss et coll., 2021). En outre, le SO permet d'appréhender comment les enseignant·e·s observent leur classe et prennent des décisions pédagogiques basées sur les informations qu'elle·il·s recueillent (Burch et coll., 2022).

Un avantage du SO réside dans l'objectivité des données recueillies (Laurent et coll., 2022). Cette technologie offre des données fiables pour étudier les interactions enseignant·e-élève et les comportements des enseignant·e·s en classe, renforçant ainsi l'éducation fondée sur les données probantes et permettant aux éducateur·rice·s de prendre des décisions plus éclairées sur leur pratique. De plus, l'approche par SO permet aux enseignant·e·s de recevoir des retours précis sur leurs compétences observationnelles (Tunga et Cagiltay, 2023).

3.2 Les GP et le SO : approcher les préoccupations et les intentions des enseignant·e·s en situation

3.2.1 Mouvements oculaires et processus d'attention et de perception

L'enregistrement des mouvements oculaires permis par le SO révèle comment nous traitons visuellement notre environnement et où notre attention est focalisée (Jarodzka et coll., 2021). Un mouvement oculaire est forcément précédé d'un déplacement de l'attention (Duchowski, 2017). Par le biais des mouvements oculaires, le SO rend compte, d'une part, de la focalisation cognitive d'un individu sur les informations environnementales et, d'autre part, des processus de sélection des informations (Cortina et coll., 2015). Il est ainsi possible de suivre le regard et d'inférer les processus d'attention et de perception sous-jacents en enregistrant où et combien de temps un·e enseignant·e fixe son regard (Ju, 2019). Nous obtenons alors des indications sur les éléments que l'enseignant·e considère comme importants ou préoccupants.

Par conséquent, nous pouvons postuler que si nous sommes en mesure de suivre les mouvements oculaires d'un-e enseignant-e, nous pouvons déceler le parcours de son attention et comprendre comment elle-il scrute et analyse les différentes situations en classe. Cela peut nous offrir des clés pour comprendre quels éléments ou quels moments de la classe ont retenu son attention et éventuellement nous donner des indications sur sa perception et son interprétation de l'environnement pédagogique. Le SO peut être vu comme une fenêtre non seulement sur l'attention enseignante, mais aussi sur l'intégration de cette attention dans un raisonnement pédagogique complexe et réflexif visible dans les GP.

3.2.2 Les usages du SO, fixe et mobile

Le premier usage du SO est lié à l'alloconfrontation. Dans le contexte de l'étude des GP, l'entretien d'alloconfrontation (EALC) est une méthode développée entre autres par l'ergonomie (Mollo et Falzon, 2004), et qui propose à un professionnel de commenter l'activité d'un pair absent, connu ou inconnu, à partir de vidéos. L'EALC vise à mieux comprendre les intentions, les préoccupations, les indices perceptibles dans la situation, les stratégies de régulation lisibles par des professionnel-le-s, dans le but de tendre vers une meilleure connaissance des GP.

Lors d'un EALC, la-le chercheur-se utilise un SO fixe, matérialisé par une barre placée sous un écran d'ordinateur. Concrètement, l'enseignant-e regarde un écran sur lequel les vidéos sont présentées (Duvivier, 2025b). Les mouvements des yeux sont suivis avec précision, ce qui permet de déterminer exactement où la personne regarde à un moment particulier. Par le biais du SO fixe, les chercheur-se-s semblent pouvoir déterminer les points de focalisation visuelle de l'enseignant-e et déterminer si les motifs qui précèdent le GP ont été observés par l'enseignant-e (Jarodzka et coll., 2021). Des auteur-e-s (Paulhus et Vazire, 2007 ; Vilppu et coll., 2019) signalent que les vidéos méritent de présenter des individus externes à la-au participant-e afin d'éviter les problèmes liés aux mesures d'autoévaluation.

Le second usage renvoie à la technique de l'entretien d'autoconfrontation (EAC), où les enseignant-e-s sont invités à observer leur propre pratique et à y réfléchir à travers des enregistrements de leurs sessions d'enseignement. Contrairement à l'alloconfrontation, où les données proviennent de sources externes, l'autoconfrontation se concentre sur l'autoobservation et l'autoévaluation. L'EAC permet d'accéder de manière différée aux intentions, aux préoccupations, aux émotions des enseignant-e-s engagés dans leur situation professionnelle (Chaliès et Bertone, 2021 ; Flandin, 2015). Il apporte un éclairage sur les visées des GP.

Les EAC peuvent être maintenant menés à partir de vidéos filmées par un dispositif de SO mobile, comme des lunettes d'oculométrie, octroyant ainsi une plus grande mobilité à l'utilisateur-riche pour une collecte de données en situations dynamiques et naturelles (Jarodzka et coll., 2021 ; Li et coll., 2023 ; Nückles, 2021).

Ces dernières années, le SO mobile a fait partie des méthodes de recherches en classe les plus utilisées (Haataja et coll., 2019 ; Li et coll., 2023 ; Pouta et coll., 2021). Pour certain-e-s auteur-e-s (Cortina et coll., 2015 ; Jarodzka et coll., 2021 ; Kaminskienė et coll., 2023), le SO mobile appliqué aux environnements de classe est, d'une part, innovant et inédit, et, d'autre part, il est un moyen efficace pour évaluer la pertinence et l'applicabilité des découvertes scientifiques obtenues en milieu contrôlé.

3.2.3 Analyse des données oculométriques et protocoles verbaux

En SO, deux méthodes d'analyse sont généralement exploitées : l'analyse globale et l'analyse séquentielle. L'analyse globale considère l'ensemble des données pour identifier des tendances générales, tandis que l'analyse séquentielle étudie les données chronologiquement pour comprendre la progression et la dynamique de l'attention. Huang et ses collaborateurs (2023)

suggèrent une complémentarité entre ces approches. L'analyse globale fournit un aperçu général, et l'analyse séquentielle permet une investigation plus fine des dynamiques particulières.

Si l'activité oculaire rend compte de l'activité extérieure d'un individu, ce qu'il regarde, elle ne peut à elle seule signifier l'activité intérieure de ce dernier, ce à quoi il pense. C'est pourquoi une approche relativement courante pour étudier les cognitions des enseignant-e-s avec le SO consiste à capturer leurs verbalisations lors de la visualisation. On parle alors de « réflexion à voix haute » et des protocoles sont envisagés « comme un outil pratique pour décrire et diagnostiquer la pensée » (Ericsson, 2018). Les verbalisations sont analysées grâce à des schémas de codage pour leur interprétation (Jarodzka et coll., 2021).

Au demeurant, la littérature existante sur l'association des données verbales avec les données oculométriques dans l'étude des GP est limitée, révélant un manque méthodologique pour exploiter pleinement ces ensembles de données combinées. Deux approches principales se distinguent toutefois. La première est une approche systématique et chronologique, alignant les verbalisations des participant-e-s avec leurs données oculométriques correspondantes (Cortina et coll., 2015). Elle permet une compréhension fine de l'interaction entre le regard et le discours, montrant comment les deux se renforcent mutuellement pour révéler les processus cognitifs de la-du participant-e. La seconde approche utilise l'identification de zones d'intérêt (ZDI) et la vérification verbale. Les études adoptent une approche par zone regardée avec horodatage, suivie d'un entretien pour valider les analyses métriques et comprendre la réponse consciente de l'individu à l'épisode visionné (Van Gog et coll., 2005). Cette méthode aide à cibler les éléments visuels saillants et significatifs pour le sujet.

4. Utiliser le SO pour outiller les formateur·rice·s en formation sur les GP d'enseignement

4.1 Les enjeux du projet ARC Sim'Pro

Le projet ARC Sim'Pro est une initiative de recherche dédiée au soutien des formateur·rice·s pour former aux GP d'enseignement. Dans ce projet est développée l'utilisation du SO pour capturer des GP réalisés lors du microenseignement, une méthode de simulation de situations de classe, où les futurs enseignant-e-s jouent pour l'un-e l'enseignant-e, pour les autres les élèves (Duvivier et Demeuse, 2023 ; Bocquillon, 2020 ; Derobertmasure, 2012). Les gestes ciblés par le projet sont notamment relatifs aux déplacements dans la classe, au balayage visuel de l'espace de la classe et au maintien de l'engagement actif. Il s'agit de gestes reconnus dans la littérature sur l'enseignement efficace, mais que les formateur·rice·s ont identifié comme étant plus difficiles à capter en vue de leur analyse.

4.2 Présentation des résultats issus de l'utilisation du SO, pour capturer les GP

Le premier outil technologique développé est le SO mobile, pour se concentrer sur l'analyse du regard. Des essais pratiques ont été réalisés lors de séances de microenseignement. D'octobre à décembre 2022, 12 futur-e-s enseignant-e-s (FE) ont été équipé-e-s de lunettes de SO, et des données ont été collectées lors de leurs sessions d'enseignement simulé. Après une comparaison avec d'autres fabricants (Rocca et coll., 2023), le choix de lunettes « Pupil Invisible » a été posé en raison de ses qualités de précision démontrées dans plusieurs études (Minarikova et coll., 2021).

Les données, issues des lunettes de SO, ont été collectées tout au long de la leçon de la-du FE en microenseignement pour explorer l'effet de la combinaison de séquences en vue objective (VO), obtenues par quatre caméras aux coins de la salle (vidéos récupérées par Média Recoder) et de

séquences en vue subjective (VS), capturées par des lunettes de SO, sur la réflexivité engagée par la-le FE lors du débrefage et sur la dynamique de l'échange.

Traditionnellement, les débrefages des sessions de microenseignement sont effectués à partir d'un extrait filmé en VO. Cet essai vise donc à explorer des méthodes alternatives de débrefage en termes de vidéos proposées. Le débrefage se déroule en deux étapes principales pour une durée de 52 minutes en moyenne. La première étape requiert que la-le FE et la-le formateur·rice visionnent une même séquence vidéo sous une modalité spécifique (VO ou VS). Cette séquence, d'une durée de trois minutes, est sélectionnée par la-le FE. Dans la seconde phase, le même extrait est visionné, mais dans l'autre modalité de vue. Dit autrement, si le premier extrait est en VO, le second est en VS, et inversement.

Pour évaluer et comparer différentes approches de débrefage, trois groupes expérimentaux ont été formés. Le premier groupe (n = 11) a regardé un extrait en VO de trois minutes. Dans ce groupe se trouvent les FE porteur·se·s de lunettes de vue (n = 5), celles·ceux n'ayant pas accepté l'expérimentation (n = 2) et les FE porteur·se·s de lunettes de SO mobile dont les enregistrements présentent des défauts (n = 4). Le deuxième groupe (n = 4) a visionné la VO suivie de la VS. Le troisième groupe (n = 4) a visionné l'extrait dans l'ordre inverse, c'est-à-dire en VS puis en VO. Chaque groupe a reçu un débrefage soit par la formatrice 1 (n = 12), soit par la formatrice 2 (n = 7). Dans les groupes 2 et 3, l'équité entre les formateur·rice·s a été respectée, avec deux débrefages réalisés par chaque formateur·rice.

Dans chaque groupe, deux aspects principaux ont été évalués : a) le niveau de réflexivité des FE (Duvivier et coll., sous presse) et b) l'objet des échanges lors du visionnage de la vidéo selon les groupes. Pour évaluer le niveau de réflexivité des FE, la méthodologie a inclus la transcription des séances de débrefage, suivie de la sélection et du classement des commentaires des apprenant·e·s selon le modèle de réflexivité de Derobertmasure (2012), qui distingue trois niveaux : bas, moyen et supérieur. L'occurrence des propos formulés par la-le FE a été comparée entre les trois groupes expérimentaux, en examinant les niveaux de réflexivité. L'objet des échanges a été abordé par une analyse qualitative inductive, réalisée à l'aide du logiciel Nvivo12, en utilisant le volume de mots prononcés comme indicateur.

Les résultats liés au niveau de réflexivité indiquent que :

- Le niveau le plus souvent mobilisé, dans chaque groupe, est le niveau 1 (G1 = 55 % ; G2 = 46 % ; G3 = 52 %) ;
- Les FE des groupes 2 et 3 ont plus souvent mobilisé des propos réflexifs de haut niveau, particulièrement dans le groupe 2 (G1 = 1 % ; G2 = 15 % ; G3 = 9 %).

En ce qui concerne l'objet des échanges entre la-le FE et la-le formateur·rice, nous avons observé ce qui suit :

- Les propos liés au stress sont légèrement moins nombreux dans le groupe 2 que dans le groupe 1 (1,4 fois moins) et dans le groupe 3 (1,7 fois moins) ;
- La diversité des objets abordés est plus marquée dans le groupe 2 (30 %) que dans le groupe 3 (15 %) ;
- L'objet des propos est un peu plus souvent centré sur le balayage visuel (+ 1,6 fois) que sur les déplacements de la-du FE. Cette tendance se retrouve particulièrement dans le groupe 2 (+ 19,6 fois).

Les FE des groupes 2 et 3 ont évalué positivement les lunettes de SO. Après la leçon de microenseignement, les scores de satisfaction générale, de 6,68 sur 10, et d'inconfort, de 2,5 sur 10, ont été obtenus à partir d'un bref questionnaire basé sur une échelle de Likert de 1 à 10. La seconde évaluation, menée après le débriefage et basée sur le UEQ (Short User Experience Questionnaire), juge l'expérience utilisateur-ice des FE comme excellente.

Du côté des formateur-ric-e-s, un entretien libre a révélé l'intérêt des débriefages articulant VO et VS ainsi que plusieurs difficultés pratiques, notamment la mise en place des lunettes et le nombre important de vidéos défectueuses. Les formateur-ric-e-s ont également rapporté un niveau de confort plus élevé lors des séances de débriefage conduites auprès du groupe 1, attribuant cette aisance à une proximité structurelle perçue avec les modalités de débriefage qu'elle-il-s avaient employées au cours des années antérieures.

5. Discussion conclusive : points de vigilance, considérations éthiques et perspectives

Cet article avait comme objectif de mettre en adéquation une définition clarifiée de la notion de gestes professionnels dans le contexte de l'enseignement et des choix méthodologiques appuyés sur cette définition. Il proposait une revue de la littérature sur les outils technologiques utilisés pour analyser les gestes professionnels, puis présentait concrètement l'utilisation d'un outil automatisé, des lunettes de suivi oculaire, pour capturer et analyser les gestes professionnels des enseignant-e-s, en s'appuyant sur l'exemple du projet ARC Sim'Pro.

L'étude compare des débriefages vidéos en vision objective (vidéos prises par des caméras dans la salle) ou alternant vision objective et vision subjective (vidéos prises par des lunettes de suivi oculaire). Les futur-e-s enseignant-e-s qui ont testé la vision objective et ensuite la vision subjective semblent démontrer davantage de réflexions de haut niveau et aborder de nouvelles thématiques liées aux GP. Les FE ont positivement évalué le port des lunettes et leur utilité lors du débriefage, tandis que les formateur-ric-e-s ont souligné davantage d'écueils que d'aspects positifs.

Concernant les éléments de la littérature et du projet ARC Sim'Pro, nous relevons quelques points de vigilance. L'abondance de données numériques pose un réel défi pour ne pas perdre la finesse de la description des GP. Une analyse ciblée est nécessaire en sélectionnant de brefs, mais significatifs extraits.

De même, l'aspect éthique est fondamental (Duvivier, 2025a) en raison du caractère potentiellement intrusif de certains outils « automatisés », telles les lunettes de SO, dans les intentions et les préoccupations des enseignant-e-s quand elle-il-s agissent. Les vidéos prises en classe doivent également respecter des protocoles stricts d'autorisation, limitant leur usage, voire leur possibilité. L'intérêt de la simulation prend alors tout son sens comme solution pour observer des GP dans un contexte contrôlé.

Considérant ces points de vigilance, le dispositif méthodologique en cours de développement par ARC Sim'Pro apportera sans doute des éléments de connaissance importants pour mieux saisir ce qui fait la réussite, ou non, des gestes professionnels d'enseignement. Il pourra également améliorer la formation des enseignant-e-s en les rendant attentif-ve-s aux GP, verbaux et non verbaux, et soutenir les formateur-ric-e-s d'enseignant-e-s avec des outils de collecte automatisés.



Valérie Duvivier
Docteure en sciences de l'éducation
Institut d'administration scolaire, Université de Mons



Natacha Dangouloff
Postdoctorante, Laboratoire CESI-LINEACT

Note

[1] Nous n'utilisons donc pas le terme « gestes professionnels » de manière métaphorique comme Bucheton et Soulé (2009), qui désignent par ce terme les pratiques enseignantes : « par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme “geste” traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes » (p. 32-33).

Bibliographie

- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, (124), 39-49.
- Alonso Vilches, V., Hausman, M., Depluvrez, Y., Rappe, J. et Dejaegher, C. (2020, 7-8 juillet). *Formation des enseignants : des outils technologiques pour appréhender les situations complexes de travail*. 2^e colloque du Didactifem : identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage, Université de Liège, Belgique. (<https://orbi.uliege.be/handle/2268/295807>)
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Presses universitaires de France.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Presses de l'Université de Laval.

- Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* [thèse de doctorat, Université de Mons]. HALtheses. (<https://theses.hal.science/tel-02929814>)
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. (<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>)
- Burch, M., Haymoz, R. et Lindau, S. (2022). The benefits and drawbacks of eye tracking for improving educational systems. Dans *Proceedings ETRA 2022: ACM symposium on eye tracking research and applications*. ACM. (<https://doi.org/10.1145/3517031.3529242>)
- Carter, B. et Luke, S. (2020). Best practices in eye tracking research. *International Journal of Psychophysiology*, 155, 49-62. (<https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2020.05.010>)
- Chaliès, S. et Bertone, S. (2021). Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques. *Revue française de pédagogie*, (210), 51-68. (<https://doi.org/10.4000/rfp.10088>)
- Cortina, K., Miller, K., McKenzie, R. et Epstein, A. (2015). Where low and high inference data converge: Validation of CLASS assessment of mathematics instruction using mobile eye tracking with expert and novice teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 389-403. (<https://doi.org/10.1007/s10763-014-9610-5>)
- Dangouloff, N. (2018). Les gestes professionnels dans la relation pédagogique : quelles interprétations par les élèves ? Dans A. Jorro (dir.), *Les gestes professionnels comme arts de faire : éducation, formation, médiation culturelle* (p. 21-32). Presses universitaires du Septentrion.
- Dangouloff, N. (2021, 17 mars). Former aux pratiques relationnelles enseignantes par la simulation : l'agir professionnel des formateurs. *Carnets de recherche sur la formation*. (<https://doi.org/10.58079/nc19>)
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J. et Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. De Boeck Supérieur.
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [thèse de doctorat, Université de Mons]. HALtheses. (<https://theses.hal.science/tel-00726944>)
- Desimone, R. et Duncan, J. (1995). Neural mechanisms of selective visual attention. *Annual Review of Neuroscience*, 18, 193-222. (<https://doi.org/10.1146/annurev.ne.18.030195.001205>)
- Duchowski, A. (2017). *Eye tracking methodology*. Springer. (<https://doi.org/10.1007/978-3-319-57883-5>)
- Duvivier, V. (2025a). « Dis-moi ce que tu observes, je te dirai qui tu es ! » Étude comparative de la vision professionnelle en enseignement, à l'aide de l'oculométrie, de formateurs universitaires et de futurs enseignants dans l'enseignement secondaire [thèse de doctorat, Université de Mons]. ORBi UMons. (<https://hdl.handle.net/20.500.12907/52704>)
- Duvivier, V. (2025b). Le suivi oculaire comme outil d'analyse des gestes professionnels : application au projet ARC Sim'Pro. *Enseignement et apprentissages*, (13), 3-19. (https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2025/06/EA_13_juin2025_online.pdf)
- Duvivier, V. et Demeuse, M. (2023). Formation des enseignants et simulation. Les élèves ne sont pas des cobayes. *Enseignement et apprentissages*, (8), 3-21.
- Duvivier, V., Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (sous presse). Développement de la réflexivité en débriefing vidéo chez les futurs enseignants : l'apport de la combinaison des vues objective et subjective. *AUPTIC Éducation*.
- Duvivier, V., Derobertmeasure, A., et Demeuse, M. (2026). Professional vision in teaching: review of methodological concepts using eye-tracking. *Quality & Quantity*. (<https://doi.org/10.1007/s11135-026-02702-4>)

- Ericsson, K. A. (2018). Capturing expert thought with protocol analysis: Concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative tasks. Dans K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt et A. M. Williams (dir.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2^e éd., p. 192-212). Cambridge University Press. (<https://doi.org/10.1017/9781316480748.012>)
- Feldon, D. F. (2007). Cognitive load and classroom teaching: The double-edged sword of automaticity. *Educational Psychologist*, 42(3), 123-137. (<https://doi.org/10.1080/00461520701416173>)
- Flandin, S. (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome : contribution à un programme de recherche technologique en formation* [thèse de doctorat, Université Blaise-Pascal]. HALtheses. (<https://theses.hal.science/tel-02018010/>)
- Flandin, S. et Gaudin, C. (2014, 28-29 octobre). *Conception continuée dans l'usage en vidéoformation des enseignants*. 3^e colloque international de didactique professionnelle, Caen. (<https://hal.science/hal-01319618/document>)
- Goodwin, C. (2015). Professional vision. Dans S. Reh, K. Berdelmann, et J. Dinkelaker (dir.), *Aufmerksamkeit: Geschichte – Theorie – Empirie* (p. 387-425). Springer. (https://doi.org/10.1007/978-3-531-19381-6_20)
- Haataja, E., Toivanen, M., Laine, A. et Hannula, M. S. (2019). Teacher-student eye contact during scaffolding collaborative mathematical problem-solving. *LUMAT*, 7(2), 9-26. (<https://journals.helsinki.fi/lumat/article/view/1249/1247>)
- Huang, Y., Miller, K. F., Cortina, K. et Richter, D. (2023). Teachers' professional vision in action: Comparing expert and novice teachers' real-life eye movements in the classroom. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37(1-2), 122-139. (<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000313>)
- Jarodzka, H., Skuballa, I. et Gruber, H. (2021). Eye-tracking in educational practice: Investigating visual perception underlying teaching and learning in the classroom. *Educational Psychology Review*, 33(1), 1-10. (<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09565-7>)
- Jorro, A. et Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches et éducations*, (hors-série). (<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5861>)
- Ju, Q. (2019). *Utilisation de l'eye-tracking pour l'interaction mobile dans un environnement réel augmenté* [thèse de doctorat, Université de Lyon.]. HALtheses. (<https://theses.hal.science/tel-02166965v1>)
- Kaminskienė, L., Horlenko, K., Matulaitienė, J., Ponomarenko, T., Rutkienė, A. et Tandzegolskienė-Bielaglovė, I. (2023). Mobile eye tracking evoked teacher self-reflection about teaching practices and behavior towards students in higher education. *Frontiers in Education*, 8. (<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1209856>)
- Keller-Schneider, M., Buser, M. et Morales-Perlaza, A. (2021). Comparaison de la perception des exigences professionnelles par les futurs enseignants du primaire à la fin des première, deuxième et troisième années de formation à l'enseignement à Zurich (Suisse). *Formation et profession*, 29(3). (<https://doi.org/10.18162/fp.2021.607>)
- Keller, L., Cortina, K. S., Müller, K., & Miller, K. F. (2022). Noticing and weighing alternatives in the reflection of regular classroom teaching: Evidence of expertise using mobile eye-tracking. *Instructional Science*, 50(2), 251-272. (<https://doi.org/10.1007/s11251-021-09570-5>)
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A.-K., Yang, X. et Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36. (<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>)
- Lachner, A., Jarodzka, H. et Nückles, M. (2016). What makes an expert teacher? Investigating teachers' professional vision and discourse abilities. *Instructional Science*, 44(3), 197-203. (<https://doi.org/10.1007/s11251-016-9376-y>)
- Lahlou, S. (2006). L'activité du point de vue de l'acteur et la question de l'intersubjectivité. *Communications*, (80), 209-234. (<https://doi.org/10.3406/comm.2006.2384>)

- Laurent, R., Dessus, P. et Vaufreydaz, D. (2022). Analyser automatiquement les signaux de l'enseignement : une approche d'apprentissage social fondée sur les preuves. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, (176), 22-36. (<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-03599280v1/document>)
- Li, S., Duffy, M., Lajoie, S., Zheng, J. et Lachapelle, K. (2023). Using eye tracking to examine expert-novice differences during simulated surgical training: A case study. *Computers in Human Behavior*, 144. (<https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107720>)
- Mancas, M. et Ferrera, V. (2016). How to measure attention? Dans M. Mancas, V. P. Ferrera, N. Riche et J. G. Taylor (dir.), *From human attention to computational attention: A multidisciplinary approach* (p. 21-38). Springer. (https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3435-5_3)
- Minarikova, E., Smidekova, Z., Janik, M. et Holmqvist, K. (2021). Teachers' professional vision: Teachers' gaze during the act of teaching and after the event. *Frontiers in Education*, 6. (<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.716579>)
- Mollo, V. et Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540. (<https://doi.org/10.1016/j.apergo.2004.06.003>)
- Nückles, M. (2021). Investigating visual perception in teaching and learning with advanced eye-tracking methodologies: Rewards and challenges of an innovative research paradigm. *Educational Psychology Review*, 33(1), 149-167. (<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09567-5>)
- Pappa, C., Kosel, C., Schnitzler, K. et Seidel, T. (2019). Using eye-tracking to investigate teacher gaze: Data accuracy and drawing of meaningful dynamic areas of interest in video stimuli. *Pedagogická Orientace*, 29(4), 401-423. (<https://doi.org/10.5817/PedOr2019-4-401>)
- Paulhus, D. et Vazire, S. (2007). The self-report method. Dans R. W. Robins, R. C. Fraley et R. F. Krueger (dir.), *Handbook of research methods in personality psychology* (p. 224-239). The Guilford Press.
- Pouta, M., Lehtinen, E. et Palonen, T. (2021). Student teachers' and experienced teachers' professional vision of students' understanding of the rational number concept. *Educational Psychology Review*, 33(1), 109-128. (<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09536-y>)
- Ria, L. et Coste, S. (2016). *Former les enseignants au XXI^e siècle : 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. De Boeck.
- Ria, L. et Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria et S. Coste, *Former les enseignants au XXI^e siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 101-117). De Boeck.
- Rivolier, A. (2009). Le charisme : entre magie et communication. *Le Télémaque*, 35, 15-22.
- Rocca, F., Dave, M., Duvivier, V., Van Daele, A., Demeuse, M., Derobertmasure, A., Mancas, M. et Gosselin, B. (2023). Designing an assistance tool for analyzing and modeling trainer activity in professional training through simulation. Dans *IMX 2023: Proceedings of the 2023 ACM International Conference on Interactive Media Experiences* (p. 180-187). ACM. (<https://doi.org/10.1145/3573381.3596475>)
- Roche, L., Favier-Ambrosini, B. et Vandercleyen, F. (2023). La vidéo 360 pour favoriser les apprentissages en ÉPS : résultats de recherche et applications. *Propulsion*, 36(1), 36-39.
- Roche, L. et Rolland, C. (2021). Former les enseignants d'EPS en temps de pandémie. Le recours à la vidéo 360°. *Recherche et formation*, (96), 65-80. (<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.7860>)
- Seidel, T., Schnitzler, K., Kosel, C., Stürmer, K. et Holzberger, D. (2021). Student characteristics in the eyes of teachers: Differences between novice and expert teachers in judgment accuracy, observed behavioral cues, and gaze. *Educational Psychology Review*, 33(1), 69-89. (<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09532-2>)
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (29). (<https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>)

- Sharafi, Z., Sharif, B., Guéhéneuc, Y.-G., Begel, A., Bednarik, R. et Crosby, M. (2020). A practical guide on conducting eye tracking studies in software engineering. *Empirical Software Engineering*, 25, 3128-3174. (<https://doi.org/10.1007/s10664-020-09829-4>)
- Skuballa, I. et Jarodzka, H. (2022). Professional vision at the workplace illustrated by the example of teachers: An overview of most recent research methods and findings. Dans C. Harteis, D. Gijbels et E. Kyndt (dir.), *Research approaches on workplace learning: Insights from a growing field* (p. 117-136). Springer. (https://doi.org/10.1007/978-3-030-89582-2_5)
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. (<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>)
- Stahnke, R. et Blömeke, S. (2021). Novice and expert teachers' noticing of classroom management in whole-group and partner work activities: Evidence from teachers' gaze and identification of events. *Learning and Instruction*, 74. (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101464>)
- Star, J. et Strickland, S. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107-125. (<https://doi.org/10.1007/s10857-007-9063-7>)
- Torraco, R. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. *Human Resource Development Review*, 15(4), 404-428. (<https://doi.org/10.1177/1534484316671606>)
- Torraco, R. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356-367. (<https://doi.org/10.1177/1534484305278283>)
- Tunga, Y. et Cagiltay, K. (2023). Looking through the model's eye: A systematic review of eye movement modeling example studies. *Education and Information Technologies*, 28(8), 9607-9633. (<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11569-5>)
- van den Bogert, N., van Bruggen, J., Kostons, D. et Jochems, W. (2014). First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 37, 208-216. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.09.001>)
- van Es, E. et Sherin, M. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>)
- Van Gog, T., Paas, F., Van Merriënboer, J. J. G. et Witte, P. (2005). Uncovering the problem-solving process: Cued retrospective reporting versus concurrent and retrospective reporting. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11(4), 237-244. (<https://doi.org/10.1037/1076-898X.11.4.237>)
- Vifquín, J.-M. et Frenay, M. (2018). L'observation professionnelle en formation d'enseignants du secondaire en Belgique francophone. *Phronesis*, 7(4), 80-90. (<https://doi.org/10.7202/1056321ar>)
- Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L. et Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching-learning situations. *Instructional Science*, 47(6), 679-709. (<https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>)
- Vinatier, I. et Filliettaz, L. (2018). *L'analyse des interactions dans le travail : outil de formation professionnelle et de recherche*. Éditions Raisons et passions.
- Weber, M.-L., Rodhain, F. et Fallery, B. (2019). Usage de la réalité virtuelle et développement individuel des enseignants-chercheurs. Une approche par la didactique professionnelle. *Management et avenir*, 6(112), 37-57. (<https://doi.org/10.3917/mav.112.0037>)
- Wyss, C., Rosenberger, K. et Bühner, W. (2021). Student teachers' and teacher educators' professional vision: Findings from an eye tracking study. *Educational Psychology Review*, 33(1), 91-107. (<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09535-z>)

La rédaction d'une section méthodologique quantitative dans la *Revue des sciences de l'éducation*

Note éditoriale

Jimmy Bourque

Volume 51, numéro 1, 2025

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125531ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125531ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Bourque, J. (2025). La rédaction d'une section méthodologique quantitative dans la *Revue des sciences de l'éducation* : note éditoriale. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1125531ar>

Articles

La rédaction d'une section méthodologique quantitative dans la *Revue des sciences de l'éducation*

Note éditoriale

Contribution : 100 %

Jimmy BOURQUE

Psychométricien, Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada

jimmybourque@yahoo.com

Note éditoriale

Ce texte a été révisé par : Lina Scarpellini

Le but de ce bref exposé est de clarifier les attentes du comité de rédaction de la *Revue des sciences de l'éducation* quant aux articles empiriques comportant une méthode quantitative qui lui sont soumis. La recherche quantitative se définit comme toute recherche dont l'analyse des données (quantitatives ou qualitatives) est effectuée à l'aide de statistiques et dont les résultats sont rapportés numériquement (ou sous forme d'une représentation visuelle de résultats numériques). La recherche quantitative comprend, entre autres, les métaanalyses, les études écologiques (études de la population entière), les études expérimentales, quasi expérimentales et observationnelles, les études de cohortes et cas-témoin ; ce type de recherche vise habituellement la généralisation des résultats obtenus à une population cible.

Ce texte comporte deux parties : la première rappelle les recommandations de l'American Psychological Association (APA), alors que la seconde énonce quelques bonnes pratiques à considérer lors de la rédaction d'un article basé sur une méthode quantitative.

1. Les éléments attendus dans la section « Méthode » d'un article quantitatif

La septième édition du guide de rédaction de l'APA (2020) détaille les informations méthodologiques à publier dans un article quantitatif. Ces prescriptions ont pour but l'amélioration de la clarté, de la précision et de la transparence des articles, autant au bénéfice du lectorat que des personnes devant les évaluer en vue de leur publication.

Ainsi, selon l'APA (2020), la section « Méthode » d'un article quantitatif doit aborder les éléments suivants :

Les critères d'inclusion et d'exclusion. La définition de la population cible de même que les critères de sélection de l'échantillon (par exemple, les restrictions basées sur des variables sociodémographiques) doivent être énoncés.

Les caractéristiques de l'échantillon. Une description sociodémographique de l'échantillon doit aussi être présentée, de même qu'un portrait statistique des variables à l'étude.

La méthode d'échantillonnage. La méthode de sélection de l'échantillon doit être clairement décrite ainsi que le taux de réponse, soit le pourcentage des personnes sollicitées ayant participé à l'étude. Outre la mention du lieu et du moment de recrutement de l'échantillon, cette section confirme l'approbation de l'étude par le comité éthique et précise si une compensation a été offerte aux participant·e·s.

La taille de l'échantillon, la puissance statistique et la précision. Cette section présente les résultats d'une analyse de puissance a priori, c'est-à-dire la taille de l'échantillon requise pour détecter un effet pratiquement considérable en spécifiant la probabilité d'erreur de type I et la puissance acceptables aux yeux de l'équipe de recherche. La taille de l'échantillon effectivement obtenue doit ensuite être comparée au résultat de l'analyse de puissance. Cette section comprend également le niveau de précision (ou marge d'erreur) considéré acceptable.

Les mesures et variables. L'équipe de recherche doit énumérer, définir et décrire toutes les variables à l'étude de même que l'instrumentation utilisée pour les mesurer.

La collecte de données. Le processus de collecte des données est détaillé. Par exemple, les questionnaires ont-ils été remplis en ligne ou en personne ? En classe ou à la maison ? Par l'élève ou ses parents ?

Les qualités métrologiques. Cette section couvre les moyens déployés pour optimiser la validité et la fidélité des mesures (par exemple, les séances de formation et d'étalonnage des personnes utilisant les instruments, triangulation des observations). L'équipe de recherche veille à rapporter les preuves de validité et de fidélité des mesures dans le contexte de l'article soumis à la *Revue* (il ne suffit pas de rapporter les résultats obtenus avec d'autres échantillons).

Le devis de recherche. Il est important de nommer et de décrire le devis de recherche employé (par exemple, métaanalyse, devis expérimental ou quasi expérimental, devis transversal, etc.). Le recours à une procédure à l'aveugle ou double aveugle est aussi mentionné dans cette section.

Les analyses diagnostiques. C'est dans cette section que seront précisées les mesures prises par l'équipe de recherche pour le contrôle de la qualité des données. Ainsi, les analyses, les critères et les techniques de mitigation visant à détecter et à minimiser les erreurs de saisie, les données déviantes ou aberrantes, les données manquantes, tout comme la confirmation du respect des postulats d'application des tests statistiques utilisés doivent être décrits.

Les méthodes d'analyse des données. Pour chaque objectif et hypothèse, il importe de nommer les tests statistiques utilisés et tout paramètre pertinent, comme la méthode d'extraction d'une analyse factorielle ou une correction apportée pour compenser une violation de postulat. Les mesures de contrôle de l'inflation de la probabilité d'erreur de type I en cas de tests multiples seront aussi exposées dans cette section. Il ne suffit pas de rapporter la valeur de p d'un test d'hypothèse nulle. Il faut prévoir un estimateur de la taille de l'effet et une mesure de précision des statistiques interprétées (un intervalle de confiance ou l'erreur type, par exemple).

2. Quelques bonnes pratiques à adopter

Un premier principe concerne la taille de l'échantillon. Comme l'inférence statistique se base notamment sur la loi des grands nombres, il importe de disposer d'un nombre suffisant d'observations afin que les statistiques soient assez robustes pour être interprétables. De plus, la taille minimale de l'échantillon dépendra notamment du test statistique utilisé et de la distribution des données. Une euristique commune stipule qu'un échantillon doit compter minimalement 30 observations pour des résultats relativement stables. En revanche, dans le cas d'analyses complexes, comme l'analyse factorielle ou l'utilisation de la théorie de la réponse à l'item, ce nombre minimal peut s'élever à plusieurs centaines d'observations. Par ailleurs, selon la taille des effets escomptés, l'analyse de puissance a priori pourrait requérir un échantillon plus grand que 30 observations.

Un deuxième principe crucial pour tirer des conclusions valides d'une étude quantitative est la représentativité de l'échantillon. L'équipe de recherche doit donc faire la démonstration que l'échantillon retenu pour les analyses est bien représentatif de la population cible. La comparaison des caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon avec les données de recensement de la population permet de juger de la représentativité. Cette analyse doit tenir compte de l'effet des données manquantes; il importe d'en préciser non seulement la magnitude, mais aussi le mécanisme (complètement aléatoire, aléatoire ou non aléatoire) et l'effet sur les résultats (à l'aide d'une analyse de sensibilité basée sur une imputation multiple, par exemple).

Un troisième principe est lié à la nature des tests : paramétriques ou non. Les tests non paramétriques visent à compenser des distributions statistiques quelconques (une distribution bimodale, par exemple) alors que les tests paramétriques sont basés sur des postulats quant à la nature de la distribution des données (normale, par exemple). Contrairement à une croyance répandue, ces tests ne compensent pas un échantillon de moins de 30 ou même de 20 observations. Comme toute inférence statistique, ils s'appuient sur la loi des grands nombres.



Jimmy Bourque
Psychométricien, Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada

Bibliographie

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association: The official guide to APA style* (7^e éd.).

Éduquer à l'histoire : la méthode peut-elle vaincre la mémoire ? Si oui, comment ?

Educar en historia: ¿puede el método imponerse a la memoria? Si es así, ¿de qué manera?

Erziehung zur Geschichte: Kann die Methode das kollektive Gedächtnis überwältigen? Wenn ja, wie?

Jocelyn Létourneau

Volume 51, numéro 1, 2025

Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels

Texte reçu le : 2024-12-11

Version finale reçue le : 2025-03-03

Accepté le : 2025-03-06

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125532ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125532ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Létourneau, J. (2025). Éduquer à l'histoire : la méthode peut-elle vaincre la mémoire ? Si oui, comment ? *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125532ar>

Résumé de l'article

Les jeunes ne sont pas ignorants de l'histoire du Québec. Ils sont au contraire habités par des préconceptions, clichés, informations anecdotiques et autres mythes concernant le passé de leur société. Partant de ce constat, quelle démarche pédagogique mettre en avant pour ramener la jeunesse d'ici du côté de la nuance, de la complexité et de l'histoire juste, trois objectifs centraux au projet éducatif mené à l'aune du projet scientifique et du projet civique ? C'est à cet exercice que s'adonne l'auteur, qui tire les conséquences pédagogiques des études qu'il a conduites auprès des jeunes Québécois à partir de la méthode dite de l'« acte de narration ».

Articles

Éduquer à l'histoire : la méthode peut-elle vaincre la mémoire ? Si oui, comment ?

Teaching history: Can method overcome memory? If so, how?

Educar en historia: ¿puede el método imponerse a la memoria? Si es así, ¿de qué manera?

Erziehung zur Geschichte: Kann die Methode das kollektive Gedächtnis überwältigen? Wenn ja, wie?

Contribution : 100 %

Jocelyn LÉTOURNEAU

Professeur émérite, Université Laval

jocelyn.letourneau@celat.ulaval.ca

Résumé

Les jeunes ne sont pas ignorants de l'histoire du Québec. Ils sont au contraire habités par des préconceptions, clichés, informations anecdotiques et autres mythes concernant le passé de leur société. Partant de ce constat, quelle démarche pédagogique mettre en avant pour ramener la jeunesse d'ici du côté de la nuance, de la complexité et de l'histoire juste, trois objectifs centraux au projet éducatif mené à l'aune du projet scientifique et du projet civique ? C'est à cet exercice que s'adonne l'auteur, qui tire les conséquences pédagogiques des études qu'il a conduites auprès des jeunes Québécois à partir de la méthode dite de l'« acte de narration ».

Mots-clés: pensée historique; pédagogie pragmatique; acte de narration; conscience historique; mémoire collective

Abstract

Young people are not ignorant of Quebec's history. On the contrary, they are filled with preconceptions, clichés, anecdotal information, and other myths about their society's past. Given this observation, what pedagogical approach should be adopted to bring young people back to a more nuanced, complex, and accurate understanding of history, three central objectives of the educational project carried out in line with the scientific and civic projects? This is the exercise

undertaken by the author, who draws educational conclusions from the studies he has conducted with young people using the “narrative act” method.

Keywords: historical thinking; pragmatic pedagogy; act of narration; historical consciousness; collective memory

Resumen

Los jóvenes no desconocen la historia de Quebec. Por el contrario, están impregnados de preconcepciones, clichés, informaciones anecdóticas y otras “mito-historias” sobre el pasado de su sociedad. A partir de este hecho, ¿qué enfoque pedagógico conviene priorizar para llevar a la juventud de aquí hacia la matización, la complejidad y una historia rigurosa, tres objetivos centrales del proyecto educativo desarrollado a la luz del proyecto científico y del proyecto cívico? A este ejercicio se dedica el autor, quien extrae las implicaciones pedagógicas de los estudios que ha realizado con jóvenes a partir del método conocido como el “acto de narración”.

Palabras clave: pensamiento histórico; pedagogía pragmática; acto de narración; conciencia histórica; memoria colectiva

Zusammenfassung

Die Jugendlichen sind nicht der Geschichte Quebecs unkundig. Im Gegenteil: sie tragen Vorurteile, Klischees, Anekdoten und andere ‚Mythgeschichten‘ über die Vergangenheit ihrer Gesellschaft mit sich. Welche pädagogische Vorgehensweise sollte man ausgehend von dieser Feststellung in den Vordergrund stellen, um unsere Jugend wieder hin zur Nuance, zur Komplexität und zur genauen historischen Kenntnis – drei zentrale Ziele des auf der Grundlage des wissenschaftlichen und des zivilen Projektes geführten Bildungsprojekts – zu bewegen? Der Autor unterzieht sich dieser Untersuchung. Er zieht die pädagogischen Rückschlüsse aus den Studien, die er unter Jugendlichen anhand der sogenannten Methode des „narrativen Aktes“ durchgeführt hat.

Stichworte: historisches Denken; pragmatische Pädagogik; narrativer Akt; Geschichtsbewusstsein; kollektives Gedächtnis

1. Introduction

Ce texte part d'un article publié par Alexandre Lanoix dans un numéro précédent de la RSE (Lanoix, 2023). Mon but n'est pas de défendre la méthode dont il m'attribue la paternité, celle de « l'acte de narration », non plus que de remettre en cause la critique qu'il fait de mes travaux et de ceux d'autres chercheurs ayant travaillé dans la même veine, que ce soit au Québec, au Canada ou dans le monde. Les commentaires du collègue sont largement recevables. Économe plus que copieuse, sa recherche bibliographique l'amène toutefois à omettre quelques études importantes répondant à l'une de ses attentes, que je trouve capitale aussi, et sur laquelle j'entends me pencher ici, soit de traduire en intervention pédagogique certains résultats des enquêtes que j'ai conduites sur la mémoire et la conscience historiques des jeunes par le biais de la méthode discutée.

Plutôt que de synthétiser l'ensemble des trouvailles découlant de ces enquêtes, ce qui serait long, je me contenterai, pour les fins de cet article, centré sur le cas du Québec, d'en rappeler une seule. Il s'agit du constat selon lequel la majorité des jeunes qui arrivent en classe d'histoire au deuxième cycle du secondaire ne sont pas dénués de connaissances et de représentations historiques à propos du passé de leur société. Au contraire, ces jeunes sont imprégnés de faits, d'idées, d'images, de (pré)conceptions et de sentiments divers, pour ne rien dire des clichés, impressions et autres croyances qui les habitent également. Aussi simplistes que puissantes, ces représentations font qu'il n'est ni facile ni évident d'aiguiller les élèves vers de nouvelles avenues de compréhension du passé québécois. La chose est d'autant plus ardue que l'enseignement de l'histoire pratiqué chez nous y est peu propice. Cet enseignement s'articule en effet à des objectifs démesurés de connaissance. Il reprend aussi certains éléments centraux du grand récit nationaliste, lequel s'arrime à l'idée d'une quête nationale entravée ou inaccomplie, perspective renforcée par le contenu des manuels d'histoire et des cahiers d'exercice, qui récupère le schéma narratif privilégié par le programme (Éthier et Lefrançois, 2019), projetant les jeunes à l'intérieur d'un cercle d'apprentissage assez fermé (Cardin et Momège, 2024). Ajoutons que, si les enseignants entendent développer le sens critique de leurs élèves, ce qui suppose de les initier aux rudiments de la pensée historique, ils sont d'abord préoccupés par la construction de l'identité personnelle et collective de leurs ouailles – aspiration d'ailleurs partagée par les jeunes – ainsi que par leur adhésion à une certaine culture commune relative au passé de leur société (Pageau, 2023). La tendance serait particulièrement forte chez les enseignants désireux de cultiver l'identité nationale de leurs élèves (Lanoix, 2017 ; Moisan, 2010).

On s'interroge : pourrait-on, sur le plan de l'enseignement de l'histoire du Québec, faire mieux ? Et, par une pratique pédagogique différente, quoique toujours animée par les principes de la pensée historique, qui sont valables, amener les jeunes à s'affranchir des visions convenues, mais limitées, de leur passé collectif, visions enracinées dans des histoires-mémoires particulières plutôt qu'ancrées dans une histoire disciplinée ?

2. Empêtrés dans des histoires-mémoires

On dit des jeunes Québécois qu'ils sont ignorants de l'histoire de leur société. La formule choque autant qu'elle est inexacte. S'il est vrai d'affirmer que ces derniers ont une connaissance lacunaire et superficielle de l'histoire du Québec, ils ont néanmoins, à 14 ou 15 ans, accumulé un bagage de savoirs pertinents pour eux. Or, ce qu'ils savent à propos du passé de leur société est fermement incrusté dans leur esprit en plus de conditionner puissamment les représentations qu'ils se font du parcours québécois dans le temps. C'est ce que montrent les travaux fondés sur la méthode dite de « l'acte de narration », que j'ai élaborée et que d'autres ont bonifiée (Létourneau et Moisan, 2004 ;

Létourneau, 2014 ; Zanazanian, 2009 ; Robichaud, 2011 ; Lantheaume et Létourneau, 2016 ; Létourneau et Chapman, 2017 ; Lévesque et Croteau, 2020).

Chez la majorité des francophones, ces représentations, organisées dans un récit plus ou moins structuré et principalement descriptif ou déclamatoire du passé, reprennent l'essentiel du roman national(iste) de l'histoire du Québec, qu'il s'agisse des événements, personnages, processus, situations ou cadres d'action historiques. Une problématique en récapitule les éléments et les lie : « on s'est fait avoir par les Anglais et ça continue ». Savoir si les jeunes croient au récit qu'ils produisent reste une question ouverte pour le moment. On peut cependant penser que c'est le cas, faute de l'existence d'un récit alternatif qui leur soit proposé (Létourneau, 2025).

Sans surprise, les représentations et le récit privilégiés par les jeunes anglophones diffèrent (Létourneau, 2014 ; Zanazanian, 2016, 2017, 2019). Ils se déploient dans l'espace du pensable propre à la communauté anglo-québécoise. Ils empruntent ses topoï, mots structurant et images iconiques : diversité, pluralisme, multiculturalisme, Canada, mais également victime (des francophones), minorité (contrainte) et détestation (des anglos par les francos). On pourrait qualifier ce récit et ces représentations de non-nationalistes, voire d'antinationalistes. Précisons que cette posture n'implique pas nécessairement le rejet des prétentions émancipatoires des Québécois. Il s'agit de réfuter le statut assigné aux « Anglais » dans le récit fondant la quête nationale des Québécois – celui d'« oppresseur » – et de récuser la place réservée aux anglophones dans le Québec contemporain, soit celle d'une « minorité parmi d'autres » (Zanazanian, 2015 ; Zanazanian et Gani, 2021).

Chez les allophones, tout se complique, surtout s'ils ont été initialement éduqués et socialisés en dehors du Québec (Létourneau et Gani, 2017). Le cas échéant, ces derniers sont ignorants ou très peu informés des référents historiques québécois. Ils les acquièrent progressivement en classe ou par voie de fréquentation sociale. En pratique, leur insertion dans le monde scolaire et social francophone ou anglophone détermine le récit qu'ils assimilent du parcours québécois. Ils n'en reprennent cependant pas toutes les composantes. Ils l'embrassent ou l'assument encore moins, surtout s'il les laisse en plan dans l'histoire présentée. Précisons que cette situation survient plus fréquemment dans l'univers scolaire francophone qu'anglophone, le premier étant apparemment moins ouvert aux perspectives diversitaires que le deuxième (Moisan et coll., 2020 ; Zanazanian, 2008). On pourrait résumer la position allophone par la formule suivante : « pour une histoire du Québec, mais différente », ce que traduit bien le propos de ce professeur de cégep exprimant en ses mots le cri du cœur de ses étudiants néo-québécois, ici formés dans des établissements scolaires de langue française : « Ben oui, là, l'histoire des Canadiens français nés pour un petit pain, les Anglais, l'Église, pis toute. On le sait, on nous l'a tellement dit. On est fatigué de l'entendre ».

Comment expliquer l'empêchement des jeunes dans des cultures historiques et mémorielles données ? Il faut comprendre que la société, par l'intermédiaire d'un grand nombre d'énonciateurs en tous genres et d'intervenants ou d'intermédiaires culturels, produit une foule d'énoncés à caractère historique. Ceux-ci sont délibérément ou inconsciemment récupérés et intériorisés par les « gens ordinaires », y compris les jeunes, qui en matière d'histoire s'abreuvent aussi au dire de leurs familles, amis et communauté d'appartenance, de même qu'aux informations véhiculées sur les réseaux sociaux et dans Internet (Turgeon, 2015-2016 ; Wineburg, 2018). Il y a aussi les visions qu'ils dégotent dans les bandes dessinées, jeux vidéos, films à grand déploiement et autres fictions historiques (Éthier et coll., 2018). À partir de ces multiples sources d'information, les jeunes, à propos de l'histoire de leur société, se font indubitablement une tête, moins pleine et surtout moins belle que ne le souhaiteraient les Montaigne de notre époque, mais néanmoins garnie, en tout cas envahie. On ne doit pas douter de la capacité des ados, intelligents et opportunistes, à capter et enregistrer plusieurs éléments de la circulation discursive qui, au sein d'une société, touche à l'histoire, y compris piger des affirmations « saugrenues » dans le flux épars des mots et idées qui s'offrent à eux. J'en veux pour preuve l'énoncé suivant, « réponse » offerte par un élève de 4^e

secondaire à l'une des questions posées dans le cadre de mes enquêtes sur la mémoire et la conscience historique des jeunes Québécois (« Si tu avais à résumer en une phrase ou une formule l'aventure historique québécoise, qu'écrirais-tu personnellement ? »), énoncé à la tournure assez satirique, mais au contenu fort révélateur : « Le Québec est une histoire de boisson ». On se demande d'où peut bien venir pareille affirmation. Il paraît plausible de l'associer à une chanson des Cowboys fringants : *Mon pays*, qui identifie la boisson comme explicateur universel du naufrage québécois. Pour l'auteur de l'énoncé, adepte sans doute du célèbre groupe et qui fait de ses musiciens préférés des historiens chevronnés, les déboires du Québec – c'est le boniment débité par la mélodie – découleraient de l'inclination des Québécois à lever le coude, d'hier à aujourd'hui.

On taxera pareille interprétation de loufoque. Elle est en vérité d'une grande puissance – forte dans sa simplification, claire dans explication et nette dans sa schématisation –. Elle permet à l'intéressé de mettre franchement en sens le parcours québécois (une destinée de *losers*) et de le rendre sensé pour lui (la boisson comme cause de l'échec du Sujet national à s'accomplir). Surtout, elle l'insère dans un univers narratif et interprétatif doté d'histoires et de mémoires avérées ou douteuses, solides ou fragiles, confirmées ou contestables, mais réunissables sous une même thèse que l'on pourrait ramasser comme suit (Létourneau, 2006 ; Létourneau et coll., 2015) :

Le Québec et les Québécois, par leur propre faute ou parce qu'ils ont été empêchés d'y parvenir par l'Autre, ont raté leurs rendez-vous avec l'Histoire. Leur résistance a rendu possible leur survivance, mais dans le cadre d'un statut diminué, celui de provinciaux, victimes de l'indifférence, voire des multiples tentatives d'excentrement, de la part des Anglais d'abord, puis du Canada anglais, qui, grâce à son bras agissant – le gouvernement fédéral –, reste actif en matière d'assujettissement, tout au moins d'affaiblissement, du Québec.

On reconnaît ici la version familière du grand récit national(iste) québécois, récit dominant dans la cité et enraciné dans une histoire et une mémoire particulières de l'expérience québécoise ; récit véhiculé sur des modes nuancés ou prononcés par une panoplie d'énonciateurs (par exemple : Bédard, 2015, 2021 ; Lacoursière, 2023 ; Séguin, 2023), ainsi que par des politiciens (par exemple : St-Pierre Plamondon, 2024) ; récit dont la trame, le contenu, le lexique et le message s'incarnent dans des tableaux historiques et des mythistoires formant une matrice historique de laquelle il est difficile de se dégager pour au moins trois raisons : 1) parce qu'elle est attrayante et réconfortante ; 2) parce que les « gens ordinaires » sont mal équipés pour s'en détacher ou la critiquer ; 3) parce que, faute de béquille narrative sur laquelle s'appuyer ou de crédo historial auquel se rapporter – et le récit nationaliste en fournit de beaux et de bons à ceux et celles qui en demandent –, ils craignent de se retrouver en situation de faillibilité référentielle ou d'instabilité existentielle, ce qu'ils ne souhaitent pas (Létourneau, 2025). Il va sans dire que ce qui est vrai pour les francophones l'est également pour les anglophones, bien que l'univers narratif et interprétatif dans lequel ces derniers calent leur récit et représentations de l'histoire du Québec est celui du non-nationalisme ou de l'antinationalisme, on l'a dit.

Morale de l'histoire ? Il ne sera pas facile, à l'échelle de la société globale, de changer la donne historique et mémorielle des Québécois, qu'ils soient de culture francophone, anglophone ou allophone. Les enquêtes empiriques montrent à quel point leurs représentations respectives du passé québécois s'enracinent dans des récits pesants, résistants et transportants. Certes, rien n'est immuable en ce bas monde. On sent même, chez une partie de la population québécoise d'héritage canadien-français, pour s'en tenir à elle, une réserve à reprendre mécaniquement le récit qu'ils connaissent, lequel répond mal à certaines de leurs questions identitaires courantes – D'où venons-nous ? Qui sommes-nous ? Où allons-nous ? C'est d'ailleurs ce qui explique l'acharnement des nationalistes à inonder le marché de l'histoire québécoise de leurs productions, effrayés qu'ils sont par ce qu'ils appellent le « syndrome de la permanence tranquille des Franco-Québécois », qui risque à leur avis de mener le groupe à la disparition (Beauchemin, 2020). Leur empressement à intervenir est particulièrement vif en milieu scolaire (Bouchard, 2023), là où se joue en partie

l'avenir de la nation, qui pour se reproduire – c'est en tout cas le point de vue des nationalistes – doit reconduire la jeunesse dans l'espace idéal posé par le paradigme accrédité de la « vulnérabilité de la nation québécoise ». Ce schéma, dit-on, a historiquement fouetté les Québécois (d'héritage canadien-français) dans leur désir d'advenir comme Sujet attiré de l'Histoire (Tétreault, 2022).

Mais que faire si l'on croit, preuves à l'appui, que la mémoire historique des jeunes Québécois (francophones, anglophones ou allophones, pour ne rien dire de celle des autochtones) est trop univoque ? Que leur conscience historique est exagérément focalisée sur l'idée du manque (francos) ou abusivement enchâssée dans celle de souffre-douleur (anglos) ? Et que l'école, qui reste un passage obligé et un lieu d'émancipation espéré, devrait libérer les esprits de certaines certitudes plutôt que les embastiller dans quelque servitude ? Que faire également si l'on croit qu'il est dans l'intérêt des jeunes d'être initiés à l'histoire du Québec comme un espace de contacts ; qu'il est important de ne rien leur cacher de ce qui a constitué le passé québécois ; qu'il est essentiel de ne pas les abandonner aux perspectives désolantes de la déconstruction radicale ou du relativisme à tout crin ; et qu'il est primordial de ne pas renoncer au principe de rigueur qui doit guider tout acte pédagogique ? En clair : comment, en ce qui touche à l'histoire du Québec, ramener la jeunesse d'ici du côté de la nuance, de la complexité et de l'histoire juste, trois objectifs centraux au projet éducatif mené à l'aune du projet scientifique et du projet civique ?

3. Pour une pragmatique de l'enseignement de l'histoire du Québec

Essayons d'imaginer une démarche pédagogique qui y mènerait en rappelant que le talent individuel des élèves, la dynamique de la classe, les environnements éducatifs et familiaux des jeunes ainsi que l'habileté des enseignants à transmettre et à communiquer le(ur) savoir, sans compter les immanquables aléas de la vie scolaire, influenceront inévitablement les résultats. Précisons par ailleurs que mon scénario ne plaira pas à ceux qui croient que plus d'histoire devrait être enseignée aux élèves ; qui regrettent que l'école ne soit pas un lieu de formation des jeunes à la grande culture humaniste ; qui craignent les savoirs utilitaires ; qui préconisent l'enseignement d'une histoire nationale forte ; et qui sont agacés par la notion d'« élève moyen », soit cette jeunesse qui n'apprécie l'histoire que lorsque son contenu et sa présentation se révèlent excitants. De manière générale, ma proposition pédagogique se raccroche à ce que j'appelle une « pragmatique de l'enseignement de l'histoire » (Létourneau, 2015, 2017, 2019, 2024). Celle-ci consiste à imaginer des pratiques d'enseignement amarrées aux réalités de terrain plutôt qu'assujetties aux préceptes des théories. Évidemment, cela ne veut pas dire de nier les deuxièmes et de n'en avoir que pour les premières.

Ma méthode se décline en trois moments :

1^{er} moment : partir de là où se trouvent les jeunes, c'est-à-dire dans le discours social et familial, la mémoire collective, le sens commun et les mythistoires, et user du conflit cognitif pour confronter ce savoir préalable

La première chose à faire, en 3^e et 4^e secondaire déjà, est de partir de ce que « savent » les jeunes plutôt que de les considérer comme des cruches à remplir et leur offrir en conséquence le plus d'informations possibles sur le plus de sujets possibles, ce qui est (malheureusement) l'apanage du programme actuel, qui s'étend sur deux ans afin de couvrir le passé québécois de bout en bout, option qui n'est la meilleure ni du point de vue de l'apprentissage des élèves ni du point de vue de leur formation générale. Dit autrement : pour sortir les jeunes des mémoires et histoires dans lesquels ils sont embourbés et qui sont au mieux inadéquates et au pire inaptes, il importe de s'attaquer d'abord, par l'usage du conflit cognitif et de la controverse (Duquette, 2010), au bassin de

mythistoires, métaphores, allégories et autres représentations historiques qui habitent leur esprit, et ce, depuis l'idée du Canada comme *Terra Nullus* ou de collectivité initialement « multiculturelle » jusqu'à celle d'un Québec sous la botte d'Ottawa ou bafouant ses minorités. Ces visions, on le sait, circulent allègrement dans la société et sont souvent gobées sans filtre critique par les non-spécialistes. Par l'amplification ou l'atténuation de certains volets de la réalité historique, elles constituent autant d'obstacles à la concrétisation du vivre-ensemble au présent, lequel ne peut reposer que sur une (re)présentation juste et complète (au sens de faire voir et de faire valoir les nombreuses facettes d'une réalité globale) de l'expérience historique québécoise et canadienne (ou *kanadienne*, si l'on voulait marquer la place et l'apport des Autochtones à la donne du pays).

2^e moment : offrir aux jeunes un savoir révisé, enraciné dans l'histoire plutôt que dans la mémoire et construit grâce à la méthode historique plutôt qu'emprunté aux prêts-à-penser du discours social

Une fois leurs représentations primaires ébranlées ou démantelées, ce qui n'est pas une sinécure compte tenu de l'amarrage culturel, familial et communautaire des perceptions et conceptions étudiantes, il importe de ne pas abandonner les jeunes à leur sort, c'est-à-dire de les laisser, seuls, plantés devant un fatras historial désespérant. Le cas échéant, il ne tarderait pas avant que, par souci d'intelligibilité des choses, ils récupèrent les mythistoires déboîtées en les reconstituant rapidement pour ordonner le passé et l'interpréter, ou recourent aux prêts-à-penser placés sur le marché de l'histoire par de bons samaritains désireux de les munir en savoirs pas chers.

Logique par rapport à la première étape de l'intervention pédagogique envisagée (démystifier et dépayser l'élève), la deuxième étape est coriace tout autant que cruciale. Elle consiste à proposer aux jeunes un savoir concurrent à celui qu'ils possèdent, savoir crédible, informé et nuancé, bien sûr, mais savoir structuré, contextualisé et distancié aussi. En clair : 1) rehistoriser les représentations acquises par l'élève en vue de le repayer dans un décor historique et historial tout à la fois familier (ne pas détruire complètement ses repères, qui du reste ne le méritent pas) et transformé (critiquer ces repères pour les revisiter sur le plan du fond et sur celui de la forme) ; 2) sensibiliser implicitement les jeunes aux deux aspects fondamentaux et complémentaires de l'opération historique, soit la production critique de connaissances et la fabrication méthodique d'interprétations, tout en leur fournissant les moyens et les outils pour s'adonner à ce travail exigeant d'intellection.

Quelle forme donner au « nouveau » savoir proposé ? Puisque le savoir préalablement acquis par les jeunes est charpenté en « tableaux d'histoire », sorte de représentations impressionnistes de ce qui est arrivé dans le temps – méli-mélo d'images typiques, de personnages iconiques, d'événements emblématiques, de situations dramatiques et d'appellations canoniques ; par exemple, chez les jeunes francophones, la Conquête-catastrophe, les Patriotes écrasés, Durham le fossoyeur, l'arnaque de 1867, les Référendums volés, la Nuit des longs couteaux, etc. –, il semble avantageux, pour avoir de l'impact auprès de clientèles habituées aux gros traits et avides de visions condensées, d'utiliser le même procédé, celui des tableaux d'histoire, mais démystifiés plutôt que remystifiés, pour refaçonner le passé et offrir aux intéressés une représentation réflexive et démonstrative de l'histoire. Bien qu'il n'ait pas été conçu et structuré dans la perspective que j'ai en tête, l'ouvrage de Moisan et Charland (2021) rencontre en partie l'esprit du scénario pédagogique envisagé. À noter que je ne vois pas de contradiction entre ce qui exige un effort de conception et d'intellection pour être saisi et ce qui prend la forme d'un tableau d'histoire intéressant à présenter et à interpréter. Dans la mesure où la nature de l'objet étudié influence habituellement la compréhension qu'en ont les intéressés, au sens où un sujet qui captive est mieux assimilé par le public qu'un sujet qui ennue (Duquette et coll., 2024, p. 180), il pourrait même y avoir un lien positif à créer entre ardeur et bonheur.

Un exemple – celui de la prise de Québec par les Britanniques en 1759 – servira à illustrer la méthode imaginée, celle des tableaux d'histoire déboîtés (ou critiqués) et reconstitués (ou réinterprétés). Le choix de cet exemple n'est pas accidentel, compte tenu de la notoriété culturelle de l'événement, dans le monde franco-québécois en particulier, là où je me situe. S'il est vrai de dire que certains élèves du cycle secondaire ne connaissent rien à l'épisode, la plupart en ont entendu parler, bien que de manières fort diverses. Or, ce qui habite leur esprit est aussi général que fondamental. À lire les récits des jeunes Franco-québécois recueillis à l'occasion de mes enquêtes, la « bataille des plaines » est en effet capitale dans l'histoire du Québec (Létourneau et coll., 2013). Elle est associée à une débâcle collective dont les conséquences fâcheuses se font encore sentir au présent. En témoigne le propos des quatre élèves suivants, tous inscrits en 4^e secondaire dans différentes écoles de la province : « Le Québec s'est fait avoir par les Anglais et encore aujourd'hui », affirme l'un d'eux ; « Les Français sont envahis par les Anglais », lance un autre ; « On a perdu contre les Anglais », déclare un troisième ; et le summum de la conscience historique de l'événement : « Tout a commencé par la défaite ». Dans ces quatre cas, la bataille des plaines n'est pas simplement présentée comme un fait brut du passé, signifiant mais inconcluant, c'est-à-dire ouvert sur le plan historique et interprétatif. Elle est identifiée comme le point de départ d'un parcours historique malheureux ou évoquée comme le moment compromettant d'une trajectoire historique prometteuse, mais contrariée et qui reste inachevée. Dans cette représentation de 1759 se trouve une conception forte de l'expérience historique québécoise, conception à ce point puissante qu'elle agit comme un trou noir absorbant tout ce qui se rapproche de son champ gravitationnel. Peut-on préserver un jeune de cette attraction fatale ou l'en délivrer, s'il y a succombé ?

La tâche est ardue. Elle implique 1) de recontextualiser l'événement dans le temps et l'espace, 2) de le réexposer dans sa contingence évolutive, 3) de le rouvrir sans à priori politique ou identitaire et 4) de le repenser en dehors de tout schème canonique donné, bref de le « (re)lire » comme le ferait un historien (Wineburg et coll., 2012). Il faut comprendre l'ampleur de l'opération pédagogique à effectuer.

Recontextualiser l'événement dans le temps et l'espace, cela veut dire l'extraire d'une temporalité courte (l'affrontement et son résultat immédiat : une défaite) et le dégager d'une spatialité locale (la colonie du Canada et son histoire particulière) pour l'insérer dans une spatialité mondiale (la confrontation des empires européens) et une temporalité longue (la restructuration d'une société colonisée sous la coupe de la Grande-Bretagne plutôt que de la France), sans oublier d'en évaluer l'impact pour les Premiers Peuples.

Réexposer 1759 dans sa contingence évolutive, cela veut dire ne pas présumer de l'issue de la bataille et ne pas en déduire logiquement les conséquences, mais s'ouvrir aux nombreuses possibilités de l'histoire ainsi qu'à ses inattendus, et accepter que rien n'est prescrit, que tout est relativement fluide, donc que le déroulement des choses n'obéit à aucun destin forcé ou dessein imaginé, et que les équivoques, ambivalences, paradoxes et autres ambiguïtés du passé sont souvent les « lieux » depuis lesquels s'élève ce qui finit par advenir. En clair : pour parler de la prise de Québec par les Britanniques en 1759, éviter de recourir à des dichotomies ou à des concepts tranchés et stigmatisants (victoire/défaite, gagnant/perdant, catastrophe, basculement, désastre, ravage, déchéance, destruction, etc.), pour faire plutôt appel à des notions intermédiaires et accueillantes des complications, compositions et contradictions propres à tout processus transitionnel : celles de passage et de bifurcation, bien entendu, mais celles aussi d'interdépendances contraintes, d'alliances concurrentes, de combinaisons instables, de domination ambiguë, d'assujettissement équivoque, de rapports de force, de tensions, d'aménagements, etc. Dans le cas du Canada du milieu du 18^e siècle, le recours à de tels outils de compréhension est d'autant plus judicieux que ni les gagnants présumés de la bataille des plaines (les Britanniques), ni ses perdants réputés (les Français, les Canadiens et les Autochtones), n'ont pu

ou n'ont voulu agir suivant les rôles scriptés ou typés que le récit nationaliste, élaboré après l'épisode, a fini par leur attribuer.

Rouvrir 1759 sans à priori politique ou identitaire, cela veut dire, pour un interprétant, donc pour un enseignant aussi, approcher la bataille des plaines indépendamment de quelque orientation politique ou appartenance identitaire et se garder de féconder l'événement avec les enjeux propres à pareilles affiliations. En clair : mettre de côté, pour lire l'épisode et l'interpréter, le fait que l'on soit héritier d'une culture au présent et que l'on doive porter le passé de cette culture comme si, à l'endroit des ancêtres, il fallait se montrer obligeant ou obéissant ; aussi, approcher l'événement à partir du point de vue de l'« Autre » ou à partir de points de vue multiples, celui des Britanniques évidemment, mais celui également (ou plutôt ceux) des différents acteurs formant la société canadienne à l'époque, lesquels n'ont jamais existé sur le mode d'une grande famille unie communiant à la même eucharistie patriotique et se contentant du statut imposé ou attribué de « conquis ». Il va de soi que de (re)voir la bataille des plaines du point de vue autochtone serait un complément essentiel.

Repenser 1759 en dehors de tout schème canonique donné, cela veut dire de rompre avec le canevas interprétatif global par lequel l'événement est ordinairement mis en sens, soit le canevas nationaliste (Létourneau, 2010). En pratique, il s'agit de se départir d'une *problématique*, donc d'un scénario événementiel, d'une trame factuelle, d'un schéma interprétatif et d'une constellation lexicale, qui éclaire l'histoire au point de la rendre évidente de significations et aveuglante d'intelligibilité, pour adopter une autre problématique, moins éclatante et plus confondante, mais plus adéquate aussi, à savoir : 1759 comme moment de rupture *et* de continuité, c'est-à-dire comme le début d'une refondation sociétale à bien des égards, mais de l'ordre de la réorientation évolutionnaire (l'adaptation tendue d'une société coloniale à un nouvel environnement impérial) plus que de la cassure radicale (la terminaison fatale d'un projet sociétal empreint d'ambition nationale).

On voit l'ampleur de l'opération pédagogique à réaliser, ai-je dit ; on voit aussi son caractère émancipateur. Au terme d'une démarche placée sous l'égide et la responsabilité de l'enseignant, qui insuffle, balise, dirige, corrige, interroge, relance, professe et le reste, l'élève, qui avait une perception simple mais forte de la prise de Québec par les Britanniques, réalise graduellement les manques et les limites de sa conception initiale, défie qu'il est dans son savoir primaire, voire primitif. Il constate que l'histoire est faite de cinquante tons de gris plutôt que laquée en noir et blanc. Il comprend que la forme du récit finit par donner une forme au passé et que les mots utilisés pour le dépeindre impriment un sens à ce qui fut. L'élève saisit aussi que la position « a postérioriste » qu'il occupe par rapport à l'événement décrit lui fait revoir le passé sur un mode non pas historique ou historisant, mais prophétique ou prophétisant, que résume bien la locution *post ergo propter hoc* (à la suite de cela, donc à cause de cela), perspective qui relève de la linéarité téléologique ou de la déclinaison du passé au futur antérieur, et qui a bien peu à voir avec la sensibilité historienne, laquelle conçoit le passé comme une matière largement imprévisible, très incomplètement conjecturable et fondamentalement compliquée. Plus important peut-être, l'élève développe (disons plus réalistement : est susceptible de développer) un réflexe critique ou une perplexité féconde par rapport à l'interprétation convenue de la bataille des plaines et ses conséquences. Il sait désormais que d'autres points de vue sont possibles. Il est même équipé d'une interprétation différente, qu'il fera sienne ou non, fondée dans la nuance, la modération, la complexité, la distance, l'indétermination et l'apolitisme, ce qui relève bel et bien de la posture historienne. Puisqu'il apprend que l'évolution des choses n'est pas prescrite, mais en réalité ouverte et poreuse, et que les humains, à travers leurs actions concrètes, déjouent souvent les maillures dans lesquelles on les disait pris ou les pensait assoupis, il découvre ou recouvre enfin sa propre capacité agissante et prend conscience de ses possibilités transformatives comme acteur social. Dès lors, l'étude du passé lui apparaît aussi comme une suite de passages, si ce n'est comme une source d'espoir contre l'emprise des pouvoirs, en tout cas comme un rappel ou un appel à

exercer sa liberté individuelle, à titre de citoyen d'un monde à prolonger ou à changer (Létourneau, 2012).

3^e moment : amener l'élève à produire un texte d'histoire et ainsi boucler la boucle du processus d'apprentissage souhaité, qui le conduira de la réaction à un savoir socialement donné à la rédaction d'un texte méthodiquement élaboré

L'interprétation différente de la bataille des plaines que l'enseignant propose à l'élève à travers une narration dynamique et compréhensive de l'événement (on sait la puissance du récit pour saisir le monde, l'intelligenter et le restituer comme une réalité à peu près sensée et communicable ; Lévesque, 2014, 2017 ; Shemilt, 2009), le jeune pourra la reprendre (ou s'en distancier, s'il ne l'apprécie pas) en s'adonnant à la production autonome d'un texte d'histoire. Ce faisant, il bouclera la boucle du processus d'apprentissage souhaité, depuis la réaction à un savoir acquis jusqu'à la rédaction d'un essai réfléchi et fondé sur le savoir transmis. Pour parvenir à ce stade, il aura toutefois besoin d'une incitation à se commettre dans un acte de narration. « La prise de Québec par les Britanniques en 1759 et ses conséquences, parle-m'en et argumente ton propos » : telle est la consigne ou la tâche qui pourrait être demandée à l'élève au terme d'un ensemble de leçons sur le sujet (voir tableau 1). Un telle façon de faire permettrait de mesurer jusqu'à quel point le jeune a assimilé des éléments de factualité, donc d'histoire brute, ce que l'on associe aux connaissances empiriques à emmagasiner, et des éléments de méthode, donc de pensée historique, lesquelles concernent plus spécifiquement les compétences intellectuelles à acquérir (problématisation du sujet, mobilisation documentaire, mise en contexte des informations recueillies, construction argumentative, posture critique, raisonnement interprétatif, jugement éthique et empathique). Il va sans dire que, si, avant d'amorcer la séquence d'exposés sur le sujet, l'enseignant avait demandé à ses ouailles de produire un récit sur « la bataille des plaines et ses conséquences », les jeunes, au terme de la série de leçons, pourraient comparer leur nouveau récit avec l'ancien et apprécier leur cheminement. Précisons que, dans le scénario pédagogique imaginé, les éléments de connaissances et de compétences se fécondent mutuellement, ce qui est le propre de la démarche scientifique, dont la méthode historique constitue au fond une variante particulière. Dernier point, mais non des moindres : il faudrait aménager l'épreuve ministérielle imposée à la fin du 4^e secondaire pour l'arrimer au cours revu dans son contenu (moins de matière, mais mieux ciblée et plus utile) et dans ses objectifs (moins de méthode, mais plus pratique, pour des élèves plus concrets et moins idéalisés).

Tableau 1

Série d'exposés sur La prise de Québec par les Britanniques

Leçon 1	La prise de Québec par les Britanniques : le contexte lointain, le contexte prochain, les faits.
Leçon 2	La conquête de la Nouvelle-France : un renversement complet de situation pour les Canadiens ? Ruptures et continuités au sein d'une société coloniale.
Leçon 3	La situation après « la Conquête » : qui « gagne », qui « perd » ? Les apparences et la réalité de la domination, d'un côté, et celles de l'assujettissement, de l'autre.
Leçon 4	Faire avec et contre le pouvoir britannique : une société canadienne politiquement divisée et créative.
Leçon 5	Des travaux et des jours : comment s'organise la société canadienne et comment vit-on sous le régime britannique ?
Leçon 6	Histoire et mémoire de 1759 : que faire de « la Conquête » aujourd'hui ?

On me permettra d'ouvrir ici une parenthèse : amener les jeunes à composer un texte d'histoire, donc les convier à produire une narration incorporant des éléments interrogatifs, descriptifs, argumentatifs et conclusifs, est un défi majeur. Rares sont ceux qui y parviennent de manière convaincante au terme de leurs études secondaires ; même les cégépiens et les universitaires ont du mal à s'accommoder de la tâche, ce qui n'est pas peu dire. Les raisons expliquant cette défaillance sont nombreuses : l'abandon des méthodes traditionnelles de composition de texte, réputées obsolètes, en est une ; le rejet du récit, à fortiori du métarécit, perçu comme politiquement corrompu et dès lors disqualifié, en est une autre ; l'hypersophistication des procédés didactiques, qui compliquent singulièrement les processus d'apprentissage, au point de se demander s'il est seulement possible de suivre les canevas proposés et de rencontrer les attentes des spécialistes, en est une troisième ; le jusqu'au-boutisme de certains adeptes influents de la pensée historique, pour qui la narration ne peut être dissociée du récit positiviste, donc se révéler étrangère ou antinomique à la pensée réflexive, en est une quatrième. Il y en a d'autres. Comment produire un texte argumenté à partir d'éléments d'information divers ? Voilà une habileté fondamentale qu'on a délaissée, mais qui devrait être développée et valorisée chez les élèves dès l'école primaire et raffinée au cycle secondaire, en classe d'histoire bien sûr, mais en classe de français et de géographie aussi, voire en classe d'éducation financière, ce qui faciliterait l'acquisition par les jeunes des compétences transversales si chères au programme de formation prôné par le MEQ. Fermons la parenthèse.

Il va de soi que l'exercice de démythistorisation proposé ne s'attarderait pas qu'aux tableaux principaux du passé québécois (la Conquête, les Rébellions, la Confédération, la Conscription, la Révolution tranquille, les Référendums perdus, la Nuit des longs couteaux, etc.), qui sont aussi les têtes de chapitre du roman national et de sa « chrono-logique ». D'autres tableaux, moins référentiels, mais signifiants aussi, en tout cas pertinents au sens où l'entendent Seixas et Morton (2012), qu'il s'agisse du caractère homogène de la population de la Nouvelle-France, de l'Autochtone passif ou de l'Autochtone écologique, du censitaire odieusement exploité par son seigneur, de la nature réactionnaire des élites conservatrices au 20^e siècle, de l'absence des femmes sur le front de la contestation sociale, y compris dans ses expressions les plus radicales, de l'omnipotence du clergé dans la société, des Noirs invisibles dans la cité, etc., toutes représentations contestables ou fausses de ce qui fut, pourraient faire aussi l'objet d'une déconstruction critique de leur vérité partielle ou fabriquée, et ce, au profit d'une reconstruction analytique de leur réalité entière et rectifiée. Dans le cadre de ce scénario pédagogique, les moments mémorialisés (et immortalisés) du passé québécois seraient couverts au même titre que d'autres moments ou aspects plus « ordinaires » ou peu connus de ce passé. Pourquoi pas, par exemple, quelques leçons sur la présence française et canadienne-française aux quatre coins du continent nord-américain, du 16^e siècle à nos jours ; sur ces femmes que Serge Bouchard et Marie-Christine Lévesque (2014) qualifiaient d'« oubliées de l'histoire », mais qui ont parcouru l'Amérique du Nord de bord en bord aux 18^e et 19^e siècles ; sur les entrepreneurs canadiens-français qui ont fait leur marque à l'échelle continentale, voire à l'échelle de l'Empire ; ou sur les contributions québécoises à la science fondamentale, tous sujets d'intérêt, mais souvent délaissés dans le programme d'histoire en vigueur. Inévitablement, beaucoup de matière historique serait omise. Mais l'essentiel, qui ne se limite pas au sensationnel et à l'extraordinaire ou à l'histoire politique du Sujet national, serait conservé pour être rouvert au questionnement critique et réinterprété.

Une fois cela dit, deux questions surgissent :

- Comment éviter que la méthode proposée, qui prendrait la forme de leçons d'histoire nombreuses et relativement séparées les unes des autres, ne s'épuise dans une espèce de mise en vignettes juxtaposées du passé québécois ?
- Quel ciment lierait les leçons entre elles ?

À propos de la première question, certaines précisions sont nécessaires : en premier lieu, séparé ne signifie pas décousu ou chaotique. Les leçons d'histoire suivraient un fil temporel : il s'agit d'un moyen puissant pour créer de la cohérence entre les exposés. En second lieu, bien que possédant une certaine autonomie, les leçons ne seraient pas exemptes d'interdépendances ou d'interférences. Au contraire, il serait parfaitement justifié de les lier par leurs sujets, objets, factuelles, questionnements sous-jacents ou problématiques particulières ; par la consécution, dans certains cas causative, de leurs objets ou sujets ; ou par les constats ou observations découlant de leur présentation séquencée (« comme nous l'avons vu dans le cas de la leçon portant sur... »). En troisième lieu, les leçons seraient mises en relation (plus qu'unies fermement) par une problématique d'ensemble assez relâchée au chapitre de sa prétention ou de sa capacité à embrigader le passé dans une matrice forte et univoque. Plutôt que de préconiser une ligne interprétative empreinte de téléologie (par exemple : la genèse nationale) ou d'enfermer l'ayant-été dans les logiques narratives propres aux grands systèmes interprétatifs et à leurs concepts massifs (nation, classe, oppression, domination, colonialisme, capitalisme, modernisme, traditionalisme, etc.), cette problématique verrait à remettre le passé dans l'incertitude constitutive de son évolution et dans les ambiguïtés de sa conformation. Elle verrait aussi à saisir les choses en dehors des perspectives binaires pour les replacer dans des horizons multiples et dissonants de compréhension. Il s'agirait en fait d'une problématique molle plutôt que dure, ouverte plutôt que fermée, complexe plutôt que simple, mais il s'agirait d'une problématique tout de même ; par exemple, faire l'histoire du Québec comme un espace de contacts, avec tout ce que ces contacts impliquent d'avantageux et de fâcheux, de positif et de négatif, de conciliant et de heurtant, de structurant et d'affligeant, de libérateur et d'assujettissant, pour les acteurs individuels et collectifs (Létourneau, 2020).

Bien sûr, on peut penser que les jeunes, qui préfèrent en général les certitudes aux conjectures, les réponses aux questions et les clartés aux nébulosités, rechigneraient à épouser une telle problématique, qui complique les choses au lieu de les simplifier. Il existe toutefois une distinction à établir entre « laisser dans la complication » et « faire du sens avec la complication ». Visant le raffinement analytique par accumulation de facteurs, de détails et d'aspects, la première démarche finit par embrouiller. Visant la compréhension de ce qui fut par élémentation et transposition didactique du complexe (Heimberg, 2018), la deuxième démarche dégage des perspectives synthétiques. Le jeune s'ouvrira à la complexité du passé dans la mesure où les éléments constitutifs d'une complication seront intégrés dans une structure de compréhension générale, ait-elle la forme d'une armature composite et mouvante ; pensons aux sculptures mobiles d'Alexander Calder pour en incarner l'image et la dynamique. On pourrait dire la même chose autrement : pour faire passer la complexité de ce qui fut aux jeunes, il faut articuler cette complexité dans une architecture interprétative ou argumentative qui génère du sens et offre une charpente à laquelle se raccrocher, même si, ultimement, cette charpente ne peut être associée qu'à la formule suivante : « de cette situation, il ne ressort rien de clair ; on doit la présenter dans sa réalité touffue, voire confuse ».

4. En guise de conclusion

Par le présent texte, j'entendais répondre au défi lancé par Alexandre Lanoix de tirer les conséquences pédagogiques des études recourant à la méthode dite de l'« acte de narration » pour sonder la mémoire et la conscience historique des jeunes et découvrir leur mode de pensée historique. Je suis conscient que les idées exposées dans les pages précédentes mériteraient d'être développées et raffinées par des pédagogues et des didacticiens de métier. L'apport de l'historien que je suis consiste à rappeler l'importance de la variable culturelle et celle des milieux sociaux dans la formation de l'esprit historique des jeunes et à plaider pour que l'on en tienne compte dans les pratiques d'enseignement, ce qui est rarement le cas. Que ce soit par prétention savante ou par

embarras d'admettre les limites de l'approche fondée sur la pensée historique, qui sont réelles (Pollock, 2014 ; Zanazanian, 2025), il semble en effet que la majorité des experts et des enseignants surestiment les possibilités de la méthode et sous-estiment l'emprise de la mémoire dans la formation de la conscience historique des jeunes. Or, les études empiriques que j'ai menées ou que d'autres ont conduites, qui portent sur des corpus considérables, font mal paraître cette présomption. On avancera que la situation tient au fait que les préceptes de la pensée historique, donc de la méthode historique, ne sont pas suffisamment enseignés et appliqués en classe, d'autant qu'il n'existe pas, comme tel, de modèle de progression des dimensions cognitives de la pensée historique (Duquette et coll., 2024). On ajoutera que les maîtres, si tant est qu'ils s'ouvrent à certaines caractéristiques de la démarche, hésitent à la pousser trop loin, de crainte de perdre un grand nombre de leurs ouailles (Moisan et Lanoix, 2024). Admettons. On oublie cependant que les jeunes, de manière générale, sont habités par des préconceptions difficiles à liquider ; désapprennent beaucoup de ce qui leur est transmis en classe ; affriandent les savoirs utiles ; n'aiment pas particulièrement, surtout à l'adolescence, se donner du mal pour apprendre (un principe d'économie cher à l'humain) ; passent moins de temps à l'intérieur de la classe (lieu contrôlé) qu'à l'extérieur de l'école (lieu dérégulé) ; appartiennent à une communauté d'histoire et de mémoire dont ils reprennent (in)consciemment les topoï pour s'y intégrer affectivement ; et préfèrent être heureux (s'inscrire dans l'assentiment général) que pâtir d'inquiétude (s'isoler des entérinements partagés), surtout lorsqu'il s'agit de discuter du passé national, qui compte rarement parmi leurs activités de prédilection.

Compatible avec le modèle de la pensée historique, mais reprenant ses concepts dans le cadre d'une démarche d'enseignement fondée sur la réalité de l'élève plutôt que sur les attendus de la théorie, le scénario pédagogique ici proposé, qui part du savoir acquis par les jeunes, les confronte dans leurs certitudes, leur offre un stock de représentations différentes sous la forme de tableaux historiques démythistorisés et réhistorisés, et mesure la qualité de leur apprentissage par la voie textuelle en profitant de l'opération pour s'attaquer au problème de la qualité de leur expression écrite (capacité narrative et argumentative), n'est certes pas une panacée. Parlons-en plutôt comme d'une démarche qui mériterait d'être discutée et expérimentée.



Jocelyn Létourneau
Professeur émérite, Université Laval

Bibliographie

- Beauchemin, J. (2020). *Une démission tranquille. La dépolitisation de l'identité québécoise*. Les éditions du Boréal.
- Bédard, É. (2015). *L'histoire du Québec pour les nuls*. Éditions First.
- Bédard, É. (2021). *Le Québec. Tournants d'une histoire nationale*. Les éditions du Septentrion.

- Bouchard, G. (2023). *Pour l'histoire nationale. Valeurs, nation, mythes fondateurs*. Boréal.
- Bouchard, S. et Lévesque, M.-C. (2014). *Elles ont fait l'Amérique. De remarquables oubliés*. Lux.
- Cardin, J.-F. et Momège, P. (2024). Enjeux de conception et d'application des programmes d'histoire. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Développer la pensée historique à l'école* (p. 55-73). Presses de l'Université Laval.
- Duquette, C. (2010, 1^{er} février). Comment la controverse peut susciter l'intérêt des élèves à l'égard de l'histoire. *Histoire Canada*.
- Duquette, C., Monney, N., Dufour, A. et Pageau, L. (2024). Jusqu'où peuvent-ils aller ? Élaboration d'un modèle de progression des apprentissages en lien avec la pensée historique. *Didactica Historica*, (10), 79-85.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2019). Ce que *Nous* veut dire : de qui le programme d'histoire du Québec est-il l'histoire ? *Enjeux de l'univers social*, 15(1), 18-22.
- Éthier, M.-A., Joly-Lavoie, A. et Lefrançois, D. (2018). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*. Presses de l'Université Laval.
- Heimberg, C. (2018). Le concept d'élémentation et son intérêt pour une approche historico-didactique de la transmission de savoir savoureux en histoire. *Lumières*, (32), 171-184. (<https://doi.org/10.3917/lumi.032.0171>)
- Lacoursière, J. (2023). *Une histoire du Québec racontée par Jacques Lacoursière* (2^e éd.). Les éditions du Septentrion.
- Lanoix, A. (2017). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 173-196. (<https://doi.org/10.7202/1040810ar>)
- Lanoix, A. (2023). L'acte de narration : archéologie d'une méthode de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 49(2), 1-11. (<https://doi.org/10.7202/1113033ar>)
- Lantheaume, F. et Létourneau, J. (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Presses universitaires de Lyon.
- Létourneau, J. (2006). Mythistoires de loser : introduction au roman historial des Québécois d'héritage canadiens-français. *Histoire sociale*, 39(77), 157-180. (<https://hssh.journals.yorku.ca/index.php/hssh/article/view/4215>)
- Létourneau, J. (2010). *Le Québec entre son passé et ses passages*. Éditions Fides.
- Létourneau, J. (2012). L'histoire comme passage. *Les Cahiers de la Fondation Trudeau*, 4(1), 40-61.
- Létourneau, J. (2014). *Je me souviens. Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Éditions Fides.
- Létourneau, J. (2015). Pour une pragmatique de l'enseignement de l'histoire. Leçons tirées d'une recherche. *À l'école de Clio. Histoire et didactique de l'histoire*, 1. (<https://doi.org/10.58079/o0qt>)
- Létourneau, J. (2017). Teaching national history to young people today. Dans M. Carretero, S. Berger, et M. Grever (dir.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education. Hybrid ways of learning history* (p. 227-242). Macmillan.
- Létourneau, J. (2019). *We've been screwed*. French Quebecers and their past. Dans M. Gross et L. Terra (dir.), *Teaching and learning the difficult past: Equity and trusts* (p. 229-243). Routledge.
- Létourneau, J. (2020). *La Condition québécoise. Une histoire dépayssante*. Les éditions du Septentrion.
- Létourneau, J. (2024). Which story of the Canadian experience should we tell our young people? Dans A. Phelan et W. Pinar (dir.), *Curriculum studies in Canada: Present preoccupations* (p. 150-165). University of Toronto Press.

- Létourneau, J. (2025). Les Québécois croient-ils à leurs mythistoires ? Incursion dans l'univers du savoir historique des gens ordinaires. *The Canadian Historical Review*, 106(1), 83-106. (<https://doi.org/10.3138/chr-2024-0054>)
- Létourneau, J., Cousson, C., Daignault, L. et Daigle, J. (2015). Le Mur des représentations. Images emblématiques et inconfortables du passé québécois. *Histoire sociale*, 48(97), 497-548. (<https://doi.org/10.1353/his.2015.0043>)
- Létourneau, J. et Chapman, A. (2017). Negotiating the nation. Young people, national narratives and history education. *London Review of Education*, 15(2), 149-151. (<https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.01>)
- Létourneau, J. et Gani, R. (2017). S'intégrer à une nation passe-t-il par l'assimilation de son récit historique ? Réflexion à partir du cas québécois. *Revue canadienne d'éducation*, 40(1), p. 1-27. (<http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2161/2400>)
- Létourneau, J. et Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements. *The Canadian Historical Review*, 85(2), 325-356. (<http://dx.doi.org/10.3138/CHR.85.2.325>)
- Létourneau, J., Gani, R. et Lévesque, S. (2013). Tout a commencé par la défaite. La guerre de Sept ans dans la mémoire et la conscience historiques de Québécois. Dans L. Veyssière (dir.), *La Nouvelle-France en héritage* (p. 311-327). Armand Colin.
- Lévesque, S. (2014). Pourquoi se raconter des histoires ? L'importance d'enseigner la pensée narrative. *Thèmes canadiens*, 5-11.
- Lévesque, S. (2017). History as a GPS: On the uses of historical narrative for French Canadian student's life orientation and identity. *London Review of Education*, 15(2), 227-242. (<https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.07>)
- Lévesque, S. et Croteau, J.-P. (2020). *L'avenir du passé. Identité, mémoire et récits de la jeunesse québécoise et franco-ontarienne*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. (<https://doi.org/10.71781/5900>)
- Moisan, S. et Charland, J.-P. (2021). *L'histoire du Québec en 30 secondes*. Éditions Hurtubise HMH.
- Moisan, S. et Lanoix, A. (2024). La pensée historienne selon les enseignants et les enseignantes. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Développer la pensée historienne à l'école* (p. 139-162). Presses de l'Université Laval.
- Moisan, S., Warren, J.-P., Zanazanian, P., Hirsch, S. et Maltais-Landry, A. (2020). La pluralité des expériences historiques dans le passé du Québec et du Canada. Points de vue des historiennes et historiens universitaires. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 74(1-2), 103-127. (<https://doi.org/10.7202/1075497ar>)
- Pageau, L. (2023). *Les représentations sociales des élèves de 4^e secondaire au sujet de l'histoire et de l'épreuve unique ministérielle* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. (<https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/fb55cd64-2705-4638-9705-536234b72a96>)
- Pollock, S. (2014). The poverty and possibility of historical thinking. An overview of recent research into history teacher education. Dans R. Sandwell et A. Von Heyking (dir.), *Becoming a history teacher. Sustaining practices in historical thinking and knowing* (p. 60-74). University of Toronto Press.
- Robichaud, M. (2011). L'histoire de l'Acadie telle que racontée par les jeunes francophones du Nouveau-Brunswick : construction et déconstruction d'un récit historique. *Acadiensis*, 40(2), 33-69.
- Séguin, M. (2023). *L'idée d'indépendance au Québec. Genèse et historique* (2^e éd.). Les éditions du Boréal.
- Seixas, P. et Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.

Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful. How adolescents make sense of history. Dans L. Symcox et A. Wilschut (dir.), *National history standards. The problem of the canon and the future of history teaching* (p. 141-209). Information Age Publishing.

St-Pierre Plamondon, P. (2024, 19 avril). L'hostilité du régime fédéral se transforme, mais reste constante. *Le Devoir*.

Tétreault, A. (2022). *La nation qui n'allait pas de soi. La mythologie de la vulnérabilité politique du Québec*. VLB éditeur.

Turgeon, A. (2016). Grande Noirceur et Révolution tranquille en 140 caractères : deux mythes du Québec contemporain sur Twitter en 2012. *Quebec Studies*, (numéro spécial), 29-58. (<https://doi.org/10.3828/qs.2016.s3>)

Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. University of Chicago Press.

Wineburg, S., Martin, D. et Monte-Sano, C. (2012). *Reading like a historian. Teaching literacy in middle & high school history classrooms*. Teachers College Press.

Zanazanian, P. (2009). *Historical consciousness and the construction on inter-group relations: The case of Francophone and Anglophone school teachers in Quebec* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. (<https://doi.org/10.71781/5863>)

Zanazanian, P. (2008). Historical consciousness and the French-English divide among Quebec history teachers. *Canadian Ethnic Studies*, 40(3), 109-130. (<https://doi.org/10.1353/ces.2008.0013>)

Zanazanian, P. (2015). Historical consciousness and being Québécois. Exploring young English-speaking students' interactions with Quebec's master historical narrative. *Canadian Ethnic Studies*, 47(2), 113-135. (<https://doi.org/10.1353/ces.2015.0013>)

Zanazanian, P. (2016). History teaching and narrative tools. Towards integrating English-speaking youth into Quebec's social fabric. *Minorités linguistiques et société*, 7, 70-96. (<https://doi.org/10.7202/1036417ar>)

Zanazanian, P. (2017). Teaching history for narrative space and vitality: Historical consciousness, templates, and English-speaking Quebec. Dans H. Åström Elmersjö, A. Clark, et M. Vinterek (dir.), *International perspectives on teaching rival histories. Pedagogical responses to contested narratives and the history wars* (p. 107-131). Palgrave Macmillan. (https://doi.org/10.1057/978-1-137-55432-1_6)

Zanazanian, P. (2019). Examining historical consciousness through history-as-interpretative-filter templates: Implications for research and education. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 850-868. (<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652935>)

Zanazanian, P. (2025). *Historical consciousness and practical life. A theory and methodology*. University of Toronto Press.

Zanazanian, P. et Gani, R. (2021). L'histoire des communautés québécoises d'expression anglaise telle que racontée par quarante leaders communautaires anglophones. Dans L. O'Donnell, P. Donovan et B. Lewis (dir.), *La Charte. La loi 101 et les Québécois d'expression anglaise* (p. 323-362). Presses de l'Université Laval.

Erratum

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125533ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125533ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

(2025). Erratum. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).

<https://doi.org/10.7202/1125533ar>

Erratum

Note éditoriale

Voir l'article visé par cet erratum : La bienveillance à l'École : une revue de la littérature systématique. Entre volonté institutionnelle et réalité pratique de terrain (<https://id.erudit.org/iderudit/1122165ar>)

Concernant Tiphaine Béréza, la mention « Professeure, Université de Toulouse » doit être remplacée par « Doctorante, Université de Toulouse ».

Berger, J.-L. (dir.). (2024). *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits*. Labo PAA

Rébecca Sénéchal et Andréanne Gagné

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125534ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125534ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Sénéchal, R. & Gagné, A. (2025). Compte rendu de [Berger, J.-L. (dir.). (2024). *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits*. Labo PAA]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1125534ar>

Recensions

Berger, J.-L. (dir.). (2024). *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits*. Labo PAA

Rébecca SÉNÉCHAL

Université de Sherbrooke

Andréanne GAGNÉ

Université de Sherbrooke

Décrits comme des images simplifiées qu'élaborent des groupes d'individus à propos de différents sujets (p. 1), les mythes persistent dans le domaine de l'éducation. Il ne s'agit pas de rejeter ces idées reçues, mais de les considérer comme des informations qui méritent d'être nuancées. Cet ouvrage s'attaque en 17 chapitres à en déboulonner certains selon trois thèmes : la motivation, le processus d'apprentissage et l'enseignement. Fruit du travail d'étudiant·e·s en master de sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg en Suisse, chaque chapitre peut être lu indépendamment des autres, mais des liens évidents s'opèrent entre les chapitres d'une même section. L'ensemble peut intéresser particulièrement les professionnel·le·s de l'éducation, curieux·ses de confronter et d'actualiser leurs connaissances et conceptions.

Le procédé est clair : chaque chapitre met en lumière une information plus ou moins erronée véhiculée dans le milieu de l'éducation. Les raisons derrière ce mythe sont exposées, ainsi que les explications démontrant pourquoi cette information est inexacte. S'ensuivent les problèmes que peuvent engendrer l'adhésion à ce mythe et, enfin, des pistes de réflexion ou d'action pour le contrer.

En ce qui a trait au contenu, dans la première section du livre, qui explore les mythes relatifs à la motivation, le lectorat en apprend plus sur les limites de la motivation extrinsèque, la multifactorialité de la motivation, l'effet enseignant sur la motivation des élèves et les limites de la corrélation entre la motivation et la réussite. Dans la deuxième section sur le processus d'apprentissage, il est question de l'impact des styles d'apprentissage sur l'acquisition de connaissances et de compétences, l'existence d'intelligences multiples, la dominance d'un hémisphère du cerveau chez certain·e·s, la prédisposition génétique à certaines disciplines, le lien entre le QI et la réussite scolaire, la suffisance de l'apprentissage par coeur et la mémoire comme aptitude innée. Dans la dernière section, sous le thème de l'enseignement, les mythes suivants sont abordés : le don pour l'enseignement ; l'expérience seule a un impact positif sur la qualité de l'enseignement ; l'efficacité des pédagogies constructivistes dépasse celle des pédagogies explicites ; les élèves bénéficient nécessairement de l'enseignement des stratégies d'apprentissage ; les neurosciences ont un apport révolutionnaire en enseignement ; et l'utilisation du numérique favorise à coup sûr l'apprentissage.

Appuyé par une quinzaine de références scientifiques en moyenne (p. 3), les auteur·e·s ratissent large pour exposer les fondements derrière chacun des mythes. Parmi les raisons soulevées se trouve notamment l'attrait des explications accessibles, voire intuitives à des publics non spécialistes de l'éducation. Le besoin de pouvoir agir sur les situations constitue aussi une explication. Il peut également s'agir de préserver l'estime professionnelle, en identifiant des sources externes aux défis rencontrés, ce qui amène les individus à puiser dans des théories populaires plutôt que la science, dont les résultats sont parfois ardues à interpréter. En ce qui a trait aux explications fournies pour démystifier les croyances erronées, chaque chapitre mobilise des éléments de contexte, des aspects historiques et des arguments issus de différents courants épistémologiques pour réfuter le mythe. Souvent, le propos milite en faveur d'une perspective nuancée qui accorde du crédit à certaines idées reçues, tout en montrant les limites d'une vision simple ou fragmentée d'un objet complexe. Interprétations partielles ou surinterprétations de résultats d'études quantitatives et généralisations hâtives sont remises en question, alors que progrès scientifiques et résultats probants sont mis en lumière pour amener le lectorat à saisir la complexité des phénomènes de motivation, d'apprentissage et d'enseignement.

Afin de faire saisir la portée des répercussions propres à chaque mythe, les problèmes engendrés par l'adhésion à de telles croyances sont détaillés. Il est entre autres question d'attentes ou de conduites inadéquates de la part du personnel scolaire, de vision à court terme et du risque de limiter l'agir en situation professionnelle ou la qualité de l'enseignement. Plus largement, la persistance de ces mythes peut freiner l'apprentissage et la réussite des élèves.

Quant aux pistes avancées pour combattre les idées reçues, la sensibilisation des publics professionnels et des membres de la communauté, comme les parents d'élèves, et la diffusion de l'information par divers médias sont nommées. La formation des personnels scolaires – autant les enseignant-e-s que les conseiller-ère-s pédagogiques ou les membres de la direction – notamment pour soutenir la diversification des stratégies d'enseignement et la modification des pratiques éducatives, en est une autre. L'intégration de l'information dans les contenus en formation initiale et continue est même la piste de solutions dominante, sans toutefois que sa manière ne soit précisée. Enfin, les auteur-e-s encouragent la collaboration de ces acteur-ric-e-s partenaires de la réussite des élèves, proposent des théories plus appropriées pour expliquer des phénomènes complexes et soutiennent la mise en oeuvre de nouvelles études pour poursuivre les progrès scientifiques amorcés.

L'ouvrage nous semble une initiative concrète et accessible de transfert des connaissances. L'idée même d'éditer un livre – dont le rigoureux processus de révision est décrit dans l'ouvrage – dans le cadre d'un cours aux cycles supérieurs mérite de l'attention et pourrait être reproduite pour soutenir l'avancement des connaissances. Nous y trouvons une occasion de réfléchir sur les connaissances en éducation, à leur véracité ou à leur désuétude, selon le cas.

Besozzi, R. (2024). *Former des apprenti·e·s : à la rencontre des formateurs et formatrices en entreprise*. Éditions Alphil – Presses universitaires suisses

Joachim Benet Rivière

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125535ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125535ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Benet Rivière, J. (2025). Compte rendu de [Besozzi, R. (2024). *Former des apprenti·e·s : à la rencontre des formateurs et formatrices en entreprise*. Éditions Alphil – Presses universitaires suisses]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1125535ar>

Recensions

Besozzi, R. (2024). *Former des apprenti·e·s : à la rencontre des formateurs et formatrices en entreprise*. Éditions Alphil – Presses universitaires suisses

Joachim BENET RIVIÈRE
Université de Poitiers

Cet ouvrage, issu d'une thèse soutenue en 2022 à l'Université de Lausanne, explore une catégorie d'acteur·rice·s de la formation professionnelle en Suisse : les formateur·rice·s en entreprise. Bien qu'occupant un rôle important dans l'apprentissage, ces dernier·ère·s restent largement ignoré·e·s par la recherche. Cette invisibilité dépasse les frontières suisses et s'observe dans d'autres contextes nationaux. Plusieurs évolutions ont, néanmoins, contribué à mettre en lumière leur rôle dans le contexte suisse. Parmi celles-ci, on peut citer l'introduction d'une rémunération, l'élaboration d'un cahier des charges encourageant une formation pour assumer ces fonctions, ainsi que la mise en place d'un règlement définissant avec précision leurs responsabilités en entreprise. En s'appuyant sur une enquête de terrain menée auprès de 80 formateur·rice·s dans divers secteurs, Roberta Besozzi met en évidence que l'appropriation des rôles varie considérablement en fonction du profil des agent·e·s. Ces différences, détaillées dans les huit chapitres, s'expliquent par divers facteurs comme la taille des entreprises, les marges de manoeuvre et le temps alloués à la formation des apprenti·e·s, mais également par les trajectoires personnelles et les valeurs des formateur·rice·s. L'évolution du degré de satisfaction de ces dernier·ère·s par rapport à leur carrière est aussi questionnée afin de saisir son influence sur leur engagement (ou désengagement) dans ces fonctions.

Le premier chapitre resitue les formateur·rice·s en entreprise dans l'évolution de la formation initiale en Suisse, marquée par une revalorisation progressive depuis les années 1960, suivie de son extension dans l'enseignement supérieur. Il met en lumière la manière dont les lois sur la formation professionnelle ont élargi leur périmètre d'intervention, tout en rendant plus strictes les conditions d'accès à ces fonctions. Ainsi, les maître·sse·s de stage doivent être titulaires d'un diplôme spécifique (le certificat fédéral de capacité dans le domaine de la formation) et avoir suivi une formation de formateur·rice d'au moins 40 heures.

Le deuxième chapitre dresse un état des lieux des recherches sur les formateur·rice·s en entreprise. Il examine les études qui analysent leurs motivations, leurs activités au sein des entreprises et les contraintes organisationnelles auxquelles elle·il·s sont confronté·e·s, notamment les tensions entre la transmission des savoir-faire aux apprenti·e·s et les exigences de production. Bien que ces éléments soient partagés chez ces agent·e·s, il existe des facteurs d'hétérogénéité liées à la diversité des représentations du travail et des carrières, appréhendées par l'auteure à travers la notion d'ethos.

Après un troisième chapitre consacré à la présentation du dispositif méthodologique adopté pour la réalisation de l'enquête, les chapitres 4 à 7 proposent une typologie de quatre idéaux-types permettant d'appréhender les rapports des formateur·rice·s à leur rôle. La figure des « entrepreneur·e·s de soi » (chapitre 4), associée à l'idéologie du *self-made man*, rassemble des personnes qui adhèrent à l'idée du travail autonome, performant et flexible. L'entrée dans ces fonctions est vécue comme une récompense d'une trajectoire ascensionnelle et un défi à relever. Il s'agit pour elles-eux de socialiser les apprenti·e·s à l'esprit d'entreprise ; ces dernier·ère·s sont pensé·e·s comme main-d'oeuvre supplémentaire. À l'inverse, la figure des « garant·e·s du métier » (chapitre 5) regroupe des personnes, plus défavorables à la flexibilisation accrue, qui valorisent l'accès à ces fonctions et aux formations associées comme une manière de s'investir davantage dans leur métier. Elle·il·s veulent transmettre leurs savoir-faire professionnels de façon à améliorer la qualité de leur métier. Dans cette optique, leurs attentes envers les apprenti·e·s sont fortes : elle·il·s doivent faire preuve de volonté et d'initiative dans leur formation à travers un apprentissage graduel qui les conduit vers l'autonomie professionnelle et l'intégration dans le métier. La figure des « reconverti·e·s » (chapitre 6) regroupe des personnes ayant choisi ces fonctions après une reconversion provoquée par une insatisfaction dans leur métier précédent. Attiré·e·s par la possibilité de rendre service à autrui, ces individus trouvent ici une manière d'assouvir leur désir d'aider et de contribuer à l'épanouissement des jeunes. Elle·il·s se considèrent comme des guides, animé·e·s par la volonté d'accompagner les jeunes dans leur parcours, afin de

leur permettre d'éviter de commettre des erreurs. La figure des « résigné·e·s » rassemble des individus (moins impliqué·e·s) dont les parcours sont vécus comme étant « décevants ». Le rôle de formateur·rice est, pour ces agent·e·s, une forme d'engagement dans leur entreprise en vue d'une ascension, mais cette stratégie s'est avérée inefficace. En retrait, leur rôle est envisagé comme un accompagnement des apprenti·e·s en les laissant travailler de manière autonome et en les socialisant à la dureté du travail.

L'ouvrage propose ainsi une catégorisation des formateur·rice·s en fonction de leur rapport à l'emploi et à la carrière susceptible d'être transposée dans d'autres contextes nationaux. Comme le souligne le dernier chapitre, ces ethos façonnent les fonctions des formateur·rice·s, leur mode d'investissement auprès des apprenti·e·s, les valeurs et les logiques de travail qui leur sont transmises. Le livre rappelle l'intérêt de sortir des approches scolaro-centrées de l'éducation au moyen de l'étude de la formation professionnelle, qui articule des temps de formation scolaire avec des phases d'apprentissage en entreprise.

Bouchard, G. (2025). *Visions du Québec. Somme Toute*

Dominique Laperle

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125536ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125536ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Laperle, D. (2025). Compte rendu de [Bouchard, G. (2025). *Visions du Québec. Somme Toute*]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125536ar>

Recensions

Bouchard, G. (2025). *Visions du Québec*. Somme Toute

Dominique LAPERLE
Université du Québec à Montréal

Visions du Québec, de Gérard Bouchard, rassemble une série de chroniques publiées dans *Le Devoir*. Ce recueil propose une réflexion dense sur l'identité québécoise et les défis contemporains liés au vivre-ensemble et à la projection de l'avenir collectif. Composé de 57 textes répartis en 11 chapitres thématiques, l'ouvrage adopte une structure qui permet d'aborder une diversité de sujets tout en maintenant une certaine cohérence.

Bouchard y explore les fondements historiques et culturels du Québec, ses mythes, ses valeurs, ainsi que les transformations sociales récentes. Il traite de thématiques variées : mémoire collective, diversité ethnoculturelle, interculturalisme, portraits de figures marquantes, et même une critique de la société étatsunienne sous Trump. Si cette diversité peut donner l'impression d'un certain éclatement, elle peut aussi être perçue comme une tentative d'ancrer sa pensée dans des enjeux concrets. L'auteur lui-même souligne que cet exercice de vulgarisation a nourri sa capacité de synthèse et enrichi sa réflexion, notamment grâce aux échanges avec ses lecteur·rice·s (p. 13-14).

Du point de vue des sciences de l'éducation, l'ouvrage offre des pistes de réflexion intéressantes. Les chapitres consacrés à l'interculturalisme et à l'inclusion (chapitres 5 et 6) peuvent alimenter une pédagogie sensible à la diversité et à la construction identitaire. Bouchard manifeste une volonté d'intégrer les perspectives des Premières Nations, tout en reconnaissant les tensions persistantes, comme en témoigne l'exemple de sa région natale, le Saguenay (p. 158-160).

L'approche de Bouchard, marquée par une rigueur intellectuelle et un attachement profond au Québec, propose une vision du nationalisme fondée sur la solidarité plutôt que sur l'ethnicité. Il insiste sur l'importance d'un « nous » inclusif, où majorité et minorités sont appelées à coexister dans un projet commun. Toutefois, cette posture n'est pas sans susciter des critiques. L'interculturalisme qu'il défend, bien qu'articulé autour de principes d'ouverture, est parfois perçu comme une réponse insuffisante aux revendications plus affirmées de certains groupes minoritaires, notamment autochtones ou issus de l'immigration récente.

Bouchard plaide pour la préservation du français comme langue civique commune, tout en reconnaissant la nécessité d'adaptations dans un contexte pluraliste. Il exprime néanmoins une vive inquiétude face à son déclin, n'hésitant pas à recourir à l'ironie (p. 175-182) ou à dénoncer certaines formes d'inertie ou de néocolonialisme (p. 186). Il appelle à une revitalisation des idéaux collectifs et à une nouvelle ambition pour le Québec, quitte à verser dans une forme d'utopie (p. 189-192). Il invite aussi une nouvelle génération d'intellectuel·le·s à prendre la parole, malgré un espace médiatique qu'il juge de plus en plus polarisé et hostile à la nuance.

Pour les sciences de l'éducation, ces chroniques peuvent servir de tremplin à des discussions sur l'identité, la langue, la diversité et la citoyenneté. Elles offrent des ressources pour penser une éducation inclusive, critique et ancrée dans la réalité québécoise. Les enseignant·e·s peuvent s'en inspirer pour aborder des enjeux complexes en classe, sans pour autant adhérer sans réserve à la pensée de Bouchard. Loin de faire l'unanimité, ses textes ont le mérite de susciter le débat, ce qui témoigne de leur pertinence.

Pour qui ne connaît pas encore bien l'oeuvre du sociologue, ce recueil constitue une excellente porte d'entrée. Par touches successives, il permet de saisir les contours d'une pensée influente, parfois contestée, mais toujours engagée dans le dialogue social. Espérons que ces réflexions trouveront écho dans les classes et les foyers québécois.

Desjardins, G. (2024). *L'arrière-boutique de l'histoire. Méditations d'un vieux professeur*. Presses de l'Université Laval

Jean-François Cardin

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125537ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125537ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Cardin, J.-F. (2025). Compte rendu de [Desjardins, G. (2024). *L'arrière-boutique de l'histoire. Méditations d'un vieux professeur*. Presses de l'Université Laval]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1125537ar>

Recensions

Desjardins, G. (2024). *L'arrière-boutique de l'histoire. Méditations d'un vieux professeur*. Presses de l'Université Laval

Jean-François CARDIN
Université Laval

Bien que publié dans la série « Essais » de la collection « Fabrique d'histoire », l'opus de Gaston Desjardins se présente en fait, ainsi que l'indique le sous-titre, comme un florilège de pensées et de réflexions sur le monde universitaire (au Québec), l'épistémologie et l'enseignement de l'histoire et, plus largement, le rapport des humains avec le passé. Pour citer la quatrième de couverture, « Ce livre est un essai qui prend souvent les allures d'un récit : celui d'un ancien professeur d'histoire qui a senti le besoin, en fin de parcours, d'aller dans l'arrière-boutique pour méditer sur le sens de son métier et sur ses multiples visages. Son ambition première est d'alimenter le débat, de bousculer les convenances et de remettre en cause bien des idées reçues sur l'histoire, sa fabrication et son enseignement ».

Disons-le d'emblée : l'ouvrage m'a beaucoup intéressé, étant moi-même retraité depuis peu après une carrière centrée sur l'histoire et son enseignement. Le style est fleuri, littéraire, délicieusement ironique, et la pensée de Gaston Desjardins est dense et érudite – bien que parfois répétitive –, gravitant autour de quelques idées bien arrêtées et volontairement provoquantes à travers lesquelles ressort une certaine désillusion de fin de carrière et une critique assumée à l'égard de l'institution universitaire, de l'enseignement et de la recherche qu'on y mène, et des prétentions de l'histoire savante.

En 7 chapitres et 245 pages, l'auteur raconte un récit un brin nostalgique, émaillé d'anecdotes, touchant son enfance, sa formation universitaire, puis son métier d'enseignant et de chercheur en histoire, d'abord à l'UQAM comme chargé de cours puis à l'UQAR comme professeur. C'est à partir de ce récit qu'il nous propose une réflexion critique sur l'« institution » qu'est la recherche universitaire en histoire et ses pratiques établies, auxquelles il dit s'être prêté à son corps défendant. Dès la première page, il annonce en effet qu'il y était « réfractaire » et qu'il ne s'y est « jamais trop bien senti à sa place » (p. 3). Or, c'est justement ce décalage, vécu en partie comme un syndrome de l'imposteur, qui sert de moteur à sa réflexion et lui confère originalité et intérêt.

Que reproche l'auteur à ce qu'il appelle « l'*Homo academicus* » ? Avouant ne pas avoir eu « d'appel à la vocation », de « passion originelle » (p. 45) pour un poste universitaire, il s'étonne un peu d'y avoir fait carrière. Ayant pris un certain temps avant de se brancher professionnellement, c'est par sa passion pour l'histoire et ses propres sujets de recherche qu'il entame et poursuit des études supérieures jusqu'au doctorat, où il découvre et se socialise à l'histoire savante, à ses codes et aux attentes de la communauté des historien-ne-s patenté-e-s. Disant tout haut ce que plusieurs pensent tout bas, il règle ses comptes notamment avec le passage obligé de la course aux subventions, compétitive et en partie factice selon lui, mais néanmoins nécessaire pour plaire à l'institution. Comme d'autres, il dénonce le fait que le monde universitaire « fonctionne sous l'empire d'un système de production effréné » (p. 5), qu'il y règne un clientélisme à tendance néolibérale et que la « rigueur scientifique est frelatée, davantage préoccupée par la recherche de prestige et de subventions que par la quête de nuances et de réflexion » (p. 5). En somme, son esprit rêveur et paisiblement rebelle s'accommodait mal de ce moule rigide.

À la recherche, l'auteur ne cache pas avoir préféré l'enseignement. Comment ne pas être d'accord avec lui lorsqu'il affirme « qu'un enseignement de l'histoire n'est valable que lorsqu'il stimule la réflexion sur le savoir historique lui-même » et « qu'il contribue à remettre [les savoirs] en question » (p. 29). Préoccupé de faire entrer ses étudiant-e-s dans l'épistémologie, dans la « fabrique de l'histoire », il vise en priorité le développement de leur pensée critique, « le goût du véritable débat, de la créativité et l'originalité de la réflexion » (p. 94). Il ne cache pas son dédain envers les universitaires dont l'enseignement « est propre à soumettre, à discipliner et à couper les ailes de leurs étudiants » (p. 5). L'histoire, pense-t-il, doit contribuer à former des citoyen-ne-s tout court, plutôt que de « «bons» citoyens » (p. 100) imprégnés d'une bien-pensance convenue et superficielle.

Un autre thème important concerne justement l'histoire elle-même, son épistémologie, ses prétentions au vrai et son importance pour les collectivités comme pour les individus. Pour faire court et pour emprunter à son style imagé et iconoclaste, l'auteur cherche à rabattre le caquet à l'histoire savante et met en cause la prétention de la méthode historique à reconstituer la vraie vérité du passé. L'histoire n'est jamais neutre, elle se nourrit des préoccupations du présent et des émotions de ceux qui l'écrivent, dit-il, reprenant à sa manière des idées déjà maintes fois mises de l'avant. Revenant à sa posture antiélitiste, il estime que la connaissance et la compréhension du passé ne doivent pas être l'apanage de la seule histoire savante et de ses récits empesés et très (trop !) formatés. Les autres formes de récit historique ont aussi droit de cité, sont porteuses de « leur » vérité, puisque le rapport au passé concerne tout le monde et s'inscrit dans des contextes variés et plus ou moins formalisés. Dans cette perspective, la mémoire n'est jamais loin de l'histoire, pour l'auteur. Il consacre d'ailleurs un chapitre à « l'imaginaire, les fantômes et la mort », inspiré notamment d'ouvrages qu'il a publiés précédemment. C'est ainsi que l'ouvrage se présente également comme une réflexion sur la vie elle-même, les âges de la vie, le temps qui passe, la nostalgie – celle de l'enfance notamment –, le rapport des vivants avec les morts et toute trace du passé, ce qu'il appelle les « fantômes ».

La pensée de Gaston Desjardins est foisonnante et emprunte de nombreux chemins de traverse. Elle est parfois dérangement, mais en général originale, même lorsqu'elle reprend des idées déjà exprimées par d'autres sur l'histoire, son épistémologie et son enseignement. Il y aurait encore beaucoup de bien à dire sur cet ouvrage – je me suis centré, ici, sur les thèmes qui m'ont semblé les plus saillants.

Foa, J. (2024). *Survivre. Une histoire des guerres de religion.*
Seuil

Frédéric Deschenaux

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125538ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125538ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Deschenaux, F. (2025). Compte rendu de [Foa, J. (2024). *Survivre. Une histoire des guerres de religion.* Seuil]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125538ar>

Recensions

Foa, J. (2024). *Survivre. Une histoire des guerres de religion*. Seuil

Frédéric DESCHENAU

Université du Québec à Rimouski

Cet imposant ouvrage se divise en quinze chapitres, organisés en quatre parties. Le doute constitue la trame organisatrice de ce travail d'enquête et ses différentes déclinaisons en forment la structure. La première partie aborde les doutes sur les personnes, car l'ennemi ne se distingue d'aucune marque apparente. La deuxième partie aborde les doutes sur les lieux, car le territoire entier devient indistinctement le théâtre potentiel d'un affrontement. La troisième partie décrit les doutes sur les choses, car la méfiance à l'égard des personnes et des lieux conduit à l'adoption d'objets afin d'attester de manière codée de l'appartenance à l'un ou l'autre des clans qui s'affrontent. Finalement, la quatrième partie aborde les doutes sur les mots. Puisque l'ennemi parle la même langue, il faut porter attention aux différences de significations propres à chaque camp. Foa souligne d'ailleurs que l'Académie française est née d'une volonté d'unifier la langue d'usage à la suite de ces guerres. Chacun de ces chapitres repose sur un matériau archivistique exceptionnel dans lequel l'auteur pige des exemples, pour étoffer son analyse tirée d'une quantité impressionnante de sources (la section regroupant les notes compte 56 pages).

L'accessibilité de cet ouvrage est une de ses grandes forces ; Foa réussit à éviter le jargon historiographique pour nous raconter une histoire. On arrive alors sans peine à le suivre, à s'imaginer les personnages qu'il décrit comme si on lisait un roman de cape et d'épée. S'il faut trouver un point négatif de cette lecture, on pourrait évoquer les extraits en vieux français qui ne se lisent pas de manière aussi fluide que le reste. En même temps, ces extraits contribuent à nous plonger dans le quotidien d'alors, en lisant des manchettes ou des extraits de lettre comme si nous y étions.

Aussi, Foa propose une analyse des faits de cette période qu'il enrichit de concepts contemporains, ce qui constitue sans conteste une autre qualité de ce livre. Après avoir illustré par maints exemples et extraits un élément de son analyse, Foa va mobiliser les écrits de Goffman et sa sociologie interactionniste, pour jeter un éclairage nouveau sur l'analyse historique. Comment les gens se présentent-ils, se déguisent-ils, se mettent-ils en scène ? Il va convoquer Petitot pour étudier la sémiologie, le sens attribué aux symboles, qui pourraient trahir les faits et gestes de l'ennemi, comme des ongles trop propres. Ou encore, faire appel à Bourdieu pour décrire l'incorporation d'un habitus qui va se manifester dans l'accent ou la manière de se tenir et qui pourrait, encore une fois, permettre d'identifier un traître qui tente de s'immiscer dans la vie de la communauté.

On peut se demander : pourquoi est-il opportun de faire un compte-rendu d'un ouvrage sur l'histoire des guerres de religion entre 1562 et 1598 dans une revue en sciences de l'éducation ? Soulignons d'emblée que l'actualité récente ne tarit pas de nouvelles à propos de conflits armés partout dans le monde. Ajoutons à cela les lectures manichéennes qui en découlent, qui laissent souvent deviner un certain simplisme identitaire. Or, la formation initiale ou continue du personnel scolaire, comme l'enseignement de l'univers social, pourraient bénéficier des apports d'autres disciplines pour réfléchir aux problèmes sociaux contemporains, et cet ouvrage pourrait en constituer un outil.

Pour en ajouter, en utilisant les mots de l'auteur : « Que faire du kaléidoscope des faits divers terribles et banals qui traversent ce livre comme ils peuplèrent jadis les jours et les nuits des contemporains » (p. 265) ? En fait, Foa propose, à travers une histoire fine du doute et des interactions, un véritable modèle de pédagogie du discernement et de la tolérance. En classe d'univers social, ce riche matériau historique pourrait favoriser une lecture critique du présent, en fournissant des outils pour décrypter les logiques d'exclusion, de stigmatisation et de négociation sociales.

Aussi, le livre soulève des questions éthiques fondamentales pour l'éducation à la citoyenneté, qui se trouve au cœur du volet « socialiser » de la mission de l'école québécoise. L'analyse de Foa permet de mettre en valeur le doute, non comme une faiblesse, mais comme une arme ayant permis de survivre. Devant la montée de la désinformation, il est opportun de cultiver le doute

chez les élèves, en souhaitant qu'ils deviennent des citoyens « indociles et difficiles à gouverner », selon l'expression de Condorcet.

En ce sens, le livre de Foa offre une étude de cas historique très riche pour illustrer les tensions religieuses, les rapports de pouvoir, les dynamiques d'exclusion et de résistance dans une société en crise. En sachant que l'auteur a remporté le prix lycéen du livre d'histoire pour un ouvrage sur le massacre de la Saint-Barthélemy, il n'est pas interdit de penser que son ouvrage sur les guerres de religion puisse constituer un matériau intéressant pour enseigner l'univers social au Québec ou ailleurs, même si ces guerres y semblent pourtant bien peu pertinentes. En s'appuyant sur des microrécits, des archives judiciaires et autres sources pour reconstruire la vie de l'époque, Foa expose une démarche historique rigoureuse qui peut être étudiée comme un exemple de travail critique sur les sources et de reconstitution du passé.

En somme, ce livre expose un portrait des temps troubles où, pour survivre, il fallait mentir, faire preuve d'un imperturbable sang-froid et user de ruses pour tromper la vigilance de l'ennemi. Face à cette incessante tricherie, il fallait savoir douter, ne pas être crédule, apprendre des expériences malheureuses, accumuler des indices et les confronter. Autrement dit, le sens critique constituait une arme de salut. De nos jours, les menaces et les troubles diffèrent, mais la même arme semble à privilégier et, donc, à enseigner.

Gaudet, S. et Caron, C. (dir.). (2024). *Faire l'expérience de la démocratie. Les tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté des jeunes au Québec*. Presses de l'Université d'Ottawa

Hélène Charron

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125539ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125539ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Charron, H. (2025). Compte rendu de [Gaudet, S. et Caron, C. (dir.). (2024). *Faire l'expérience de la démocratie. Les tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté des jeunes au Québec*. Presses de l'Université d'Ottawa]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1125539ar>

Recensions

Gaudet, S. et Caron, C. (dir.). (2024). *Faire l'expérience de la démocratie. Les tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté des jeunes au Québec*. Presses de l'Université d'Ottawa

Hélène CHARRON

Ph. D., sociologue indépendante

L'éducation à la citoyenneté fait l'objet d'un nombre croissant de réflexions depuis quelques années. La plupart du temps, ces réflexions s'intéressent à la manière dont le système scolaire et les programmes d'études devraient contribuer à cette éducation. L'ouvrage dirigé par Stéphanie Gaudet et Caroline Caron s'intéresse plutôt aux autres espaces d'apprentissage de la citoyenneté – ce qu'elles désignent comme des tiers-lieux de l'éducation à la citoyenneté, en référence à la définition de la famille et de l'école comme les premiers et seconds espaces de socialisation à la citoyenneté.

Empruntant une approche ethnographique et non évaluative, les résultats de recherche exposés dans l'ouvrage sont le fruit d'une démarche collaborative avec plusieurs organismes. Le livre poursuit d'ailleurs une visée de transfert de connaissances, notamment destinée à ces groupes et à ces personnes. Après deux chapitres plus théoriques sur l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les tiers-lieux québécois, et de manière plus large sur le thème de l'éducation à la citoyenneté en sciences sociales, chaque milieu d'enquête fait l'objet d'un chapitre de descriptions et d'analyses. Ces milieux sont organisés en trois catégories : les expériences d'éducation à la citoyenneté axées sur 1) la démocratie participative, 2) le changement social ou 3) la démocratie représentative et l'action publique. L'École d'été de l'Institut du Nouveau Monde et la Marche Monde d'Oxfam-Québec sont les deux cas d'expérience d'éducation à la citoyenneté qui insistent d'abord sur la participation à la démocratie, sous plusieurs formes. Les programmes du Y des femmes de Montréal, le Comité des droits de l'Enfant du Centre de pédiatrie sociale de Gatineau ainsi que le programme Passeport pour ma réussite offert par l'organisme Exedo à Montréal constituent les cas qui s'inscrivent davantage dans une approche visant le changement social. Enfin, la Commission jeunesse de Gatineau et le Forum jeunesse de l'Île de Montréal sont les expériences qui initient les jeunes à des instances de démocratie représentative et à l'action publique.

L'approche ethnographique mobilisée dans tous les terrains d'enquête rapportés dans les différents chapitres de l'ouvrage accorde une place importante à la description des expériences vécues par les jeunes dans les différents tiers-lieux d'éducation à la citoyenneté étudiés. Il s'agit d'un des aspects les plus intéressants de l'ouvrage, qui nous donne véritablement accès à une meilleure connaissance de ce qui se passe concrètement dans ces expériences. L'approche met aussi en lumière de manière très éclairante les relations entretenues entre les différentes personnes présentes dans ces espaces de socialisation politique, en particulier entre des personnes de générations différentes, et les variations dans ces relations selon le type d'expérience d'éducation à la citoyenneté vécue. Bien que chaque projet aspire à laisser de l'autonomie et de l'initiative aux jeunes, il apparaît que les différentes conceptions de la citoyenneté portées par les organismes viennent configurer différemment la place laissée aux jeunes dans la définition des projets et des règles de fonctionnement. Ainsi, l'ouvrage montre bien, un peu en contradiction avec l'idéal « d'affranchissement de toute norme adulte idéalisé » affirmé dans le chapitre 2, toute la complexité des relations sociales constitutives de la relation éducative, dans le cas présent entre des facilitateur·rice·s adultes dans différents organismes et institutions et des jeunes qui participent à des projets qu'elle·il·s n'ont pas initiés elles-eux-mêmes.

L'apport principal de l'ouvrage me paraît se situer là, c'est-à-dire dans une meilleure compréhension du travail d'accompagnement des jeunes par des adultes, dont la qualité du travail est notamment définie par son effacement, son invisibilité – à l'instar d'autres pratiques de *care* – afin de laisser les jeunes développer un sentiment de compétence et de légitimité à prendre la parole, à participer à la prise de décision délibérative.

Certains chapitres proposent ainsi des analyses intéressantes des dynamiques sociales révélées par les descriptions ethnographiques. Néanmoins, d'autres chapitres paraissent demeurer trop exclusivement dans une démarche de mise en valeur des expériences vécues, sans analyse critique

des observations et des discours rapportés, laquelle nous aurait permis de mieux saisir les dynamiques sociales à l'oeuvre, non seulement entre les générations, mais aussi entre les jeunes elles-mêmes. Enfin, puisque l'ouvrage entier porte sur des tiers-lieux d'éducation à la citoyenneté, il aurait également été intéressant de problématiser davantage les liens entre ces espaces de socialisation politique, car chacun n'évolue pas en vase clos. En particulier, les différences structurales entre le milieu scolaire qui inscrit la socialisation des jeunes dans le temps long et les projets portés par des organismes qui se situent – notamment pour des raisons de financement – dans une temporalité plus courte, mériterait d'être mieux mis en perspective afin de contribuer à une réflexion plus large sur la socialisation politique des jeunes au Québec qui tient compte des différents lieux et acteur·rice·s impliqué·e·s.

Guertin-Tardif, É. (2024). *Pourquoi les Kevin ne deviennent pas médecins et autres phénomènes de société expliqués*. Les Éditions du Journal

Frédéric Deschenaux

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125540ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125540ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Deschenaux, F. (2025). Compte rendu de [Guertin-Tardif, É. (2024). *Pourquoi les Kevin ne deviennent pas médecins et autres phénomènes de société expliqués*. Les Éditions du Journal]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125540ar>

Recensions

Guertin-Tardif, É. (2024). *Pourquoi les Kevin ne deviennent pas médecins et autres phénomènes de société expliqués*. Les Éditions du Journal

Frédéric DESCHENAUX
Université du Québec à Rimouski

Le titre de ce livre pique la curiosité et fait réagir. En laissant ce livre à la vue sciemment, il a provoqué à la fois des rires, de l'étonnement et même de l'indignation ! On peut donner raison à l'éditeur d'avoir choisi ce titre, mais ce livre mérite une considération qui dépasse la stratégie de vente.

Comme enseignant de sociologie au collégial, Guertin-Tardif utilise des énigmes pour stimuler l'imagination sociologique en classe. Il s'appuie sur l'intérêt répandu pour les romans ou séries policières qui nous plongent dans un jeu d'indices et de pistes à suivre. C'est ce qu'il propose dans le livre. Ainsi, les énigmes sociologiques qu'il élabore posent différentes questions sur des aspects de la vie en société, chaque fois comme prétexte à la découverte de mécanismes sociaux qui échappent à notre perception immédiate. En ce sens, les personnes qui enseignent la sociologie trouveront évidemment un intérêt à ce livre. Mais plus largement, le personnel enseignant à tous les niveaux scolaires, tout comme les personnes en formation universitaire initiale à l'enseignement, auraient avantage à y jeter un coup d'oeil pour réfléchir aux caractéristiques sociologiques de leurs élèves et à l'influence du social sur leurs actions. En effet, le monde de l'éducation passe un peu trop souvent sous silence les dynamiques sociales de l'apprentissage pour un peu trop se concentrer sur ses aspects psychologiques ou pédagogiques. Or, ce livre permet justement une incursion salubre, ludique et fort accessible dans la réflexion sociologique.

Il se divise en trois parties, dont la première porte sur les mœurs, la deuxième sur les institutions sociales et la troisième sur les inégalités sociales. Dans l'introduction, Guertin-Tardif aborde l'année de naissance pour prédire l'accession aux rangs professionnels des joueurs de hockey pour illustrer le type d'énigme sociologique qu'il entend développer dans les autres parties. Dans la partie sur les mœurs, il est question de la propension des gourous à se cacher pour aller à la toilette et du fait que nos ancêtres ne sourient pas sur les photographies. Dans la partie sur les institutions, il est question du taux de suicide qui baisse durant les pandémies et de la propension des détenu·e·s à assister à la messe du samedi soir. La partie sur les inégalités sociales aborde les Kevin qui ne deviennent pas médecins et le fait que les Américain·e·s meurent en moyenne plus jeunes qu'ailleurs dans les pays industrialisés. Ces énigmes piquent assurément la curiosité, mais, à la lecture, elles s'avèrent d'intérêt inégal. Toutefois, celle qui donne son titre au livre est de loin la plus fouillée et la plus intéressante et justifie à elle seule la lecture de ce livre.

Le caractère disparate des énigmes énumérées semble relever d'une intention d'amuser le lectorat, mais derrière cette apparente légèreté se trouve un réel travail d'analyse sociologique que la capacité de vulgarisation hors du commun de Guertin-Tardif arrive habilement à masquer. En effet, tout comme M. Jourdain de Molière faisait de la prose sans le savoir, l'auteur parvient à nous immerger dans diverses dimensions de l'analyse sociologique sans que l'on s'en aperçoive ! En fait, il faut lire l'épilogue pour bien comprendre que l'objectif du livre est de mettre en lumière un principe sociologique fondamental : « les individus ne vivent pas sur des îlots séparés, mais sont toujours attachés les uns aux autres par des fils invisibles » (p. 230).

Les énigmes sont savamment construites autour de concepts sociologiques afin de présenter, évidemment de manière succincte, les auteurs phares de la discipline. Par exemple, dans l'énigme sur les gourous, il introduit la présentation de soi chez Goffman et la civilisation des mœurs d'Elias. Il revient avec le concept d'institution totale de Goffman pour l'énigme sur les détenues. L'énigme sur les taux de suicide en baisse durant les pandémies constitue une occasion toute trouvée pour parler du classique sociologique de Durkheim sur le même thème où il développe notamment le concept d'anomie. Finalement, l'énigme sur les Kevin qui ne deviennent pas médecins s'appuie sur la philosophie de la mode de Simmel et sur les *Héritiers* de Bourdieu et de Passeron. Mine de rien, plusieurs incontournables des plans de cours en sociologie s'y retrouvent !

Tout au long du livre, l'auteur tisse des liens avec des sociologues classiques ou contemporain·e·s pour conduire patiemment le lectorat, habilement diverti par les énigmes, jusqu'à l'épilogue qui l'entortille dans la toile habilement tricotée par l'auteur qui nous rappelle la question des fils invisibles rapidement esquissée en introduction. Il est vrai que, après avoir lu plusieurs énigmes qui illustrent l'impact considérable du monde social sur des sujets extrêmement diversifiés, même le lectorat le plus sceptique doit admettre la conclusion de l'auteur. En somme, même les plus réfractaires à l'analyse sociologique pourraient se prendre au jeu et y trouver un certain plaisir.

Honneth, A. (2024). *Le souverain laborieux : une théorie normative du travail* (P. Rusch et F. Joly, trad.). Gallimard

Daniel Landry

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125541ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125541ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Landry, D. (2025). Compte rendu de [Honneth, A. (2024). *Le souverain laborieux : une théorie normative du travail* (P. Rusch et F. Joly, trad.). Gallimard]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125541ar>

Recensions

Honneth, A. (2024). *Le souverain laborieux : une théorie normative du travail* (P. Rusch et F. Joly, trad.). Gallimard

Daniel LANDRY
Collège Laflèche

Aux éditions Gallimard paraissait en 2024 la traduction d'un ouvrage du philosophe et sociologue allemand Axel Honneth à propos d'une théorie normative du travail (*Der arbeitende Souverän*, Suhrkamp Verlag, 2023). Professeur à l'université Goethe de Francfort et associé à la théorie critique, Honneth consacre une partie de sa carrière à la reconnaissance réciproque, sans laquelle les individus ne peuvent qu'être privé-e-s de leur intégrité, de leurs droits, de leur autonomie. Il y développe sa pensée dans *La lutte pour la reconnaissance* (Le Cerf, 2000) publiée à l'origine en allemand en 1992. Honneth aborde maintenant la division sociale du travail, rappelant qu'une vie démocratique riche et épanouissante ne peut être atteinte que par le déploiement d'une éducation citoyenne libérée d'un contexte où des travailleur-se-s seraient soumis-es à des « activités privées de sens, objectivement insatisfaisantes, ou [...] soumis au pouvoir arbitraire d'acteurs privés » (p. 32).

Le livre est construit en trois parties : le travail au sein des sociétés démocratiques, la réalité du travail social, la lutte pour le travail social. Dans la première partie, Honneth propose de replacer la participation citoyenne comme idéal à atteindre pour le plus grand nombre. Ce paradigme possède les avantages d'une « vision plus compréhensive des dysfonctionnements dans le monde du travail et [du] renoncement à toute volonté d'identification d'un but final et définitif » (p. 39). Il insiste sur l'importance de reconnaître les liens intrinsèques entre le monde du travail et la démocratie politique. Faisant appel à la pensée de Rawls et de Habermas, il mentionne que ceux-ci ne se demandent pas si c'est « aussi le mode d'organisation du travail social qui détermine les chances de chacun de participer sur un pied d'égalité à la formation démocratique de la volonté » (p. 51). Ce qui se trouve au cœur de la pensée d'Honneth, ce sont les conditions de participation au débat politique, notamment la familiarité avec les pratiques de coopération démocratique.

La deuxième partie du livre se construit sur une perspective historique européenne. À propos du 19^e siècle, Honneth insiste sur le passage de sociétés où la participation citoyenne était chose impossible pour les classes laborieuses, à une société qui, dans la seconde moitié du siècle, semble avoir opéré une libération. Au 20^e siècle, une véritable amélioration des salaires et conditions de travail permet un changement significatif dans la perception de ces classes. Or, comme Honneth le souligne, « avoir réussi le passage de l'emploi domestique vers le secteur des services ou vers la production industrielle, y avoir trouvé une activité plus stable et mieux rémunérée, ne vous prémunissait cependant pas contre le risque d'être bientôt de nouveau confronté à de graves situations de détresse matérielle » (p. 112). Enfin, au 21^e siècle, l'auteur aborde cinq tendances lourdes qui nuisent à la participation démocratique des travailleur-se-s : l'isolement des travailleur-se-s, la concurrence accrue, la disparition du travail artisanal, la marchandisation croissante des services publics et sociaux et, finalement, la précarisation du travail social. On y comprend alors que les améliorations apportées au sein du monde du travail n'ont pas contribué à rapprocher nos sociétés d'un idéal de participation démocratique. Au contraire, il semble toujours résider une forme de dépendance humiliante au cœur de la vie du « souverain laborieux ».

À cette structure en trois parties s'ajoutent des digressions visant à préciser deux concepts. À propos du travail social (ou socialement nécessaire), Honneth l'entend comme les activités qui contribuent au bien-être de la société et obéissent à des critères d'adéquation collectivement admis. En ce qui a trait à la division du travail social, il insiste sur le fait qu'il faille se départir d'une vision selon laquelle il n'y aurait aucune alternative à l'actuelle division du travail, pour des raisons soi-disant technicofonctionnelles. Honneth plaide plutôt pour le dépassement d'une telle vision – héritée de choix sociopolitiques – d'où la troisième partie du livre sur l'élaboration des moyens de lutter pour une démocratisation du travail.

C'est donc dans cette partie finale qu'une approche clairement critique s'engage, en abordant la lutte au coeur du travail social. D'emblée, Honneth exclut les propositions jugées trop individualistes, à l'instar d'un revenu de base inconditionnel, dont le résultat serait de désolidariser les travailleur-se-s, d'enlever le sens au travail, et de dévaloriser les luttes visant l'amélioration des conditions de travail. Au contraire, l'établissement d'une démocratie doit plutôt passer par l'accroissement de processus délibératifs permettant à la fois de réfléchir des formes alternatives d'organisation du travail (service de l'État, coopératives) et de démocratiser les rapports du travail salarié lui-même. Le travail peut ainsi devenir le fondement d'une société démocratique, contribuant ainsi à l'amélioration des conditions de vie. Comme dans ses travaux passés, Honneth insiste sur les préjudices causés par le manque de reconnaissance, notamment sur l'estime personnelle de la-du travailleur-se.

Dans le contexte politique actuel, avec la montée de populismes, l'émergence des vérités alternatives et les dérives autoritaires, aux États-Unis comme ailleurs, l'ouvrage d'Honneth rappelle que le concept de démocratie s'inscrit au coeur d'une vie sociale dominée actuellement par le travail. En ce sens, il offre des arguments forts aux tenants d'une éducation citoyenne mettant l'accent sur la capacité de délibération et l'esprit critique. À compter du moment où le travail est dénué d'un caractère démocratique permettant aux travailleur-se-s de s'exprimer et d'orienter leurs conditions par une certaine autonomie, les risques sont grands de sombrer dans un déficit démocratique, voire dans une parodie de démocratie.

Larochelle, C. (2024). *Marie-Louise et les petits Chinois d'Afrique*. Mémoire d'encrier

Bénédicte Girault

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125542ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125542ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Girault, B. (2025). Compte rendu de [Larochelle, C. (2024). *Marie-Louise et les petits Chinois d'Afrique*. Mémoire d'encrier]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1125542ar>

Recensions

Larochelle, C. (2024). *Marie-Louise et les petits Chinois d'Afrique*. Mémoire d'encrier

Bénédicte GIRAULT
CY Cergy Paris Université

Dans ce petit livre de 144 pages, l'historienne Catherine Larochelle s'empare de la liberté formelle qu'offrent les éditions Mémoire d'encrier pour revenir sur une expérience de recherche singulière. L'ouvrage est composé de onze lettres non datées, signées du prénom de l'auteure et adressées à un ami, mais dont le véritable destinataire est devenu, au cours du processus d'écriture, son éditeur. Au coeur de l'ouvrage : un fonds d'archives à Rome – plus précisément, le dossier « E22 – Divers, Canada », qui rassemble quelques deux-cents lettres que de jeunes catholiques canadiennes ont envoyées à la direction parisienne d'une organisation pontificale missionnaire, l'Oeuvre de la Sainte-Enfance. Chaque lettre de l'auteure s'appuie sur une ou deux d'entre elles, transcrites et insérées en préambule à ses propres lettres. La plus ancienne est datée de 1908, la plus récente de 1938. Ces courriers, décrits comme peu soignés, parfois rédigés sur des bouts de papier déchirés, accompagnent l'envoi de quelques sous ou de timbres pour « acheter » l'âme d'un « petit Chinois » en échange de prières ou de menus objets de piété (chapelets en verre, etc.). Il s'agit pour l'historienne de comprendre la démarche et la signification du geste de ces jeunes filles peu alphabétisées. Mais, à une autre échelle, ces lettres sont aussi pour Larochelle à étudier comme des fragments d'une histoire inscrite « dans la trame raciste de notre passé » et « une sorte de référent populaire générationnel » (p. 28) qui éclairent les rapports à la religion et à l'altérité.

Le choix épistolaire, justifié par la nature même des archives étudiées, dépasse cette seule dimension. Il crée un « effet d'intimité » (p. 51) qui permet d'aborder son expérience d'historienne sous un angle original, hors des normes académiques. L'essai prolonge sa thèse publiée en 2021, *L'école du racisme : la construction de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)* (Presses de l'Université de Montréal). Ce prolongement est double : d'une part, il repose sur l'exploitation de nouvelles archives approfondissant le rôle de jeunes filles d'origine modeste dans le financement des missions civilisatrices transnationales, et d'autre part, il développe la revisite, par la chercheuse, de sa propre histoire liée à son travail de recherche.

L'ouvrage se présente d'abord comme une histoire d'archives : un jeu de pistes menant de Paris, où l'association fut fondée, au palais de la Propagande de la Foi au Vatican, où ces lettres sont désormais conservées. La troisième lettre (p. 35-39) pourrait constituer un excellent document pédagogique pour évoquer de façon vivante et concrète les coulisses de l'enquête historique et les traces matérielles d'une histoire transnationale du catholicisme canadien.

Le parcours de recherche est aussi un parcours de lectures qu'elle partage avec le destinataire de ses lettres. Bien moins nombreuses que dans un ouvrage académique, les citations mélangent les genres ; il s'agit moins de références que de compagnonnages avec certain-e-s auteur-e-s : on retrouve le philosophe Levinas, déjà présent dans sa thèse, et Thierry Hentsch, dont la rencontre (littéraire et posthume) a été pour elle « foudroyante ». Paolo Virno constitue toutefois le fil théorique de son plaidoyer pour une histoire plurielle, où « le peuple » – notion marquant une frontière entre l'intérieur et l'extérieur – serait remplacé par « la multitude ». Dans cette perspective, historiciser des expériences qui échappent aux catégories conventionnelles, comme celles conservées par ces lettres, permet de rendre justice aux oublié-e-s de l'histoire et de tisser du lien social. À ces lectures masculines s'ajoutent celles de femmes – Susan Sontag, Sara Ahmed, Nicole Brossard, Dalie Giroux, Saidiya Hartman – découvertes par d'autres chemins que ceux de l'université, qui l'inspirent et l'outillent pour analyser ces traces d'existences féminines en leur redonnant leur part d'agentivité. Dans cette étude de cas filée à partir du dossier « E22 », elle montre que le récit collectif ne peut qu'achopper sur ces fragments de voix de jeunes catholiques canadiennes conservés de l'autre côté de l'océan. En lisant ces lettres comme un espace de liberté et d'expression à l'intérieur de la religion, mais en dehors de l'image de l'Église construite dans le récit collectif québécois (p. 84), elle leur rend justice sans les enfermer dans les images caricaturales trop souvent véhiculées. Dans le même temps, elle montre que ce ne sont pas des voix de colonisées, mais des voix qui participent de l'impérialisme. Elle déplie ainsi toute la complexité de cette histoire ouverte, dont les résultats ne sont pas clos et fixés. On peut lire cet ouvrage comme

le pendant littéraire et pratique d'un autre texte, plus programmatique, « Émanciper l'histoire. Pour une histoire de la Multitude », publié en 2019 dans la revue *Histoire engagée*. Il relève les défis posés pour sortir à la fois du paradigme national qui domine dans l'espace public et des carcans universitaires qui empêchent la diffusion de la recherche.

Historienne de l'éducation, la quête historique de Larochelle se double d'une quête de soi et d'une relecture de sa propre éducation, de sa jeunesse catholique et de son engagement humanitaire. C'est une prise de conscience de son propre « complexe de sauveuse blanche » (p. 26, 79), une facette de la féminité blanche qui « reproduit le racisme par “amour” des vulnérables et des “inférieurs” » (p. 79). Sa thèse en marque la découverte, les lettres trouvées à Rome en sont la libération. Les hypothèses qu'elle formule sur les raisons de son intérêt pour l'histoire de la Sainte-Enfance (p. 75) offrent un témoignage particulièrement efficace pour aborder avec des élèves du secondaire les questions d'héritage et d'identité dans une construction dynamique. C'est l'histoire d'une émancipation par la recherche, qui déplie, à partir du dossier exhumé, les effets de nos objets d'étude sur notre propre histoire, comment ils nous travaillent autant que nous les travaillons. Cette réflexivité est d'autant plus nécessaire lorsqu'il est question d'éducation et de jeunesse, et trouve ici une expression exemplaire.

Lemieux, O. et Descheneaux, F. (dir.). (2024). *Le système scolaire québécois en douze regards*. Presses de l'Université du Québec

Shophika Vaithyanathasarma

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125543ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125543ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Vaithyanathasarma, S. (2025). Compte rendu de [Lemieux, O. et Descheneaux, F. (dir.). (2024). *Le système scolaire québécois en douze regards*. Presses de l'Université du Québec]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125543ar>

Recensions

Lemieux, O. et Descheneaux, F. (dir.).
(2024). *Le système scolaire québécois en
douze regards*. Presses de l'Université du
Québec

Shophika VAITHYANATHASARMA
Boston College

Les codirecteurs plaident pour un retour d'un pôle culturel dans la formation des maître·sse·s, sans pour autant « dénigrer l'importance du pôle technique » (p. 5). Dans cet esprit, les textes de 17 chercheur·se·s issu·e·s de disciplines variées sont rassemblés en 12 chapitres portant sur les fondements du système éducatif québécois. L'ouvrage a pour but d'éclairer les rouages du système scolaire québécois dans lesquels les futur·e·s enseignant·e·s – le public cible – seront amené·e·s à évoluer. Il leur offre les outils intellectuels pour exercer leur métier avec un esprit critique et une « empathie intellectuelle » (p. 323) à l'égard des divers·es acteur·rice·s de l'organisation scolaire. Cette capacité d'agir en connaissance de cause est au cœur de l'ouvrage.

L'ouvrage est organisé autour de douze regards sur l'éducation au Québec, provenant de douze disciplines différentes. Chaque chapitre s'articule de manière systématique : une introduction posant des questions clés, suivie d'un développement, d'une conclusion et de pistes de réflexion pour poursuivre le développement intellectuel des lecteur·rice·s. Les concepts clés du chapitre sont soulignés en gras et sont bien définis dans le glossaire à la fin de l'ouvrage.

Le regard historique retrace 400 ans d'histoire, de l'étatisation à la laïcisation en passant par la démocratisation du système scolaire. Il explore aussi les débuts de la professionnalisation du métier d'enseignant. Le regard anthropologique empathique posé par des personnes autochtones et allochtones outille et soutient les lecteurs « pour favoriser le vivre-ensemble et la réconciliation » (p. 74) à travers la découverte des cultures autochtones et de l'organisation scolaire actuelle. Sur le plan politique, ce chapitre détaille le processus législatif entourant les changements en éducation tout en mettant en évidence les tensions entre politiques publiques et réalités du terrain.

Le regard **juridique**, quant à lui, souligne le manque d'études sur le droit scolaire au Québec et met en lumière les enjeux légaux entourant la gouvernance des écoles ainsi que les droits des élèves, des enseignant·e·s et des parents. Le regard **administratif** offre un panorama des acteur·rice·s et des alliances potentielles pour mobiliser des ressources disponibles et entamer, si tel est le désir, des transformations dans le système. Le regard **philosophique** emprunte « la philosophie pour l'éducation » (p. 163) pour étudier la place qu'ont occupée la culture et l'humanisme dans la formation.

En sciences de la **communication**, le rôle des enseignant·e·s dans l'éducation aux médias et au numérique est mis en exergue, soulignant leur implication inévitable dans les années à venir. Le regard sur la gestion des **ressources humaines** s'attarde sur les récents changements politiques et identifie les enjeux clés liés à la profession enseignante. L'approche **sociologique compréhensive** approfondit trois problématiques sociales majeures qui ont des impacts à l'école : l'effritement de l'autorité enseignante, l'impact des enfants rois/reines et les conséquences de la « panne du futur » (p. 233).

Le regard **psychologique** explore les inégalités de pouvoir et les dynamiques des forces qui influencent les relations entre école, famille et communauté. Le regard **sociologique** analyse la reproduction des inégalités scolaires en expliquant et utilisant des concepts propres à cette discipline. Le regard **économique** remet en question l'adéquation entre la formation universitaire et le marché du travail. Il expose le travail à parcourir en éducation universitaire malgré sa démocratisation. Enfin, la postface de Claude Lessard, qui pourrait constituer un chapitre à part entière, propose une réflexion notamment sur la relation complexe entre pédagogie et sciences de l'éducation, offrant des réflexions riches pour les futur·e·s enseignant·e·s.

Les coauteur·e·s ont su convaincre le lectorat de l'importance des disciplines scientifiques, « lesquelles sont tout autant partie prenante des sciences de l'éducation » (p. 6), dans l'analyse et la compréhension de l'éducation, de l'école et du système scolaire au Québec. Elle·il·s démontrent qu'elles méritent autant d'attention que la pédagogie, la didactique ou la formation pratique.

L'ouvrage articule avec fluidité les différents chapitres, qui se complètent et renvoient les uns aux autres, illustrant la complexité des fondements de l'éducation et la nécessité d'une approche pluridisciplinaire pour comprendre les enjeux qui s'y trouvent.

Bien que de nature académique, l'ouvrage reste accessible grâce à un style clair et adapté à un public non spécialiste de chaque discipline abordée. Il ne se limite pas à une approche critique, mais propose également des pistes de réflexion, voire d'action. Par ailleurs, certains chapitres, entre autres ceux traitant des regards politiques, juridiques et des sciences de la communication, ouvrent des perspectives de recherche et mettent en lumière l'apport de nouvelles disciplines aux sciences de l'éducation.

En résumé, cet ouvrage constitue une contribution significative à la recherche et à la pratique enseignante au Québec. Il outille les futur·e·s enseignant·e·s pour devenir des acteur·rice·s éclairé·e·s et proactif·ve·s dans le système scolaire. Il se distingue par la richesse de sa documentation et son utilité pratique. La portée dépasse largement le public visé, s'avérant pertinent pour tout·e citoyen·ne soucieux·se de l'avenir de l'éducation au Québec. L'ouvrage s'accompagne aussi d'un balado proposant un épisode par chapitre, ce qui enrichit l'expérience de lecture.

Morrisette, J., Demazière, D. et Dupont-Leclerc, M. M. (2024).
*Former et se former en recherche qualitative – Pratiques et
enjeux en tension*. Presses de l'Université Laval

Émile Caron

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125544ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125544ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Caron, É. (2025). Compte rendu de [Morrisette, J., Demazière, D. et Dupont-Leclerc, M. M. (2024). *Former et se former en recherche qualitative – Pratiques et enjeux en tension*. Presses de l'Université Laval]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1125544ar>

Recensions

Morrisette, J., Demazière, D. et Dupont-Leclerc, M. M. (2024). *Former et se former en recherche qualitative – Pratiques et enjeux en tension*. Presses de l'Université Laval

Émile CARON
Université de Montréal

Ce collectif dirigé par Morrisette, Demazière et Dupont-Leclerc s'inscrit dans la volonté de l'Association de la recherche qualitative (ARQ) de proposer des volumes ayant pour but de démocratiser et de rendre compte de différentes pratiques dans le champ des approches qualitatives. Cet ouvrage s'imbrique, d'une certaine manière, aux réflexions qui ont mené à la parution du livre *[Se] Former à et par l'écriture du qualitatif* (Forget et Malo, Presses de l'Université Laval, 2021), trois ans auparavant. Le volume de Morrisette et collaborateur·rice·s accorde toutefois une plus grande place aux formateur·rice·s.

L'introduction (p. 1-8), signée par les directeur·rice·s de l'ouvrage, insiste sur la nécessité du dialogue dans les milieux qui composent les sciences sociales, et ce, dès l'apprentissage des premières notions en recherche. « L'apprentissage par l'action » – au sens où l'entendait Dewey – guide la structure du collectif.

Suivant cette optique, la première partie, ayant pour thème l'apprentissage du qualitatif dans les contextes informels, s'ouvre avec un premier chapitre (p. 11-28) où Boulebsol et Rousseau relatent l'importance des lieux d'apprentissage traditionnels. Les auteures livrent un témoignage frappant sur l'impact de données relatant les violences physiques faites aux femmes, et sur l'importance du dialogue, tant sur le plan émotionnel que scientifique.

Le chapitre de Bélanger-Sabourin et de Larochelle (p. 29-44) poursuit les idées du texte précédent. En se mettant en scène à travers un dialogue, les deux chercheuses montrent de manière extrêmement concrète l'importance du dialogue pour accéder à « ce qui ne s'enseigne pas » (p. 29).

Lefebvre, dans le troisième chapitre (p. 45-60), continue de s'intéresser aux contextes informels, mais cette fois-ci hors des murs de l'université. L'auteure rapporte comment son engagement au sein des mouvements sociaux lui a permis de bonifier l'expérience acquise durant ses années de formation universitaire.

Le quatrième chapitre, rédigé par Querrien et collaboratrices (p. 61-78), témoigne de l'importance des contextes sociopolitiques dans l'élaboration d'un projet à dimension qualitative. En rapportant les difficultés liées à la réalisation d'une étude sur l'apprentissage des langues secondes dans le contexte de la pandémie de COVID-19, les auteures soulignent le caractère bidirectionnel qu'entretient la recherche qualitative avec les enjeux des sociétés qu'elle étudie.

Les lieux de formation plus standards font leur retour dans le cinquième chapitre, signé par Montolio et collaborateur·rice·s (p. 79-98), qui soulignent l'attrait d'une formation qualitative complémentaire continue au sein de processus de validation ou de mesure, traditionnellement quantitatifs.

Le sixième chapitre, qui clôt la première partie du collectif, met de l'avant les travaux de Dufault (p. 99-112), dans lesquels l'auteure réfléchit aux préoccupations des étudiant·e·s en formation initiale par l'entremise d'un cours : « L'Atelier du praticien-chercheur réflexif » (p. 101).

La deuxième partie du livre sur les fonctions de l'innovation dans l'enseignement du qualitatif est introduite par un texte de Beauchemin et collaboratrices (p. 115-132), interrogeant le rôle du club de lecture au sein des groupes de recherche.

Le huitième chapitre, rédigé par Ummel (p. 133-148), continue de s'intéresser aux enjeux de l'innovation pédagogique à travers l'enseignement de l'évaluation critique de la recherche qualitative.

Meilleur, dans le neuvième chapitre (p. 149-164), revêt son rôle de formatrice pour aborder la création de sens dans l'enseignement en psychologie.

C'est à Nicourd que revient le rôle de conclure la deuxième partie du collectif avec le dixième chapitre (p. 165-176), qui, toujours lié à la thématique de la formation par l'innovation, s'intéresse à l'enseignement de la méthodologie qualitative dans un cadre asynchrone en montrant comment la conception d'un module numérique peut favoriser la coopération dans un contexte d'innovation.

Le collectif se clôt sur la postface (p. 177-188) de Dembélé, dans laquelle l'auteur lie les deux parties du livre, en montrant l'imbrication de la formation et de la pratique.

Bien qu'une conclusion mobilisant l'ensemble des textes nous aurait semblé pertinente pour expliciter les liens entre les différentes contributions, *Former et se former en recherche qualitative* est un livre qui a le mérite de rendre compte de contextes et d'approches plurielles qui sont au coeur des recherches qualitatives. Une partie de cette réussite se retrouve dans la liberté que les directeur·rice·s semblent avoir laissée aux auteur·e·s quant à la forme des textes, mais aussi dans la place importante accordée à des étudiant·e·s, puisque parmi les auteur·e·s, 25 sont présenté·e·s comme étudiant·e·s aux cycles supérieurs.

En mettant en dialogue des voix expérimentées et émergentes, le collectif de Morrisette et collaborateur·rice·s constitue une ressource pour toute personne engagée dans l'enseignement, l'apprentissage ou l'actualisation des recherches qualitatives. De plus, les lecteur·rice·s seront en mesure de tisser des liens grâce à la cohérence globale qu'ont su conférer les auteur·e·s aux enjeux liés à la formation en recherche qualitative. Ainsi, il s'agit d'un ouvrage s'adressant autant aux enseignant·e·s et professeur·e·s souhaitant diversifier leurs pratiques pédagogiques qu'aux étudiant·e·s des cycles supérieurs désireux·se·s de réfléchir à la mise en pratique de leurs apprentissages dans une pluralité de contextes, tant formels qu'informels.

Origgi, G. (2024). *La vérité est une question politique*. Albin Michel

Jérôme Gosselin-Tapp

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125545ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125545ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Gosselin-Tapp, J. (2025). Compte rendu de [Origgi, G. (2024). *La vérité est une question politique*. Albin Michel]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125545ar>

Recensions

Origgi, G. (2024). *La vérité est une question politique*. Albin Michel

Jérôme GOSSELIN-TAPP
Université Laval

Dans ce court essai, l'épistémologue Gloria Origgi interroge la place de l'expertise scientifique dans la délibération démocratique à l'ère de la « désinformation massive » (p. 149). S'il est clair que le paradigme de la postvérité menace nos démocraties, les pratiques épistémiques en mesure de le combattre restent toutefois encore à déterminer. *La vérité est une question politique* propose en ce sens une réflexion de fond sur les conditions dans lesquelles sont produites et mobilisées les connaissances, et sur les mesures à prendre pour protéger la-le citoyen-ne, face au « tsunami informationnel » qu'est notre époque (p. 148). Dans le contexte actuel, qu'Origgi décrit comme une « guerre contre la vérité » (p. 13), son livre tente ainsi de restaurer la confiance dans le discours scientifique, tout en évitant un scientisme naïf qui ignorerait les avancées majeures du 20^e siècle en épistémologie et en philosophie des sciences.

Les trois premiers chapitres examinent les fondements épistémologiques du modèle actuel de production de l'expertise scientifique. Dans le premier chapitre, Origgi montre en quoi « aucune vérité scientifique qui existerait “en dehors” du politique ne peut servir de toile de fond [...] aux décisions politiques », bien que l'action politique dépende largement de l'expertise scientifique, de nos jours (p. 27). Le deuxième chapitre revient aux origines du « modèle aristocratique de la science » pour expliquer les tensions entre la science moderne et la démocratie (p. 35). Origgi montre, entre autres, comment l'« égalitarisme cognitif » – l'idée qu'« aucune voix n'a plus de poids qu'une autre » – au cœur des valeurs démocratiques, entre en conflit avec le rôle que prennent les expert-e-s dans les décisions publiques (p. 41). Le troisième chapitre s'intéresse à la légitimation de l'expertise et à la construction politique de la séparation entre le discours scientifique et le discours profane. S'appuyant sur les thèses de Michel Foucault, Origgi interroge aussi la distinction classique entre faits et valeurs, montrant sa portée elle-même politique. Reprenant en partie les travaux de Philip Kitcher, l'auteure appelle à l'établissement de « normes publiquement reconnaissables et partagées pour le recrutement des experts » (p. 73) et à des actions pour limiter les injustices épistémiques qui traversent les communautés d'expert-e-s.

Les trois derniers chapitres abordent plus concrètement la place que devrait jouer la connaissance scientifique en démocratie. Dans son quatrième chapitre, Origgi expose son « réalisme à visage humain », inspiré de Hilary Putnam et de W. V. O. Quine (p. 103). Elle réplique au passage à certaines « naïvetés alarmantes » que mettent de l'avant les critiques – actuellement en vogue – du constructivisme et du postmodernisme (p. 106). Le cinquième chapitre trace la ligne entre la persuasion politique légitime et la propagande (laquelle doit absolument être limitée en démocratie). Origgi analyse et compare les pratiques de persuasion non rationnelles – notamment la gouvernance par les *nudges* – en fonction de leurs buts perlocutoires. Ce chapitre fournit des outils pour mieux classer ces pratiques et ainsi éviter de « mettre tout dans le même sac et de faire de tout acte de communication politique un délit propagandiste » (p. 140). Le sixième et dernier chapitre atterrit dans les enjeux concrets propres à l'ère de la postvérité et qui caractérisent nos sociétés hautement connectées. L'heure est, selon l'auteure, au développement d'une « pédagogie nouvelle », à même de limiter la vulnérabilité épistémique des citoyen-ne-s, en développant leur capacité à faire face à la désinformation et à la propagande (p. 148).

La conclusion de l'ouvrage risque néanmoins de laisser la-le lecteur·rice sur sa faim, ce dont l'auteure semble d'ailleurs consciente : « Des solutions, en somme, je n'en ai pas » (p. 167). Les analyses d'Origgi n'en demeurent pas moins extrêmement opportunes. La force de l'ouvrage réside dans son regard nuancé et compréhensif sur la vérité scientifique. L'auteure adopte à cet égard une position intermédiaire : sans nier l'existence de l'objectivité, elle invite à reconnaître son caractère socialement construit. Cela permet de mesurer à la fois le rôle essentiel de l'expertise en démocratie et sa propension à maintenir des rapports de pouvoir et des injustices épistémiques.

Puis, par son accessibilité et par sa facture, ce livre contribuera sans aucun doute au développement de notre vigilance épistémique collective. L'ouvrage se veut une participation au débat public autant qu'une contribution philosophique durable sur la question de la vérité. Il s'agit en ce sens d'un texte susceptible de rejoindre et d'interpeler des lecteur·rice·s aux profils très différents, allant de l'étudiant·e au secondaire à l'universitaire de carrière. Origgi a réussi un véritable tour de force en combinant ces divers niveaux d'analyse dans un seul ouvrage.

Ce livre passe aussi en revue les principales théories épistémologiques, tant historiques que contemporaines, et démontre leur pertinence pour comprendre des situations concrètes, telles que l'usage fallacieux de l'expertise scientifique pour justifier la deuxième guerre en Irak ou les différentes pratiques de régulation de l'information sur le web. Cet ouvrage peut ainsi servir d'outil pédagogique, et ce à différents cycles d'études, selon la profondeur de la lecture qu'on en fait.

Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité ?* Presses universitaires de France

Jean Bernatchez

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125546ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125546ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Bernatchez, J. (2025). Compte rendu de [Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité ?* Presses universitaires de France]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1).
<https://doi.org/10.7202/1125546ar>

Recensions

Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité ?*
Presses universitaires de France

Jean BERNATCHEZ
Université du Québec à Rimouski

Les politiques sont des programmes d'action qui visent à régler les problèmes dans un secteur de la société, ou à réguler ce secteur. Cependant, elles ne sont pas le résultat « des gouvernants éclairés qui [...] feraient systématiquement le bilan des réformes passées, analyseraient méticuleusement les options [...], chiffreraient précisément les coûts et les avantages de chaque option, [...] maîtriseraient les étapes de sa conception et de sa mise en oeuvre [...] et évalueraient [...] les effets de celle-ci » (p. 8-9). Les politiques sont plutôt le résultat d'un bricolage opéré dans le contexte d'une fabrique des politiques. C'est la théorie que soutient le politologue Xavier Pons de l'Université Paris-Est Créteil dans cet ouvrage. Il oeuvre dans le champ de l'analyse des politiques d'éducation, mais en dialogue avec d'autres perspectives sociologiques.

Sa théorie s'appuie sur une synthèse des écrits scientifiques qui portent sur les politiques d'éducation en France et en contexte international, notamment au Québec. La synthèse est réalisée à la suite d'une analyse thématique de contenu de ces écrits à partir d'une grille mobilisant trois axes de questionnement : 1) les contextes de mise en oeuvre des politiques d'éducation ; 2) les modalités de fabrique de ces politiques ; et 3) les rationalités au fondement du processus d'action publique. Cette démarche est enrichie des résultats de recherches empiriques, ce qui permet de documenter et d'exemplifier les tendances observées dans les écrits scientifiques. Sur ces bases, le livre, organisé en cinq chapitres augmentés d'une introduction et d'une conclusion substantielles, propose trois modèles de fabrique des politiques d'éducation.

Le premier chapitre est consacré au modèle de la « communauté de politiques publiques », pensé aux États-Unis dans les années 1960 afin d'analyser le rôle des groupes d'intérêt dans l'action publique. À cette époque, « la fabrique des politiques d'éducation repose sur un nombre limité d'acteurs collectifs ou institutionnels qui gardent la main sur la définition des problèmes éducatifs » (p. 27). La logique corporatiste et bureaucratique sous-tend leurs pratiques. Les membres de cette communauté sont des acteur-ric-e-s appartenant aux ministères, aux syndicats et aux associations instituées. Elle-il-s jouent un rôle dans la définition des problèmes d'éducation et dans l'élaboration des solutions. Leur action porte sur des réformes de structures affectant peu le contenu des programmes éducatifs, laissé plutôt à l'initiative des professionnel-le-s de l'éducation.

Le deuxième chapitre décline le modèle de la « décommunautarisation ». Il se déploie grâce à des transformations de grande ampleur qui affectent les systèmes scolaires nationaux, par exemple les mouvements d'internationalisation et de managérialisation. Ce modèle permet l'élaboration de politiques d'éducation substantielles, notamment celles associées à l'approche par compétences. Il se traduit par une complexification des politiques d'éducation. La décommunautarisation prend quatre formes sur le plan analytique. 1) La « désectorisation » se manifeste par une diversification des acteurs associés à la fabrique des politiques avec l'apparition des *think tanks* et des organismes internationaux comme l'OCDE et l'UNESCO dont le pouvoir d'influence est grand. 2) C'est ce qui explique la deuxième forme, la « dénationalisation » : les éléments fondamentaux des politiques d'éducation ne sont plus définis à l'échelle nationale, mais inspirés de doctrines transnationales comme celle de la Nouvelle gestion publique. 3) La « désétatisation » se manifeste par la logique de privatisation, mais aussi par le transfert de responsabilités nationales vers les territoires. 4) La « dérégulation » fait référence à un processus visant à contourner les contraintes de la gestion bureaucratique grâce à la création d'agences et à la conclusion de contrats de partenariat.

Le troisième chapitre présente le modèle du « puzzle accéléré » selon lequel les gouvernant-e-s avancent par petites touches rapides, sur des dossiers qu'elle-il-s dépolitisent en les présentant comme étant techniques et déconnectés les uns des autres. « Néanmoins, à l'instar des pièces d'un puzzle, une fois mis bout à bout, ces dossiers dessinent progressivement un changement structurel et politique de plus grande ampleur dont les parties prenantes [...] ne mesurent pas forcément d'emblée les tenants et aboutissants » (p. 103). Deux phénomènes caractérisent ce modèle : l'incrémentalisme, à savoir le déploiement de la politique de façon graduelle ; et la *fast-politique*,

soit la réalisation de la politique selon de courtes temporalités. Ce modèle impose une réduction des consultations auprès des parties prenantes, les professionnel·le·s de l'éducation particulièrement, susceptibles de résister aux changements. Les solidarités sont plutôt construites avec les personnes favorables à la politique concernée.

Le quatrième chapitre met en évidence que ces trois modèles ne se succèdent pas dans le temps, mais qu'ils se sédimentent, au sens où il est possible de retrouver dans les politiques d'éducation actuelles des caractéristiques des trois modèles. Le cinquième chapitre porte sur le cas français.

Cet ouvrage est la contribution en langue française la plus originale des dix dernières années en analyse des politiques d'éducation. Il repose sur un riche corpus d'écrits scientifiques en anglais et en français, couplant les deux grandes traditions de l'analyse des politiques, celle nord-américaine caractérisée par l'empirisme, et celle européenne marquée par les apports de la sociologie. De plus, le modèle du puzzle accéléré correspond à la situation observée au Québec avec les réformes de la gouvernance scolaire initiées par le gouvernement de la Coalition Avenir Québec.

Stépanoff, C. (2024). *Attachements. Enquête sur nos liens au-delà de l'humain*. La Découverte

Stéphane Martineau

Volume 51, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1125547ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1125547ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Martineau, S. (2025). Compte rendu de [Stépanoff, C. (2024). *Attachements. Enquête sur nos liens au-delà de l'humain*. La Découverte]. *Revue des sciences de l'éducation*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1125547ar>

Recensions

Stépanoff, C. (2024). *Attachements. Enquête sur nos liens au-delà de l'humain*. La Découverte

Stéphane MARTINEAU

Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université du Québec à Trois-Rivières

D'emblée, il faut le dire, cet ouvrage est d'une qualité rare et d'une importance certaine. En 21 chapitres et plus de 700 pages, l'auteur fait un grand tour d'horizon des connaissances sur l'humain et ses rapports avec son environnement (animal et végétal). S'appuyant sur ses recherches personnelles auprès de peuples des steppes d'Asie centrale et d'Amazonie, mais aussi sur les écrits les plus récents en anthropologie, en archéologie, en psychologie, en éthologie et en écologie, Stépanoff propose une réponse claire et argumentée à la question suivante : comment l'humain en est-il venu à vivre dans des sociétés fondées tout à la fois sur la dévastation écologique, les inégalités sociales et des pouvoirs hypercentralisés ?

Au fil de sa démonstration, l'auteur met en lumière le fait que cette situation ne découle pas d'une fatalité ou d'une sorte de déterminisme. D'autres chemins auraient pu et, en fait, ont été empruntés notamment par des peuples à la culture dite « traditionnelle ». Ainsi, la modernité en Occident n'est pas l'aboutissement d'une évolution inéluctable de sorte que les inégalités et les rapports de pouvoir sont liés aux transformations des attachements des êtres humains à leurs milieux vivants. Dit simplement, l'écologie et la sociologie ne sont pas deux sphères du monde déconnectées l'une de l'autre.

Partant du constat que, plus que toute autre espèce, la nôtre a noué des liens métaboliques et psychologiques étroits avec les autres êtres vivants (plantes et animaux), Stépanoff soutient que ces capacités à tisser des liens au-delà de l'humain expliquent tant le fonctionnement des socio-écosystèmes que l'évolution des pouvoirs politiques. En effet, ce qui nous distingue comme espèce, c'est non seulement le fait que nous partageons notre nourriture (au contraire de nos plus proches parents les singes) et que nous prenons grand soin de nos petits (plus intimement, plus longuement et plus collectivement que ce qui se fait dans le reste du règne animal), mais aussi que nous manifestons une empathie généralisée au-delà de notre propre espèce. Pour l'auteur, les êtres humains ont une tendance innée à la coopération, au partage et à l'équité. Que s'est-il donc passé pour en arriver à la situation actuelle ?

La première source de hiérarchie serait l'instauration d'un monopole sur les relations au-delà de l'humain. Étant donné que la notion de puissance non humaine est plus universelle que celle de pouvoir politique, la seconde dériverait de la première, contrairement à ce que soutient la tradition sociologique. Dans certaines sociétés, des individus ou des lignages ont développé un monopole sur des attachements, jugés prestigieux, avec des animaux et des puissances immatérielles. Les autres sont alors devenus des personnes « détachées » des choses de l'au-delà (comme ce fut le cas des esclaves). N'entretenir qu'un rapport matérialiste au monde a été une sorte de désocialisation que faisait subir l'élite aux plus humbles. Ces dernière-s en venaient alors à ne s'occuper que de la production de « choses détachées ». Or, lorsque que la production en vient à être pensée comme ne portant que sur des choses détachées (dans une visée matérialiste), réalisée par des gens détachés (sans lien avec la nature vue comme transcendante), sous la supervision de celles-ces qui monopolisent le pouvoir politique (et économique), la table est mise pour l'émergence de sociétés comme la nôtre. Celles-ci se caractérisent par une double simplification : celle de notre rapport au monde (vu de manière matérialiste comme une simple ressource) et celle des rapports humains (ceux-ci ne sont plus médiatisés par notre rapport à la nature). L'urbanisation a ici joué un rôle capital en séparant la vie, l'espace habité et le milieu nourricier. Ensuite, la modernité a finalisé cette rupture en amorçant le déclin de la diversité génétique des espèces au nom de la productivité (les espèces domestiques n'évoluent plus en fonction de la sélection naturelle et des conditions écologiques). Alors que les plantes et les animaux, des êtres avec qui nous interagissions au sens fort du terme, étaient doués d'agentivité, ils sont maintenant réduits à n'être que des choses que nous produisons pour nos besoins.

Nous avons donné ici un aperçu limité de la profondeur, de la rigueur et de la pertinence des thèses de l'auteur. Ouvrage foisonnant d'exemples, aux propos toujours compréhensibles, même pour un·e non-initié·e, ce livre bouscule des idées reçues. À sa lecture, on comprend que la division sociale du travail a rigidifié nos rapports à la fois au monde et entre nous en bloquant les rapports réciproques que nous avons avec la nature, lesquels structuraient ceux que nous entretenions les un·e·s avec les autres. Nous avons en quelque sorte perdu notre « intelligence écologique ». Il n'est peut-être pas trop tard pour la retrouver et, à n'en pas douter, l'éducation peut jouer ici un très grand rôle. Ainsi, cette importante production de Stépanoff peut s'avérer fort utile tant aux chercheur·se·s en didactique de l'histoire (en prenant en compte, par exemple, l'agentivité des non-humains dans l'organisation sociale ou en mettant en relief l'histoire de cette distance que nous avons prise avec la nature), dans le « nouveau » domaine de la culture et de la citoyenneté québécoise (en relativisant le modèle socioéconomique qui est le nôtre et liant inégalités économiques et représentation du monde naturel comme une chose) ou chez les didacticien·ne·s des sciences et technologie (qui trouveront des ancrages anthropologiques à l'écologie). Plus globalement, en démontrant que l'humain est fondamentalement lié à son écosystème, il invite implicitement les sciences de l'éducation à questionner le modèle médicopsychologique de l'apprentissage (individualiste par essence).