

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Favoriser la persévérance et la réussite scolaires par une gestion de classe et un environnement socioéducatif positifs : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière d'apprentissage durable

Chercheuse principale

Geneviève Carpentier, Université de Montréal

Cochercheur.e.s

Myriam Villeneuve-Lapointe et Martin Lépine, Université de Sherbrooke
Anick Sirard, Centre de services scolaire des Samares et Université de Sherbrooke
Nadia Desbiens et Mélanie Paré, Université de Montréal

Collaboratrices ou collaborateurs

Jean-Maxime Robillard, Andréanne Gallant, Jacquié Lévesque et Julie Riopel, Centre de services scolaire des Samares

Coordonnatrice de recherche

Catherine Tardif, Université de Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2021-0PLA-295211

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

AVANT-PROPOS

Nous avons invité un auteur, Jean-Simon Desrochers, à passer quelques moments du projet avec nous pour conserver des artefacts littéraires de cette recherche-action. Le rapport commence par l'une de ses observations.

Observation littéraire du 20 octobre 2021

Le souvenir des jours d'enseignement au primaire est frais à la mémoire de Geneviève : elle, quelques années avant, debout dans sa classe, passionnée, engagée, elle se donne sans retenue ; Geneviève qui explique, raconte, observe les yeux de ses élèves. Comprennent-ils ? Les notions qu'elle leur lance vont-elles rester ? Sa réponse, elle l'obtient la semaine suivante. « Vous vous souvenez, la semaine passée, on a parlé de... ». Silence. Regards incertains. Deux ou trois élèves savent de quoi il est question, les nombreux autres fixent leur coffre à crayons, leur pupitre, leur gomme à effacer. Pourtant, ce n'était qu'une toute petite semaine, si peu de temps, se dit Geneviève – et qu'advient-il sur une échelle plus longue, un mois, une année, le primaire au complet ? Que faire de mémoires si poreuses ? Et si ce n'étaient pas les capacités de mémorisation, et si le problème venait de la méthode, de l'approche, oui, elle doit trouver une solution, ou du moins, ouvrir une piste.

Entre la salle de classe de madame Geneviève et le lancement du projet sur l'apprentissage durable, il y a une maîtrise, un doctorat, un poste de professeure à l'université. Toutes des étapes franchies de pair avec Myriam, non sans une exceptionnelle synchronicité. Myriam, grande amie professionnelle, rencontrée au jour 1 du baccalauréat et devenue professeure d'université la même année qu'elle. Impensable que Myriam ne soit pas principale cochercheuse de sa première grande recherche.

Le matin du 20 octobre 2021, Geneviève et Myriam discutent comme les deux bonnes amies qu'elles sont. Elles parlent de leurs enfants, trois pour une, deux pour l'autre, qui a fait quoi, les niaiseries, les peurs ; elles parlent entraînement, il est question de jogging et de chaussures à ressort. Pour quiconque ne serait pas dans leur bulle, il faut comprendre que ces deux-là se soutiennent l'une l'autre depuis l'essentiel de leur vie adulte. À ce moment radieux du matin, à peine passé huit heures, une personne sensible aux clichés ne soupçonnerait pas que ces deux femmes sont professeures d'université : elles rient et déconnent, enchainant les blagues à une vitesse étonnante avec Anick et Jean-Maxime, chercheurs du milieu pratique qui s'habituent tranquillement à côtoyer des chercheuses si accessibles.

Aujourd'hui a lieu la deuxième rencontre avec les enseignantes. La journée, planifiée à la minute près, promet d'être

chargée. Accueil dynamique gracieuseté d'Anick, activités de coopération, présentation de Geneviève sur certaines théories à partir desquelles réfléchir afin de donner corps, présence et sens à des termes comme « zone proximale de développement » ou « morcèlement ».

Geneviève est sur le point de prendre une gorgée de son matcha latté quand arrivent deux enseignantes débordant d'enthousiasme. Ici, il faut comprendre qu'en octobre 2021, la pandémie de Covid bat son plein et le variant dominant est alors le Delta. Si après 18 mois de mesures sanitaires, une certaine fatigue se fait ressentir, les règles ne sont pas moins strictes : télétravail, passeport vaccinal requis pour fréquenter restaurants et cinéma, masques omniprésents et la consigne des deux mètres de distance, bien que plus officiellement en vigueur, est encore respectée par plusieurs. Voilà pourquoi cette conversation spontanée s'est malheureusement déroulée sans la proximité qu'elle aurait mérité.

Une des enseignantes va droit au but : « On est tellement de meilleures enseignantes depuis deux semaines, on n'arrive pas à s'imaginer comment ça va être dans trois ans ! » La deuxième opine du chef et enchaine sans tarder : « On a vraiment compris quelque chose à la première journée, c'est malade ! On ne mesure pas encore la chance qu'on a. »

Geneviève n'a besoin d'aucune explication pour décoder le regard de Myriam puisque ces deux-là ressentent la même chose : une fierté. À peine une journée et déjà, des personnes sur le terrain leur confirment que l'approche est productive. Les deux anciennes enseignantes du primaire savent combien ces témoignages leur sont précieux. Ils sont vite devenus leur carburant et leur principale valorisation professionnelle. Les deux participantes continuent et expliquent qu'elles ont vite perçu que leurs tâches quotidiennes deviendraient plus valorisantes, plus fortement pétries de sens puisqu'enfin, avec cet accompagnement, elles développent des pratiques et des approches qui feront en sorte qu'un plus grand nombre d'élèves réussiront leur parcours, qu'ils éprouveront une plus grande fierté et qui sait, un gout pour les études et même pour la vie.

Cette deuxième journée terminée, quand Geneviève pose la tête sur l'oreiller, elle aimerait donner un high five à la Geneviève plus jeune, celle qui a eu cette idée de trouver moyen pour que les élèves se souviennent et que les enseignantes n'aient pas l'impression de travailler dans le vide.

SECTION 3 - LE RAPPORT DE RECHERCHE INTÉGRAL

Table des matières

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
1. Problématique	3
2. Cadres conceptuels	4
3. Objectifs de recherche	6
PARTIE B – MÉTHODOLOGIE	7
Contexte	7
PARTIE C – PRINCIPAUX RÉSULTATS	9
Objectif 1 : Structurer et expérimenter un dispositif de formation et d'accompagnement	9
Objectif 2 : Documenter l'évolution des gestes professionnels soutenant l'apprentissage durable.....	10
Objectif 3 : Documenter le SEP et l'évolution des pratiques déclarées et effectives en gestion de classe	15
Objectif 4 : Documenter l'évolution de la perception de l'environnement sociopédagogique des élèves	15
Objectif 5 : Transférer le dispositif dans d'autres communautés scolaires	16
Retombées immédiates	17
Contribution à l'avancement des connaissances	17
PARTIE D – PISTES D' ACTIONS	19
1. Principales pistes d'action et limites	19
1.1 Actions qui découlent des contenus de formation ayant été largement mobilisés dans la pratique.....	19
1.2 Actions qui soutiennent le passage des apprentissages professionnels vers la pratique en contexte.....	21
1.3 Actions qui permettent de saisir la pratique sous des angles complémentaires à ceux existants.....	22
1.4 Actions qui favorisent le rapprochement des milieux pratique et scientifique	23
1.5 Actions qui accroissent le rayonnement	24
PARTIE E – NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE	25
PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE	26
ANNEXES	28
ANNEXE 1. Outils de collecte et formulaires de consentement	28
1.1 Guide d'entretien – entretien semi-dirigé.....	28
1.2 Guide d'entretien – entretiens d'autoconfrontation	34
1.3 Questionnaire : Autoévaluation de mes pratiques de gestion de classe au primaire.....	38
1.4 Questionnaire : Échelle du sentiment d'efficacité personnel en gestion de classe.....	41
1.5 Questionnaires sur l'environnement sociopédagogique.....	43
1.5.1 Questionnaire an 1 pour les élèves du préscolaire, 1 ^{er} et 2 ^e cycles du primaire.....	43
1.5.2 Questionnaire an 1 pour les élèves du 3e cycle du primaire	45
1.5.3 Questionnaire an 3 pour les élèves du préscolaire, 1er et 2e cycle du primaire	46
1.5.4 Questionnaire an 3 pour les élèves du 3e cycle du primaire	47
1.6 Guide d'entretien de groupe - comité de transfert.....	48
1.7 Guide d'entretien de groupe - journée invite ton collègue	49
1.8 Questionnaire sur l'intention d'utiliser les connaissances	50
1.9 Guide d'entretien – Présentation de l'analyse des données liées au SEP	52
1.10 Formulaires de consentement	55
1.10.1 À l'attention des parents d'élèves	55
1.10.2 À l'attention du personnel enseignant - An 1	59

1.10.3	<i>À l'attention du personnel enseignant - An 2 et An 3</i>	64
1.10.4	<i>À l'attention des personnes cochercheuses</i>	69
1.10.5	<i>À l'attention des personnes conseillères pédagogiques participantes</i>	72
1.10.6	<i>À l'attention des personnes participantes à la journée « Invite ton collègue »</i>	76
ANNEXE 2.	Outils visant à étayer et désétayer le processus d'analyse réflexive	80
ANNEXE 3.	Cahier de codification lié à l'espace dialogique	82
ANNEXE 4.	Cahier de codification lié aux postures d'étayage du personnel enseignant	85
ANNEXE 5.	Analyses statistiques de l'Échelle du SEP en gestion de classe	86
ANNEXE 6.	Analyses descriptives de l'autoévaluation des pratiques en gestion de classe	87
ANNEXE 7.	Analyses comparatives - perception d'élèves de leur environnement sociopédagogique ...	89
ANNEXE 8.	Plan de transfert	90
ANNEXE 9.	Liste des activités de diffusion en lien direct avec le projet	92
ANNEXE 10.	Bibliographie complète	96

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique Ce projet de recherche découle des besoins identifiés par un milieu scolaire quant à la gestion de classe, au manque d'engagement des élèves et à la pérennité des apprentissages scolaires. Ainsi, l'ensemble du projet s'articule autour de l'interrelation entre, d'une part, les pratiques pédagogiques qui permettent aux apprenants d'être engagés et de développer des apprentissages qui s'inscrivent dans la durée (Calkins, 2020 ; Schwartz, 2016) et, d'autre part, les pratiques de gestion de classe qui favorisent aussi l'engagement, le bien-être ainsi que le développement de compétences sociales et disciplinaires des apprenants (Garrett, 2014 ; Hall et Brosnan, 2017). La gestion de classe est, en effet, un des défis de taille que rencontrent le personnel enseignant qu'il soit débutant (Martin et al., 2019) ou expérimenté (Brault-Labbé, 2015). Cet état de fait mérite qu'on s'y attarde puisque le niveau de difficulté éprouvé en gestion de classe serait associé au risque de vivre un épuisement professionnel (Houlfort et Sauvé, 2010) et affecterait le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des personnes enseignantes (Auclair Tourigny, 2017).

Plusieurs recherches se sont attardées à l'enjeu de gestion de classe sous l'angle de la gestion des comportements dérangeants (Gaudreau et Nadeau, 2015 ; St-Georges, Bissonnette et Bérubé, 2016). En classe, l'accent mis sur cette gestion détourne parfois l'attention de l'intention pédagogique alors qu'un des grands enjeux décriés par le milieu scolaire s'avère l'engagement insuffisant des élèves dans leurs apprentissages et le fait qu'ils semblent oublier ce qu'ils apprennent (Schwartz, 2016). En ce sens, le modèle de gestion de classe proposé par Gaudreau (2017) suggère d'intervenir en amont à la gestion des comportements dérangeants sur d'autres dimensions dont l'attention et l'engagement des élèves au regard des apprentissages visés. Il semble, en effet, exister des liens entre les choix de pratiques pédagogiques et la gestion de classe ; certaines permettraient d'amoindrir les problèmes de gestion de classe et d'autres de les exacerber (Bissonnette et Gauthier, 2017 ; Carpentier, 2019). Ainsi, il appert qu'il faille, certes, s'attarder aux enjeux liés à la gestion de classe en considérant les comportements dérangeants des élèves, mais que l'accent doit surtout être mis sur l'expérience d'apprentissage rendue possible grâce à la pratique pédagogique.

Il serait souhaitable, afin de diminuer les problèmes liés à la gestion de classe, que le personnel enseignant puisse appuyer les choix pédagogiques sur des principes d'enseignement visant à soutenir le processus d'apprentissage et à en favoriser la durabilité (Gladwell, 2012), et ce, sans égard à la discipline scolaire. L'interrelation entre les pratiques

en gestion de classe et les pratiques pédagogiques est soulignée par différents chercheurs depuis plusieurs années (Calkins, 2020 ; Carpentier et al., 2022a ; Garrett, 2014 ; Hall et Brosnan, 2017) et par les auteurs de politiques éducatives visant la persévérance scolaire (MEES, 2017 ; MEESR, 2015). Nous souhaitons donc contribuer à la formation d'apprenants pour la vie, engagés et persévérants, des apprenants compétents, garçons et filles, qui se développent dans un environnement sociopédagogique sain et positif, peu importe leur milieu socioéconomique.

2. Cadres conceptuels L'objectif général était de concevoir un dispositif de formation pour accompagner une équipe interprofessionnelle à propos des savoirs scientifiques sur le processus d'apprentissage et sa durabilité afin de bonifier et de développer des pratiques enseignantes qui favorisent une saine gestion de classe et une perception positive de la classe comme environnement sociopédagogique par les élèves.

Pour structurer *un dispositif de formation et d'accompagnement*, il importe de considérer, d'une part, le choix des modalités et des contenus de formation permettant de soutenir les apprentissages professionnels (Timperley et al., 2007) et, d'autre part, la posture d'accompagnement adoptée par les personnes formatrices (Paul, 2004 ; Vivegnis, 2016). Pour choisir les modalités, il convient de tenir compte des besoins énoncés par les personnes participantes (Voyer et al., 2017) et de leur contexte. Aussi, la formation proposée doit s'inscrire dans le temps et être soutenue par un leader pédagogique en la personne de la direction en plus de mettre de l'avant des contenus issus de données scientifiques (Richard et al., 2017). Adopter une posture d'accompagnement implique de mettre l'accent sur la relation et la progression (Gaudreau et al., 2021) en offrant aux personnes accompagnées des occasions de réfléchir à leur pratique au contact des contenus conviés (Rondeau et Jutras, 2019). Un dispositif de formation et d'accompagnement est donc composé de différentes modalités de formation comme l'enseignement direct, la modélisation, la pratique réflexive, le temps de partage (voir Carpentier et al., soumis a) et vise des changements dans les gestes professionnels. Selon Collerette et ses collègues (2021), il y a trois phases au *changement de pratiques*. D'abord, l'éveil survient au moment d'une prise de conscience permise notamment par un état de situation et de nouveaux apprentissages. La phase de transition qui suit implique la mobilisation des apprentissages réalisés en contexte. Les expérimentations génèrent, à cette étape du processus, des doutes, des deuils, des remises en question, etc. Selon Sirard (2024), quatre étapes « semblent définir le passage, caractérisé par des allers-retours, vers la pratique en classe : l'expérimentation par mimétisme, l'ajustement graduel de pratique, la compréhension des rouages de la pratique puis l'appropriation

personnalisée » (p. 161). La troisième phase, la ritualisation, fait référence à l'intégration de nouvelles pratiques dans la réalité quotidienne. Le concept de changement nous a menés à considérer aussi celui de transfert déplié par McSween-Cadieux et ses collègues (2023) en deux catégories : 1) la diffusion de contenus pour les faire connaître et 2) l'utilisation de connaissances dans d'autres contextes, ce que nous nommons « mobilisation des connaissances ».

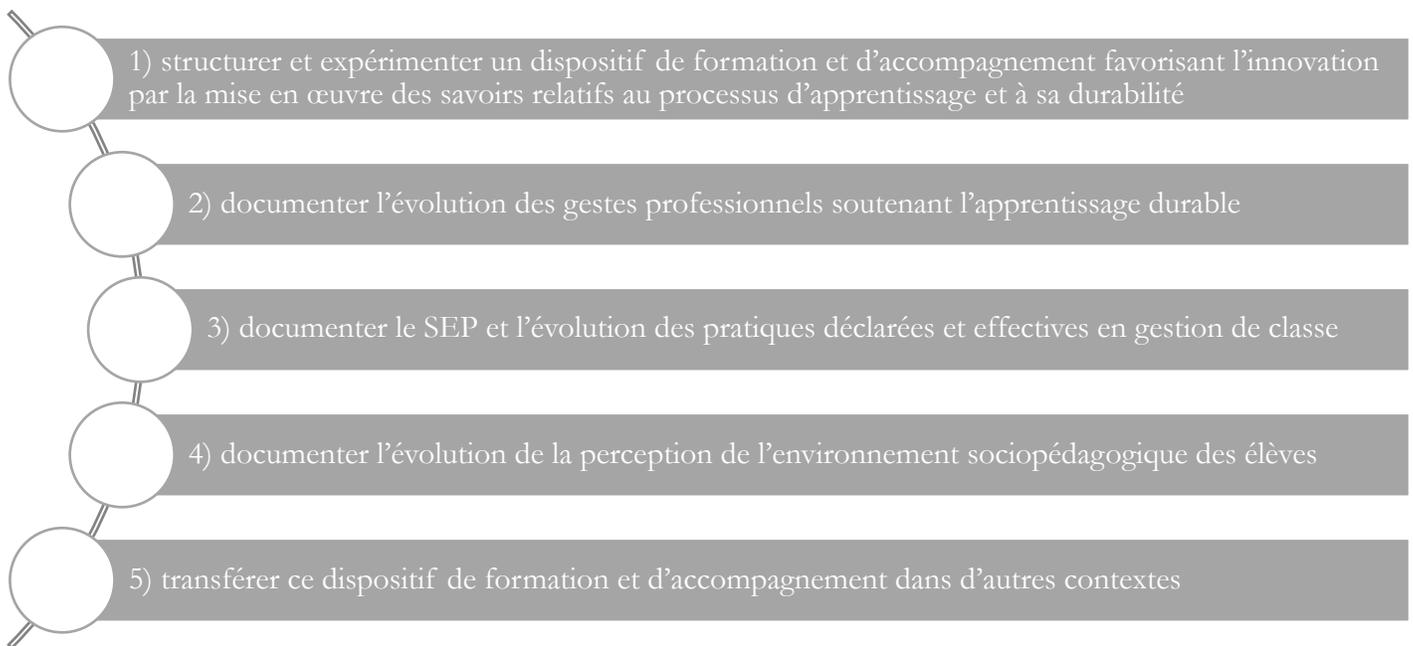
Pour saisir *la pratique enseignante* caractérisée par la nécessité de prendre des décisions au cœur de circonstances imprévisibles (Frey, 2021), le modèle de Bucheton et Soulé (2009) la subdivise en cinq préoccupations interreliées qui se manifestent dans l'action par des gestes professionnels. Ce modèle du multiagenda rassemble 1) le pilotage (déroulement, organisation des ressources), 2) l'atmosphère (interactions, climat de classe), 3) le tissage (établir des liens), 4) l'étaillage (soutien offert aux élèves) et 5) le savoir visé (cible d'apprentissage). Ce modèle est utilisé pour analyser les observations en classe ou les pratiques rapportées par le personnel éducatif (Carpentier et al., accepté). Les concepts d'espace dialogique et de postures s'enlacent à ce modèle du multiagenda. Le premier fait référence à l'occupation du temps de parole (dans toutes les formes communicationnelles) qu'elle soit ou non partagée par l'enseignante, par un ou quelques élèves ou encore par l'ensemble du groupe. Le second concerne l'agencement de gestes au moment de mener une tâche. La personne enseignante jongle constamment entre différentes postures d'étaillage : 1) contrôle (pilotage serré, hiérarchie, rythme unique, recherche de bonnes réponses, atmosphère tendue) ; 2) contre étaillage (faire pour un élève afin de maintenir le rythme) ; 3) accompagnement (aide ponctuelle, observation, soutien, temps de réflexion laissé aux élèves, atmosphère collaborative et détendue) ; 4) enseignement (explicitation, modelage et tissage des savoirs) ; 5) lâcher prise (autorisation donnée aux élèves d'explorer et de tracer leur démarche) ; 6) magicien (anecdote, geste théâtral, jeu pour capter l'attention).

La gestion de classe, elle, repose sur cinq dimensions interreliées : 1) la gestion des ressources (temporelles, spatiales, matérielles, technologiques et humaines), 2) l'établissement d'attentes claires, 3) le développement de relations sociales positives, 4) la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement et 5) la gestion des comportements d'indiscipline. Ces dimensions regroupent ainsi les « actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, de maintenir ou de restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves » (Gaudreau, 2017, p. 7). Le modèle conceptuel

de Gaudreau (2017) propose une approche proactive de la gestion de classe qui mise sur l'adoption de mesures préventives plutôt que réactives.

La classe offre à l'élève un cadre d'apprentissage dans lequel il évolue. Il s'agit de *l'environnement sociopédagogique* (Carpentier et al., 2022b) qui se décompose en six climats dont cinq sont empruntés au modèle de Janosz et al. (2007). Chacun peut être perçu différemment selon l'expérience scolaire que vit chaque élève dans la classe. Le climat pédagogique est centré sur la relation enseignant-élève alors que le climat relationnel porte sur les relations entre les élèves de la classe. À cela s'ajoute les climats de justice, de sécurité et d'appartenance. Étant donné la place de l'évaluation dans le contexte scolaire, un climat d'évaluation s'est greffé aux cinq autres pour constituer le cadre de l'environnement sociopédagogique.

3. Objectifs de recherche À la lumière de ces précisions théoriques et au regard des composantes de l'objectif principal, cinq objectifs spécifiques ont été formulés :

- 
- Un diagramme à cinq points numérotés. À gauche, une ligne verticale de cinq cercles blancs, reliés par une fine ligne grise. À droite de chaque cercle, une barre horizontale grise contient un numéro et un texte descriptif.
- 1) structurer et expérimenter un dispositif de formation et d'accompagnement favorisant l'innovation par la mise en œuvre des savoirs relatifs au processus d'apprentissage et à sa durabilité
 - 2) documenter l'évolution des gestes professionnels soutenant l'apprentissage durable
 - 3) documenter le SEP et l'évolution des pratiques déclarées et effectives en gestion de classe
 - 4) documenter l'évolution de la perception de l'environnement sociopédagogique des élèves
 - 5) transférer ce dispositif de formation et d'accompagnement dans d'autres contextes

PARTIE B – MÉTHODOLOGIE

L'approche de la recherche-action a été retenue puisqu'elle vise le changement et a pour finalité le développement professionnel (Bergeron et al., 2021). Elle s'est déroulée sur une période de trois ans (2021-2024) au sein d'une équipe interprofessionnelle œuvrant majoritairement dans une école primaire située dans un milieu social, économique et culturel défavorisé (IMSE : 9/10). L'école compte près de 650 élèves répartis en 42 groupes.

Contexte Pour réaliser ce projet, différents comités ont été créés : 1) *Le comité restreint* (n=6) regroupe trois personnes conseillères pédagogiques et trois chercheuses et avait comme mandat d'élaborer et d'expérimenter le dispositif de formation et d'accompagnement, mais aussi d'orchestrer l'ensemble du déroulement de la recherche, de l'élaboration du projet jusqu'à la diffusion des résultats. 2) *Le comité de transfert* (n=10) inclut les membres du comité restreint, deux experts en transfert (CTREQ et RENARD) et l'équipe de direction de l'école participante et avait la responsabilité d'élaborer et de réguler un plan de transfert. 3) *L'équipe interprofessionnelle* regroupe les membres du comité restreint et les personnes enseignantes qui ont pris part au dispositif de formation et d'accompagnement. Le nombre de personnes enseignantes varie selon les trois années du projet et s'élève respectivement à 14, 21 et 22. Ces membres sont considérés comme des professionnels engagés et impliqués activement dans le développement de leurs compétences professionnelles (Dezutter et al., 2018). Le Tableau 1 présente une vue d'ensemble des personnes impliquées et de la fréquence des rencontres des trois regroupements.

Tableau 1. *Personnes participantes et nombre de rencontres selon les années du projet*

	Nb de personnes participantes		Nombre de rencontres		
	Personnel enseignant	Élèves impliqués	Journées de formation	Comité restreint	Comité de transfert
An 1	14	185	10	24	4
An 2	21	303	5	18	4
An 3	22	119	4	20	2

4. **Instruments.** Le Tableau 2 propose une synthèse des instruments de collecte et d'analyse de données au regard des cinq objectifs spécifiques de recherche. Les moments de collecte, l'échantillon ainsi que les cadres d'analyses sont également présentés. L'ensemble des outils de collecte et des formulaires de consentement se trouvent à l'Annexe 1.

Tableau 2. Synthèse des méthodes, des instruments de collecte et d'analyse de données

Objectif	Méthode et outil de collecte	Moment de collecte et échantillon	Méthode d'analyse	Cadre de référence
Objectif 1 - Structurer et expérimenter un dispositif de formation et d'accompagnement	Entrevues individuelles semi-dirigées (Gauthier, 2016)	an 1 (n = 13 ens.)	Analyse de contenu dirigée (Hsieh et Shannon, 2005)	Modèle du multiagenda (Bucheton et Soulé, 2009) Modalités de formation (Carpentier et al., 2023a)
Objectif 2 - Documenter l'évolution des gestes professionnels	Entrevues individuelles semi-dirigées (Gauthier, 2016)	an 1 (n = 13 ens.) an 3 (n = 7 ens.)	Analyse de contenu dirigée (Hsieh et Shannon, 2005)	Modèle du multiagenda Espace dialogique Posture d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009)
	Captation vidéo (Larose et al., 2009)	an 3 (n = 5 ens.)		Contenus de formation (Carpentier et al., accepté)
	Entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010)	an 3 (n = 5 ens.)		
Objectif 3 - Documenter l'évolution des pratiques déclarées en gestion de classe	Questionnaire - Pratiques en gestion de classe (Gaudreau, 2008)	an 1 (n = 12 ens.) an 3 (n = 8 ens.)	Statistiques descriptives et comparatives	Dimensions gestion de classe (Gaudreault, 2017)
	Questionnaire - SEP gestion de classe (Gaudreau et al., 2015)	an 1 (n = 12 ens.) an 3 (n = 11 ens.)	Statistiques descriptives et comparatives	Dimensions gestion de classe (Gaudreault, 2017)
	Grille d'observation développée (Carpentier et al., soumis b)	an 1 (n = 9 ens.)	Statistiques descriptives	Dimensions gestion de classe (Gaudreault, 2017)
	Entretien de groupe (Baribeau et Germain, 2010)	an 3 (n = 6 ens.)	Analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012)	Thèmes émergents
Objectif 4 - Documenter l'évolution de la perception de l'environnement sociopédagogique des élèves	Questionnaire – Environnement sociopédagogique (Carpentier et al., 2022b)	an 1 (n = 185 élèves) an 2 (n = 303 élèves) an 3 (n = 119 élèves)	Tests non paramétriques (Mann-Whitney)	Climats de l'environnement sociopédagogique (Carpentier et al., 2022b)
Objectif 5 - Transférer ce dispositif de formation et d'accompagnement dans d'autres contextes.	Entretien de groupe (Baribeau et Germain, 2010)	an 1 (n = 7 ens.) an 1 (n = 9 membres du comité de transfert)	Analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012)	Thèmes émergents
	Questionnaire d'appréciation de la formation Invite ton collègue	an 1 (n = 14 ens.)	Statistiques descriptives	Déterminants du transfert (Lauzier et al., 2016)

PARTIE C – PRINCIPAUX RÉSULTATS

Les principaux résultats relatifs à chacun des cinq objectifs de recherche sont présentés au début de cette section du rapport. Par la suite, nous exposons les principales retombées et contributions à l'avancement des connaissances.

Objectif 1 : Structurer et expérimenter un dispositif de formation et d'accompagnement

Les rencontres du comité restreint ont permis de coélaborer un dispositif de formation et d'accompagnement (Tableau 3) visant le développement de gestes professionnels favorisant des apprentissages durables chez leurs élèves.

Tableau 3. Calendrier ventilé du dispositif de formation et d'accompagnement

Dispositif de formation et d'accompagnement	2021-2022						2022-2023						2023											
	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	9	10	11	12
Accompagnement formel*	2	2	1				1		2		1	1		1				1	1		1	1	1	1
Observation participante			1				1		1									1						
Rencontre informelle						1					1	2	2	1	1			1					1	
Contenu de formation	→																							

*Note. L'accompagnement formel fait référence aux journées de formation bâties autour de cinq principales modalités de formation (enseignement direct, modelage, analyse réflexive, écriture réflexive, échanges entre collègues).

Les principes énoncés par Schwartz (2016) ont servi de point de départ pour recenser des écrits qui ont alimenté la recherche de contenus à convoquer pour soutenir les apprentissages professionnels relatifs à l'apprentissage durable. Ce processus de sélection a entraîné le croisement de diverses sources, ce qui a contribué graduellement à concevoir un cadre de référence sur les gestes professionnels qui soutiennent la durabilité des apprentissages (Carpentier et al., accepté). Le choix du contenu de formation a été influencé par la coconstruction de ce cadre et s'est traduit par la présentation aux participantes de huit thèmes : la zone proximale de développement (ZPD) et le morçèlement d'habileté, l'attention, la mémorisation, la répétition, la coopération, le stress, la rétroaction et le questionnement (pour en savoir plus, Carpentier et al, 2023b). Pour mettre les participantes en contact avec ces contenus, des modalités ont été combinées lors de l'accompagnement formel (voir Tableau 3). Suivant les cinq premières journées (plus de 30 heures de formation), des entrevues individuelles ont été conduites avec les participantes (n = 13). Les analyses ont mis en évidence trois facilitateurs au transfert (Carpentier et al., 2023a ; soumis a) :

Avoir des modèles inspirants permet, dans le processus de changement de pratique, d'envisager d'autres façons de faire, ce qui suscite *l'éveil* et offre une porte d'entrée vers la phase de *transition* par l'entremise du mimétisme. Les modelages et l'intégration des principes théoriques dans les gestes des formatrices ont permis aux participantes d'accéder à des modèles desquels s'inspirer pour adopter de nouvelles pratiques.

Bénéficiaire de temps de réflexion individuel et coopératif, tantôt individuel et écrit, tantôt coopératif et structuré (analyse réflexive et échanges entre collègues), a entraîné non seulement des constats et une projection vers une situation idéalisée, mais aussi une appropriation des contenus ainsi que des ajustements graduels de pratique au regard d'expérimentations en classe (phases d'*éveil* et de *transition*).

Alterner les postures apprenantes et enseignantes s'est vécu de deux façons : à la fois grâce aux modalités de formation permettant aux participantes de faire des apprentissages pour ensuite être amenées à se projeter dans leur contexte de classe et à la fois grâce aux courts délais entre les journées de formation (les cinq premières rencontres étaient aux deux semaines).

Bien que les participantes aient grandement apprécié l'ensemble des modalités de formation déployées, il appert que l'analyse réflexive a généré du stress chez la moitié d'entre elles. En effet, l'anticipation d'avoir à partager, la peur du jugement, la perception de ne pas y être suffisamment préparé et de ne pas avoir choisi la bonne situation à aborder ainsi que la nouveauté de la modalité (vécue une seule fois au moment de réaliser les entretiens) sont les raisons soulevées pour justifier le stress vécu. Cependant, la plupart d'entre elles (n = 12) mentionnent aussi l'aspect bénéfique de cette modalité. Elles soulignent que ces temps d'échange les ont inspirées en ouvrant des portes sur des possibilités qu'elles n'auraient pas envisagées seules. Recueillir leurs points de vue tôt dans le processus d'accompagnement a permis de guider le comité restreint dans l'élaboration du dispositif. Ainsi, devant ces constats et ce besoin d'appropriation, les analyses réflexives sont devenues une pratique régulière et ont été précédées d'un temps de préparation. Au fil du projet, des outils ont été conçus pour étayer et désétayer ce processus (Annexe 2).

Objectif 2 : Documenter l'évolution des gestes professionnels soutenant l'apprentissage durable

Afin de documenter cet objectif, des données sur les pratiques déclarées (entretien individuel) et les pratiques effectives (captation vidéo) des participantes ont été collectées à l'an 1 et à l'an 3 du projet.

Les entretiens ont notamment été analysés afin de faire ressortir les changements rapportés en lien avec les contenus de formation abordés (six des huit thèmes) après 30 heures de formation. Ces principaux changements sont d'abord présentés dans le Tableau 4. Les résultats d'autres entretiens, à la fin du projet, sont par la suite discutés.

Tableau 4. *L'évolution des gestes professionnels associés par treize enseignantes aux différents thèmes abordés*

Contenus de formation	Changements déclarés dans les gestes professionnels
ZPD et morcèlement d'habileté	<ul style="list-style-type: none"> - Planifier en fonction des besoins des élèves (engagement, réussites, plaisir). - Augmenter les retours sur les connaissances antérieures, voire à réenseigner certains contenus préalables. - Ajuster les attentes et augmenter le soutien offert en cours d'apprentissage. - Expérimenter des méthodes pédagogiques plus inductives.
Attention	<ul style="list-style-type: none"> - Enseigner ce qu'est l'attention. - Prendre en considération l'existence de distracteurs (externes, internes, cognitifs). - Laisser plus de place aux élèves en diminuant le temps de parole de l'enseignante (espace dialogique). - Capturer et maintenir l'attention grâce à l'humour, au ludisme et au respect de l'empan attentionnel.
Mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des tableaux d'ancrage à titre de référents pour les élèves (routines, stratégies). - Planifier des moments, de plus en plus espacés, lors desquels les élèves font l'effort de récupérer en mémoire des apprentissages antérieurs.
Répétition	<ul style="list-style-type: none"> - Diriger l'attention en répétant le point d'enseignement. - Favoriser l'acquisition et la mémorisation du métalangage ainsi que l'acquisition graduelle des savoirs visés en répétant le point d'enseignement dans les mêmes mots. - Répéter une même méthode d'enseignement pour un même contenu/matière.
Coopération	<ul style="list-style-type: none"> - Enseigner les habiletés de coopération permettant un partenariat efficace. - Favoriser l'apprentissage, l'engagement et la diminution des conflits en misant sur la stabilité des équipes. - Réfléchir aux regroupements en fonction de ce qui est visé.
Stress	<ul style="list-style-type: none"> - Enseigner ce qu'est le stress et ses effets sur le processus d'apprentissage. - Porter attention aux effets des interventions et du choix des mots sur le stress des élèves. - Chercher à identifier les sources du stress de leurs élèves. - Dédramatiser l'évaluation (rassurer les élèves, les impliquer dans les décisions).

Les enseignantes perçoivent que les changements apportés augmentent l'engagement de leurs élèves ce qui entraîne, selon elles, une diminution des comportements d'indiscipline. Elles considèrent aussi que les élèves mémorisent davantage, prennent goût au fait d'être plus actifs et gagnent en confiance. Elles soulignent également une augmentation de l'autonomie, ce qui leur permet de les soutenir davantage en cours d'apprentissage.

Lors des entretiens semi-dirigés de l'an 3, toutes soulignent qu'elles laissent désormais davantage de place à l'élève. Pour une enseignante, les gestes qu'elles posent visent à ce « que ce soit plus intéressant, signifiant, vivant [...] pour que les élèves soient plus interpellés, qu'ils participent plus » (E01). Une autre mentionne : « Ils ont plus de temps de pratique, plus de temps d'échange » (E02). Laisser davantage de place à l'élève se traduit aussi par une augmentation des moments de coopération (E01, E02, E03, E04, E06), par l'utilisation de tableaux d'ancrage créés avec les élèves plutôt que de matériel reproductible (E01, E04) ou par la réduction de leur temps de parole (E03, E06, E13). Enfin,

quatre d'entre elles soulignent que le contenu de formation lié à la ZPD et au stress les amène à être plus sensibles aux besoins des élèves et donc à ajuster leurs gestes lorsque nécessaire pour y répondre (E01, E03, E08, E13).

Toujours pour documenter le deuxième objectif et plus spécifiquement l'évolution du partage de l'espace dialogique, le Tableau 5 regroupe le temps, en secondes, occupé par les neuf catégories (cahier de codification à l'Annexe 3) ainsi que la proportion que cela représente dans l'ensemble de la période filmée aux deux moments de captation.

Tableau 5. Répartition de l'espace dialogique durant les captations vidéographiées de cinq enseignantes

Catégories de l'espace dialogique			An 1					An 3				
			E01	E02	E04	E06	E13	E01	E02	E04	E06	E13
1a	Enseignante à toute la classe	Σ	877	1041	1098	837	1740	614	681	982	1094	1108
		%	60,8	51,1	66,7	59	54	48,8	47,8	52,8	47,6	47,6
1b	Enseignante à peu d'élèves (1 à 4)	Σ	18	1,0	0	21	42	4	0	0	0	0
		%	1,3	0,05	0	1,5	1,3	0,3	0	0	0	0
2a	Un élève à toute la classe	Σ	62	233	513	50	99	36	44	58	120	103
		%	4,3	11,4	31,1	3,5	3,0	2,9	3,1	3,1	5,2	4,4
2b	Un élève à une autre personne	Σ	39	1,0	0	4	6	4	0	0	0	0
		%	2,7	0,05	0	0,3	0,2	0,3	0	0	0	0
3a	Tous les élèves à l'unisson	Σ	247	176	1,0	11	27	18	34	39	29	7
		%	17,1	8,6	0,1	0,8	0,8	1,4	2,4	2,1	1,3	0,3
3b	Tous les élèves en sous-groupes	Σ	0	0	0	0	942	583	636	617	745	678
		%	0	0	0	0	29,2	46,3	44,6	33,2	32,4	29,2
3c	Échange libre autorisé	Σ	40	296	25	141	77	0	10	19	178	165
		%	2,8	14,5	1,5	9,9	2,4	0	0,7	1,0	7,7	7,1
4a	Silence complet	Σ	90	284	10	325	170	0	20	108	131	219
		%	6,2	13,9	0,6	22,9	5,3	0	1,4	5,8	5,7	9,4
4b	Échange libre non autorisé	Σ	69	7	0	29	122	0	0	37	0	46
		%	4,8	0,4	0	2,1	3,8	0	0	2,0	0	2,0
Total		Σ	1442	2040	1647	1418	3225	1259	1425	1860	2297	2326
		%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Bien qu'il existe une variation de la répartition entre l'an 1 et l'an 3 pour chacune des participantes, deux catégories ressortent chez la majorité. En effet, le temps de parole occupé par l'enseignante s'adressant à tous (1a) a quelque peu diminué (entre 3 % à 13 %) et l'espace de parole occupé par des interactions en sous-groupes (3b) a grandement augmenté pour les quatre enseignantes titulaires (32,4 % à 46,3 %) et s'est maintenu pour l'enseignante spécialiste (29,2 %). Cette augmentation est en adéquation avec le changement rapporté quant à la place plus grande laissée aux élèves et s'explique de manière variée alors que les enseignantes ont diminué tantôt leur temps de parole (E01, E04, E06), les moments de silence (E01, E02, E06), le temps de parole occupé par peu d'élèves à la fois (E02, E04), les moments où tous les élèves répondent à l'unisson (E01, E02) ou encore les échanges libres autorisés (E02).

Parmi les contenus de formation figure l'augmentation du temps de pratique des élèves, notamment grâce à la coopération et au partage de l'espace dialogique. À maintes reprises, ces ajustements de pratiques ont été associés au gain projeté de pouvoir profiter de ces moments pour répondre aux besoins variés des élèves (rétroaction rapprochée, explication, enseignement de notions préalables). Afin d'observer si ces ajustements de pratique avérés (augmentation de 3b) ont permis les gains escomptés, il a fallu procéder à un double codage. Ainsi, lorsque l'espace dialogique était occupé par l'ensemble de la classe en sous-groupes (3b), un second codage a été effectué quant à l'espace occupé simultanément par l'enseignante qui fait une intervention auprès d'un élève ou d'un sous-groupe (1b). Dans le cas des quatre enseignantes titulaires, c'est un peu moins que la moitié du temps accordé aux élèves pour travailler en sous-groupes qui est aussi occupé par leurs interventions spécifiques auprès de certains d'entre eux (entre 36,7 % et 48,8 %). Un second codage a donc permis d'analyser plus finement la nature de ces interventions spécifiques selon quatre sous-catégories : enseignement, rappel de consignes, gestion de comportements, autres. Le Tableau 6 rapporte donc que la majorité du temps d'interventions spécifiques des enseignantes titulaires lors des moments de travaux en sous-groupes sert à l'enseignement (entre 70,0 % et 90,7 %) alors que les interventions spécifiques servant à rappeler les consignes et à gérer les comportements occupent beaucoup moins de temps d'intervention (entre 0,8% et 12,5%).

Tableau 6. *Nature des interventions des enseignantes envers un élève ou un sous-groupe d'élèves durant les moments en sous-groupe*

Catégorie et natures de l'espace dialogique			An 1					An 2				
			E01	E02	E04	E06	E13	E01	E02	E04	E06	E13
3b	Tous les élèves en sous-groupes	Σ	0	0	0	0	942	583	636	617	745	678
		%	0	0	0	0	29,2	46,3	44,6	33,2	32,4	29,2
	Total des interventions 1b pendant le 3b	Σ	-	-	-	-	0	266	289	227	364	2
		%	-	-	-	-	0	45,6	45,5	36,7	48,8	0,3
	- Intervention 1b - enseignement	Σ	-	-	-	-	0	228	201	179	330	2
		%	-	-	-	-	0	85,8	70,0	78,9	90,7	100,0
	- Intervention 1b - rappel de	Σ	-	-	-	-	0	23	29	18	10	0
		%	-	-	-	-	0	8,6	10,0	8,0	2,6	0
	- Intervention 1b -comportements	Σ	-	-	-	-	0	15	36	2	24	0
		%	-	-	-	-	0	5,6	12,5	0,8	6,7	0
	- Intervention 1b - autres	Σ	-	-	-	-	0	0	23	28	0	0
		%	-	-	-	-	0	0	7,5	12,3	0	0

Les mêmes sous-catégories ont été utilisées afin de préciser la nature de l'occupation de l'espace dialogique par la personne enseignante lorsqu'elle s'adresse au groupe (1a). Entre l'an 1 et l'an 3, le Tableau 7 témoigne de différences ressorties de manière similaire pour deux enseignantes (E01 et E13). Une augmentation des interventions liées à l'enseignement (respectivement de 34,5 % et 25,4 %) semble associée à une diminution de celles liées à la gestion des

comportements (respectivement de 29,6 % et 21,4 %). Ainsi, à la fin du projet, l'espace dialogique des observations des cinq enseignantes se répartit de manière similaire entre les quatre sous-catégories dont deux s'avèrent prédominantes l'enseignement (entre 82,4 % et 87,1 %) et la gestion des comportements (entre 9,7 % et 13,8 %).

Tableau 7. *Nature des interventions des enseignantes envers tous les élèves de la classe simultanément*

Catégorie et natures de l'espace dialogique		An 1					An 2					
		E01	E02	E04	E06	E13	E01	E02	E04	E06	E13	
1a	Enseignante à toute la classe	Σ	877	1041	1098	837	1740	614	681	982	1094	1108
		%	60,8	51,1	66,7	59	54	48,8	47,8	52,8	47,6	47,6
	- 1a Enseignement	Σ	461	883	1036	777	1048	535	561	849	931	949
		%	52,6	84,8	94	92,9	60,2	87,1	82,4	86,6	85,1	85,6
	- 1a Rappel de consignes	Σ	15	18	10	12	50	14	19	15	21	2
		%	1,7	1,7	0,9	1,4	2,9	2,3	2,8	1,5	1,9	0,2
	- 1a Gestions de comportements	Σ	353	140	52	48	612	65	94	100	142	153
		%	40,2	13,5	4,7	5,7	35,2	10,6	13,8	10,1	13,0	13,8
	- 1a Autres	Σ	48	0	0	0	30	0	7	18	0	4
		%	5,5	0	0	0	1,7	0	1,0	1,8	0	0,4

Les vidéos ont aussi été utilisées pour documenter les postures d'étayage adoptées par les enseignantes (indicateurs des postures à l'Annexe 4). Comme le présente le Tableau 8, la posture de contrôle, prédominante à l'an 1 (83,3 %), a grandement diminué à l'an 3 (7,8 %). Cette diminution s'est faite au profit des postures d'enseignement et d'accompagnement qui ont respectivement augmenté de 41,1 % et 33,4 %. Le fait qu'elles laissent davantage de temps aux élèves pour travailler, à leur rythme, manifeste à nouveau leur souci de laisser plus de place à l'élève.

Tableau 8. *Répartition des différentes postures d'étayage adoptées par six enseignantes à l'an 1 et à l'an 3 en moyenne lors d'un cours*

Posture	An 1		An 3	
	Seconde	%	Seconde	%
Accompagnement	126	6,6	730	40,0
Contre étayage	16	0,8	1	>0,1
Contrôle	1591	83,3	143	7,8
Enseignement	139	7,3	884	48,4
Lâcher prise	21	1,1	36	2,0
Magicien	17	0,9	32	1,8
Total	1910	100	1826	100

Lors des moments de travail coopératif, une posture sous-jacente à la principale a parfois été identifiée. Si lors de ces moments, elles adoptent souvent une posture d'accompagnement (questionner les élèves pour pousser leur réflexion ou pour provoquer des discussions), dans d'autres, des indicateurs associés à la posture de contrôle sont aussi présents (médiation de toutes les interventions, atmosphère relativement tendue). Ainsi, si à l'an 3 elles offrent davantage de temps de travail en équipe, la posture de contrôle teinte encore souvent celle d'accompagnement de 4 enseignantes.

Objectif 3 : Documenter le SEP et l'évolution des pratiques déclarées et effectives en gestion de classe

Bien que des changements ont été documentés au deuxième objectif, ces changements ne sont pas visibles dans les collectes de données associées au troisième objectif de recherche. Le SEP en gestion de classe a d'abord été mesuré à l'aide d'un questionnaire (Gaudreau et al., 2015) dont l'échelle de Likert comportait six modalités (1 = Tout à fait en désaccord ; 6 = Tout à fait d'accord). L'Annexe 5 présente les résultats par dimension aux deux moments de collecte. Tant en septembre 2021 qu'en novembre 2023, l'analyse indique que les moyennes sont élevées, la plupart se situant autour de 5 (sur une possibilité de 6). Pour mieux comprendre ces résultats et y apporter un éclairage, des entretiens ont été réalisés avec les enseignantes. Dans leur discours, l'absence d'augmentation s'explique principalement par deux éléments consensuels. D'une part, le fait qu'au terme du projet, elles peuvent faire une évaluation plus éclairée de leur pratique en raison notamment des connaissances acquises : « Plus j'apprends des choses, plus je me rends compte que dans le fond je ne connais pas grand-chose [...] Là, je suis plus sévère envers moi-même parce que j'ai plus de connaissances » (E01). D'autre part, elles soulignent la différence notable entre la relation pédagogique au mois de septembre qu'elles qualifient de « lune de miel » (E01, E02, E03, E04) et la dynamique de novembre où « on passe plus à la phase où on teste » (E02). Cette absence de changement significatif pourrait aussi s'expliquer par le fait que la formulation des questions ne permet pas de saisir la nature des gestes posés. Par exemple, même si elles rapportent être en mesure d'utiliser des techniques d'intervention efficaces pour ramener à l'ordre un élève qui dérange (item 21 du questionnaire), l'outil ne permet pas de savoir si elles y arrivent ou de quelle manière elles y arrivent.

Les enseignantes ont aussi répondu à un questionnaire sur leurs pratiques (Gaudreau, 2008). Elles devaient indiquer la fréquence à laquelle elles faisaient les pratiques listées (1=jamais à 4=toujours). Dès l'an 1, les enseignantes rapportaient mettre en place fréquemment la plupart des 32 pratiques liées au contenu de formation. La moyenne étant déjà très élevée, les résultats des tests de comparaison ne révèlent aucune différence significative (Annexe 6). Finalement, en cherchant à documenter les gestes effectifs en gestion de classe, des enjeux méthodologiques ont plutôt mené à la création d'une grille d'observation des comportements d'indiscipline (Carpentier et al., soumis b).

Objectif 4 : Documenter l'évolution de la perception de l'environnement sociopédagogique des élèves

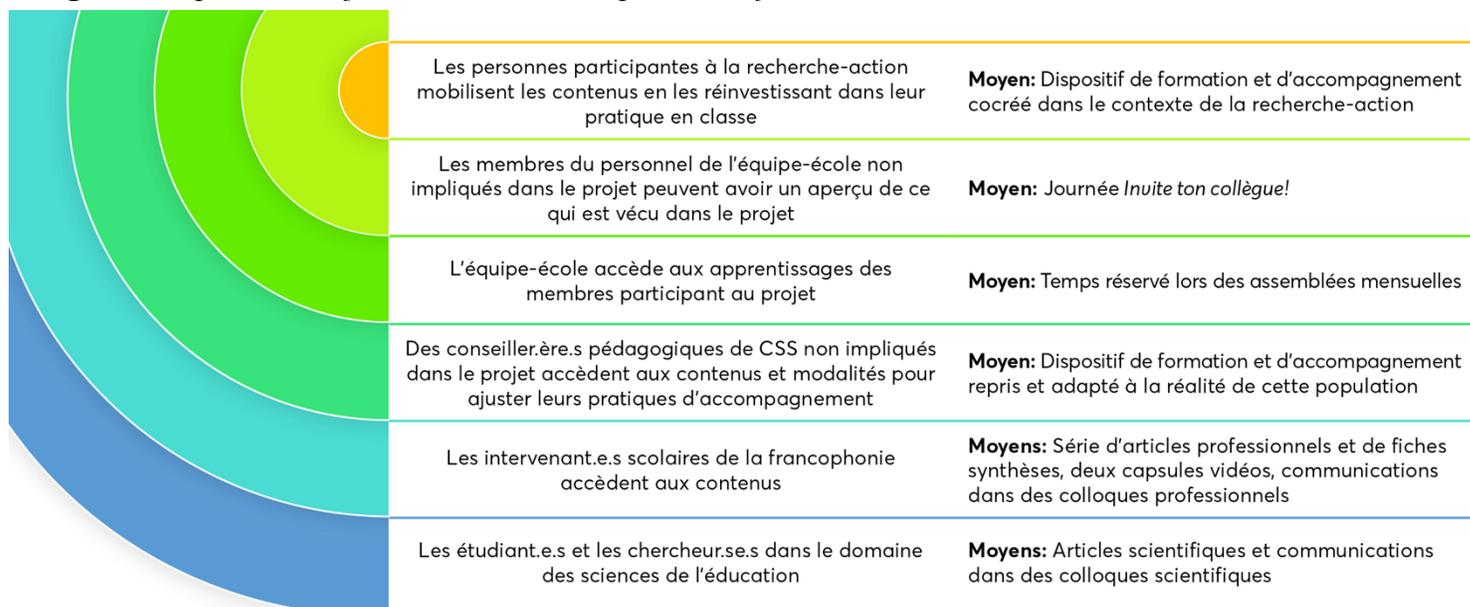
À l'instar du SEP et des pratiques rapportées, la perception des élèves de leur environnement sociopédagogique n'a pas évolué de manière significative entre le début et la fin du projet. En effet, c'est ce que les résultats des tests de

comparaison révèlent (Annexe 7). Globalement, les climats de sécurité et d'évaluation sont les moins positivement perçus alors que le climat pédagogique est le plus positivement perçu (Carpentier et al., 2023b).

Objectif 5 : Transférer le dispositif dans d'autres communautés scolaires

Un comité de transfert devant élaborer un plan de transfert (Annexe 8) a été mis en place à l'an 1. Suivant la démarche de recherche-action, les objets ainsi que les populations à qui transférer ont été définis en cours de route (Figure 1).

Figure 1 : Population et moyens mis en œuvre dans le plan de transfert de la recherche-action



Bien que les effets de tous les moyens du plan de transfert n'aient pas été documentés, un sondage d'appréciation ($n = 14$) et un entretien de groupe ($n = 7$) ont été utilisés auprès de l'équipe-école. Les réponses aux sondages indiquent que leur participation à la journée « Invite ton collègue ! » a permis d'acquérir de nouvelles connaissances (avant : 6,2/10 ; après : 8,7/10) et de développer un plus grand intérêt au regard des contenus (avant : 7,4/10 ; après : 9,5/10). Les participantes déclarent, dans l'entretien de groupe, que le temps dédié aux échanges et à la réflexion lors de cette journée a permis l'appropriation des contenus et la modification de certaines pratiques (p. ex. mise en action des élèves plus rapide et fréquente, prise en compte des connaissances antérieures auxquelles venir lier les nouvelles). À contrario, lors du partage d'informations dans les assemblées générales, elles se sentaient moins concernées et impliquées. Plus largement, le plan de transfert s'est actualisé par le biais de communications écrites (7 scientifiques et 8 professionnels) et orales (6 scientifiques, 9 professionnels et 2 capsules vidéos) et par six infographies. L'ensemble des participantes ainsi que tous les membres du comité restreint ont participé aux activités de diffusion (Annexe 9).

Retombées immédiates

Les modalités de formation, les contenus ainsi que la posture d'accompagnement qui ont constitué le dispositif ont permis d'accompagner sans prescrire. Ainsi, dans une dynamique de changement axée sur le développement professionnel (Dellisse et Galand, 2020), les enseignantes ont pu s'approprier de nouvelles connaissances et apporter des changements qui s'arriment à leurs façons de faire (voir résultats de l'objectif 2). Les retombées de ce projet ne

« Je le fais de différentes façons, sans nécessairement me dénaturer parce que je suis dynamique, je bouge beaucoup, il y a de l'humour, il y a des échanges, mais d'introduire ces nouvelles connaissances dans mon quotidien et faire en sorte que ça devienne naturel aussi, c'était vraiment ça » (E08).

sauraient se restreindre à l'équipe interprofessionnelle accompagnée. Ainsi, le dispositif créé dans cette recherche se déploie présentement dans 16 écoles primaires et secondaires et auprès de plus de 150 personnes conseillères pédagogiques provenant de trois CSS différents.

Aussi, l'influence de cette recherche se fait sentir dans les cours offerts en formation initiale par les membres de l'équipe de recherche (UQAM, UdeM, USherbrooke) et dans l'ensemble des accompagnements offerts par les personnes chercheuses du milieu pratique. Une autre retombée immédiate de ce projet réside dans le développement d'outils (par ex. série d'articles professionnels, fiches synthèses, capsules vidéos).

Finalement, la parité au sein du comité restreint (3 chercheuses universitaires et 3 personnes chercheuses du milieu pratique) semble avoir favorisé la pérennité des retombées. Cette collaboration où parité et horizontalité entre les milieux pratique et scientifique (Bryk, 2015 ; Snow, 2015) sont recherchées a ouvert la porte à la mise en place de l'observatoire CADENCE (observatoire Collaboratif sur l'Apprentissage Durable EN Contexte Éducatif), financé déjà à hauteur de 500 000\$ et codirigé par une chercheuse du milieu pratique et une chercheuse universitaire.

Contribution à l'avancement des connaissances

Les contributions à l'avancement des connaissances sont principalement d'ordre méthodologique et conceptuel. D'abord, sur le plan méthodologique, miser sur la triangulation des données pour documenter finement et fidèlement l'évolution des gestes professionnels a entraîné des constats. Un de ceux-ci est que l'utilisation de questionnaires ne suffit pas à documenter l'évolution des pratiques et du SEP en gestion de classe. D'une part, le SEP du personnel enseignant semble susceptible d'être très élevé d'entrée de jeu (Carpentier, 2022 ; Gaudreau et al., 2020), ce qui entraîne un effet de plafonnement. D'autre part, lors des entretiens visant à investiguer la non-évolution du SEP, cinq

enseignantes mentionnent que leur peur du jugement a influencé la manière dont elles ont répondu au questionnaire : « je ne veux pas qu'il sache que je ne me sens pas compétente dans ce que je fais ! » (E06). Il semble ainsi non seulement nécessaire de considérer une combinaison de données (autoobservées, rapportées et observées) pour documenter l'évolution des pratiques, mais aussi que certains outils puissent être mieux adaptés que d'autres.

Ensuite, l'absence d'outils pour documenter l'évolution des pratiques effectives en gestion de classe (objectif 3) a mené au développement d'une grille d'observation de la gestion des comportements d'indiscipline (Carpentier et al., soumis b). La procédure méthodologique du développement de cette grille a été documentée et pourrait être répliquée pour développer un outil d'observation des pratiques effectives liées aux autres dimensions de la gestion de classe.

Cette recherche a aussi permis d'affiner d'autres outils de collecte déjà existants. La passation auprès des élèves du questionnaire de l'environnement sociopédagogique (QESPP, Carpentier et al., 2022b) a, en partie, été réalisée par les personnes conseillères pédagogiques membres du comité restreint et a permis d'ajuster et d'ajouter certains items grâce aux échos du terrain. La partie du questionnaire portant sur le climat de sécurité a ainsi été bonifiée. Il est désormais possible de distinguer ce que les élèves craignent (par ex. recevoir des coups ou être l'objet de moquerie), de ce qu'ils rapportent avoir déjà vécu ou vivre. D'autres items ont aussi été supprimés ou reformulés.

Enfin, les résultats de ce projet laissent croire que la constitution et la mise en place d'un comité de transfert chargé d'élaborer et de mettre en œuvre un plan de transfert pourrait accroître les retombées dans différents milieux.

Les contributions de ce projet sont aussi d'ordre conceptuel. En effet, le travail d'élaboration de contenus lors de la cocréation du dispositif (objectif 1) a notamment alimenté le développement d'un cadre conceptuel sur l'apprentissage durable autour de six assises (Carpentier et al., accepté). Ces assises peuvent être exemplifiées par les pratiques développées des participantes, ce qui facilite l'accessibilité aux contenus théoriques en leur conférant une dimension concrète de mise en pratique tant en formation initiale et continue que dans l'élaboration d'outils de transfert.

PARTIE D – PISTES D’ACTIONS

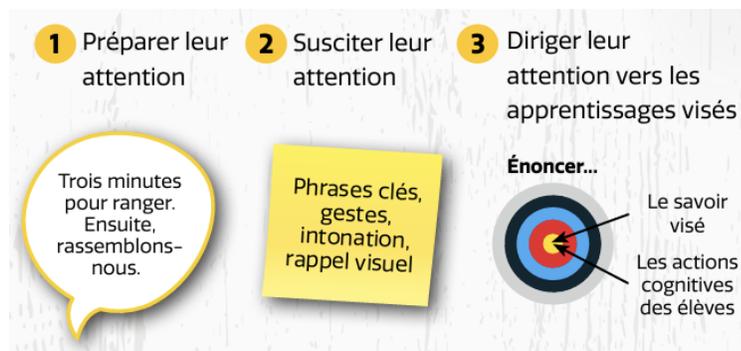
1. Principales pistes d’action et limites

La réflexion autour des pistes d’action a d’abord été faite à partir d’un remue-méninge collectif libre afin de faire ressortir les évidences et, ensuite, dirigé au regard de chacun des objectifs. C’est finalement une catégorisation selon la nature des pistes d’action qui permet de rendre compte de l’essentiel sous cinq grandes catégories : 1) actions qui découlent des contenus de formation ayant fait l’objet d’une large mobilisation dans la pratique, 2) actions qui soutiennent le passage des apprentissages professionnels vers la pratique en contexte, 3) actions qui permettent de saisir la pratique sous des angles complémentaires à ceux existants, 4) actions qui favorisent le rapprochement des milieux pratique et scientifique et 5) actions qui accroissent le rayonnement. Étant donné que le développement professionnel est influencé par les actions d’un grand nombre de personnes intervenant en périphérie de la classe, la majorité des pistes d’action qui sont ici avancées peuvent être interprétées et contextualisées selon le rôle joué par chacune (personnes enseignantes, gestionnaires, conseillères pédagogiques, chargées de cours, chercheuses, etc.).

1.1 Actions qui découlent des contenus de formation ayant été largement mobilisés dans la pratique

Pour soutenir le développement de connaissances générales et spécifiques sur le processus d’apprentissage, des contenus de formation issus de la psychopédagogie ont été retenus. Ils ont contribué au déploiement contextualisé d’ajustements rapides ou d’intégration de nouveaux gestes professionnels, et ce, selon la réalité de chaque personne participante. La première catégorie de pistes d’actions renvoie à certains contenus de formation liés au processus d’apprentissage et à sa durabilité qui ont eu des effets perçus, rapportés ou observés sur les gestes des participantes.

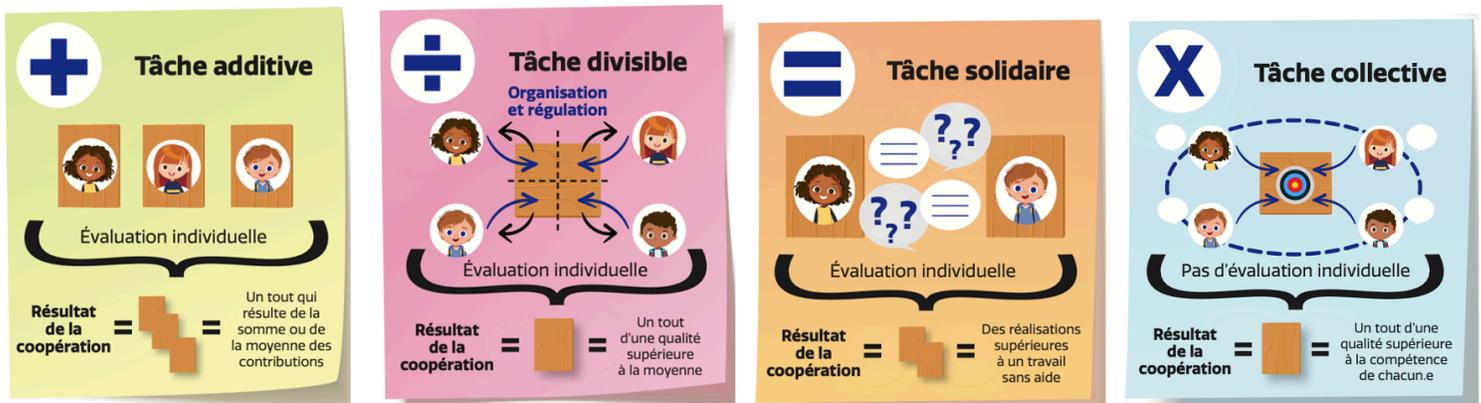
- Préparer, susciter et diriger l’attention des personnes apprenantes afin d’accéder à une étape essentielle du processus d’apprentissage soit porter attention. Préparer l’attention consiste à aviser les personnes apprenantes qu’une attention soutenue sera bientôt



nécessaire afin qu’elles s’y préparent. Il est ainsi possible de limiter les distracteurs potentiels qu’ils soient internes (aller boire de l’eau, bouger un peu), externes (ranger les objets non nécessaires, trouver un endroit adapté) ou cognitifs (terminer une conversation). Susciter l’attention est associé à un élément déclencheur (geste, phrase clé,

anecdote) ainsi qu'à un indicateur temporel (par exemple, « regardez ici, j'ai besoin de votre attention soutenue pour environ 7 minutes »). Diriger l'attention consiste finalement à expliciter aux personnes apprenantes, souvent par le biais de consignes cognitives, l'élément qui devrait être au cœur de leur attention (p. ex. « je vais relire le paragraphe à voix haute, portez particulièrement attention aux pauses que je vais prendre et demandez-vous pourquoi je les prends » ou encore « pendant que chaque personne participante partage un exemple, veuillez-vous questionner sur les liens qui existent entre les exemples et votre propre situation »). Une capsule vidéo sur l'attention a été développée dans le cadre de ce projet de recherche et il est possible de la visionner ici : <https://youtu.be/HLMA3fWS8X0>

- Déployer divers types de tâches coopératives en explicitant les attentes et les habiletés sociales sous-jacentes.



Une vidéo sur la coopération a aussi été réalisée avec l'équipe interprofessionnelle : <https://youtu.be/PtDjLKa9YqI>

- Se rappeler et rappeler aux personnes apprenantes que le stress est une réponse normale de l'organisme qui lui procure l'énergie nécessaire pour déployer ses compétences. Redonner du contrôle en leur offrant de choisir la manière de mettre en valeur leurs compétences ou proposer un temps de visualisation pour se projeter dans un contexte évaluatif en train d'utiliser les apprentissages sont des exemples de retombées déclarées en lien avec ce contenu de formation.

- Savoir ce que la personne apprenante ne sait pas peut entraîner du découragement, voire de la rumination (p. ex. Cet apprenant n'arrive jamais à...). Savoir ce que la personne apprenante sait permet de savoir ce qu'il est maintenant possible de lui enseigner.

- Augmenter le temps de pratique offert aux personnes apprenantes pour qu'elles puissent s'exercer dans plusieurs contextes, selon différents niveaux



de complexité (se rappeler, expliquer, utiliser, mettre en relation, etc.) afin de graduellement consolider les nouveaux apprentissages. Se rappeler que pour développer des compétences, j'ai besoin de beaucoup de temps de pratique.

- Utiliser la répétition de trois différentes manières afin d'accroître la mémorisation : 1) répéter entre 6 et 8 fois l'apprentissage visé en utilisant les mêmes mots plutôt que des synonymes (p. ex. mesurer le périmètre consiste à faire la somme de tous les côtés d'une figure) ; 2) la répétition de phrases clés qui suscitent l'attention ou qui rythment des activités d'enseignement ou de formation (p. ex. « en conclusion, chaque fois que vous voudrez... [mesurer le périmètre], n'oubliez pas... [qu'il faut faire la somme de tous les côtés de la figure] ; 3) la répétition de mêmes méthodes pédagogiques pour un même type de contenu afin que l'attention des personnes apprenantes soient dirigée vers le savoir visé et non pas vers les attentes de la nouvelle méthode.

Rétroaction susceptible d'entraîner un état d'esprit fixiste, une attente de validation externe, une croyance en un talent inné	Rétroaction susceptible d'entraîner un état d'esprit de développement, une conviction de pouvoir agir pour changer la situation
« C'est ce que les bons lecteurs font. »	« C'est ce que les lecteurs font. »
« Je suis fière de toi! »	« Comment te sens-tu maintenant que tu as terminé ce travail? »
« Bravo, tu es super rapide! »	« Tu as trouvé une façon d'y arriver, y aurait-il d'autres façons d'y arriver? »
« J'aime la façon dont tu as... »	« Regarde comment tu as surmonté l'obstacle! Rappelle-toi les difficultés que tu as rencontrées. Qu'est-ce qui t'as permis de continuer à avancer? »

- Offrir une rétroaction qui permet d'accroître le pouvoir d'action et limiter la rétroaction sous forme d'éloges pouvant restreindre le sentiment de contrôle.

1.2 Actions qui soutiennent le passage des apprentissages professionnels vers la pratique en contexte

Afin de favoriser la mobilisation dans la pratique des apprentissages professionnels réalisés, certaines actions ont été reconnues comme soutenantes. Ces pistes semblent donc susceptibles de faciliter et d'encourager la phase de transition qui peut se manifester tant par des tentatives timides ou du mimétisme que par des explorations audacieuses.

- Choisir un petit nombre de modalités de formation qui seront utilisées à répétition et qui permettront aux personnes accompagnées : 1) de faire de nouveaux apprentissages professionnels (p. ex. : enseignement direct, enseignement inductif), 2) de réfléchir tantôt individuellement (p. ex. : cahier réflexif), tantôt en sous-groupe (p. ex. : échanges en dyades, discussions de table, schématisation) et 3) d'accéder à des modèles (p. ex. : modelage, vidéo de pratiques).
- Incarner dans ses gestes de personnes formatrices et accompagnatrices les apprentissages visés et prendre le temps de les rendre visibles, de les expliciter en donnant accès à la réflexion sous-jacente à ce qui vient d'être fait pour ainsi

offrir un modelage indirect (p. ex. en utilisant la répétition, en limitant les longs moments qui requièrent de l'attention soutenue ou en explicitant le type de tâche coopérative demandée).

- Faciliter le tissage entre les apprentissages professionnels faits et la dure tâche de les mobiliser en contexte réel en orchestrant une alternance entre la posture apprenante (accès aux nouveaux savoirs) et la posture professionnelle (réfléchir au transfert). Cette alternance s'actualise d'une part en planifiant consciemment les postures attendues au cours d'une même journée de formation. D'autre part, elle peut aussi se traduire lors des allers-retours rapprochés entre les moments de formation et les expérimentations en classe.
- Reconnaître et légitimer autant les tentatives d'ajustements et de transfert proximaux de microgestes professionnels (p. ex. en tant qu'enseignant, se reconnaître comme distracteur dans la classe et tenter d'amenuiser ses effets) que les efforts de changements plus colossaux qui se déploient plus lentement et dans un va-et-vient réflexif (p. ex. offrir davantage de temps de pratique aux élèves).

1.3 Actions qui permettent de saisir la pratique sous des angles complémentaires à ceux existants

Observer l'évolution de gestes professionnels n'est pas une mince tâche pour l'ensemble des personnes intervenant auprès de personnes enseignantes ou formatrices. Les pistes d'action de cette catégorie offrent des lunettes d'observation qui ouvrent le champ des possibles et qui s'inscrivent en complémentarité aux méthodes existantes.

- Porter attention à l'espace dialogique lors des moments d'enseignement ou de formation permet à la fois d'apprécier la place occupée par les différents acteurs, les dynamiques qui s'installent, mais aussi d'accéder à la nature des interventions. Suivant les résultats de cette recherche, il semble se dessiner des patrons de répartition. Un premier quant au partage du temps de parole montre qu'environ la moitié du temps est occupé par l'enseignante qui s'adresse à toute la classe et plus du tiers est utilisé par l'ensemble des élèves en sous-groupes. Un second concerne la nature des interventions de l'enseignante lorsqu'elle s'adresse à toute la classe et montre que l'enseignement occupe beaucoup plus d'espace (85 %) que la gestion des comportements (12 %).
- Considérer les postures d'étayage adoptées au cours d'une séance d'enseignement ou de formation permet de poser un regard objectif sur la situation. Il devient possible d'utiliser les indicateurs présents dans le cahier de codification des postures d'étayage (Annexe 4) dans plusieurs contextes pour alimenter la réflexion au regard de la pratique et rendre visible son évolution : discussion formelle ou informelle, autoobservation, observation par autrui,

questionnaire avec échelles de gradation, etc. Les résultats de cette recherche révèlent que la participation au dispositif a entraîné une diminution manifeste de la posture de contrôle au profit des postures d'enseignement et d'accompagnement. Une observation directe permet cependant de détecter que certains indicateurs de la posture de contrôle demeurent perceptibles en filigrane de ces nouvelles postures.

- Questionner, avant et après la participation à un dispositif de formation et d'accompagnement, la nature des pratiques déclarées plutôt que le résultat ou le sentiment d'efficacité permettrait d'accéder à leur évolution. En effet, poser une question comme « En général, quels sont les gestes et les stratégies que vous utilisez pour capter et maintenir l'attention des élèves ? » (nature) est plus susceptible de révéler une évolution qu'une question comme « Arrivez-vous à capter et à maintenir l'attention des élèves ? » (résultats) ou « Vous sentez-vous capable de capter et de maintenir l'attention des élèves ? » (sentiment d'efficacité).

1.4 Actions qui favorisent le rapprochement des milieux pratique et scientifique

Considérant qu'il existe une relation d'interdépendance entre ces deux milieux, le rapprochement semble une évidence, mais demeure complexe tant aux plans organisationnel et communicationnel que conceptuel et temporel.

- Réunir, dès les balbutiements du projet de recherche, des personnes des milieux pratique et scientifique pour constituer un comité paritaire de recherche qui a le mandat de piloter l'ensemble du projet, de l'écriture de la demande de financement jusqu'au déploiement du plan de communication en passant par les collectes ainsi que les analyses des données. Pour permettre à ce comité d'arrimer ses idées, de développer une vision commune et de réellement vivre une horizontalité, des moments de rencontre fréquents (bimensuels dans le cadre du présent projet) s'avèrent essentiels à prévoir tout comme des espaces de travail collaboratif accessibles à tous. En misant sur cette parité, il est possible non seulement d'accroître la crédibilité de part et d'autre, mais aussi de développer une expertise partagée et de faciliter la réalisation du projet.
- Engager les personnes du milieu pratique dans l'actualisation du plan de communication permet de légitimer leur apport dans le cadre de communications professionnelles et scientifiques tant écrites qu'orales, nationales et internationales. Dans le cadre du présent projet de recherche, toutes les communications écrites (n=15) ont été cosignées par l'ensemble des membres du comité restreint (trois personnes conseillères pédagogiques, deux

chercheuses universitaires et une doctorante), deux personnes chercheuses du milieu pratique et huit enseignantes ont participé à des communications orales scientifiques (n=7), six enseignantes ont participé à des communications orales professionnelles (n=8) et toute l'équipe interprofessionnelle a pris part à la réalisation de deux capsules vidéos. En procédant ainsi, l'espace dialogique est partagé, ce qui facilite l'accès aux différents objets de transfert par l'entremise de différents porteurs et permet une meilleure compréhension des deux milieux.

1.5 Actions qui accroissent le rayonnement

Pour accéder à une meilleure connaissance de ce qui est vécu dans les différents espaces éducatifs, il faut savoir ouvrir des portes : les portes de sa classe, de son bureau, de son ministère, de ses accompagnements, de sa recherche... Cette dernière catégorie de pistes d'action témoigne de ce souci de partage.

- Inclure un objectif spécifique lié au transfert et mettre sur pied un comité de transfert propulser d'emblée les conversations sur cet enjeu qui demeure une préoccupation tout au long de la réalisation pour l'ensemble des personnes investies. Si le dispositif cocréé dans le cadre de cette recherche a ensuite été déployé dans 16 écoles puis auprès des CP de trois CSS et fait dorénavant l'objet de discussions avec des gestionnaires de services des ressources éducatives, c'est parce qu'un plan de transfert a commencé à être élaboré dès le tout début pour réfléchir, structurer et baliser le déploiement (Annexe 8).
- Planifier un plan de communication détaillé dès le début du projet permet d'assurer une diffusion en continu. Ce plan inclut, pour chaque objectif spécifique de recherche, les collectes et les analyses de données prévues ainsi que les moyens de diffusion variés par l'entremise de revues libres de droit et de courroies de partage simples, accessibles et gratuites (p. ex. : Papyrus et YouTube). Réserver du temps dédié à la réalisation de ce plan de communication permet d'accroître les retombées d'un projet et d'optimiser les fonds publics. Dans le cadre de ce projet, les deux chercheuses universitaires principales ont réservé une demi-journée par semaine pendant les trois années du projet en plus de prévoir plus de quinze journées d'écriture collective avec le comité restreint. D'autres moments ont aussi dû être ajoutés au calendrier.

En plus des limites nommées dans la section résultat quant à certains outils de collecte de données, la principale limite de cette recherche est que les résultats ne sont pas généralisables étant donné la nature de cette recherche.

PARTIE E – NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE

La problématique de cette recherche-action se centre sur le phénomène de l'oubli en cours de processus d'apprentissage. Il prend ses appuis dans la littérature scientifique notamment sur l'apprentissage durable (*sustainable learning*) et en profondeur (*deep learning*), des concepts peu développés et étudiés en sol québécois. Si cette première recherche-action a permis de documenter les effets d'un dispositif, dont le contenu de formation psychopédagogique porte sur cette thématique, sur les gestes professionnels d'enseignantes de l'éducation préscolaire et primaire, il semble essentiel que des recherches futures prennent deux tangentes distinctes. D'abord, d'autres communautés scolaires ayant des contextes variés doivent s'engager dans le dispositif de formation et d'accompagnement développé dans cette recherche pour voir si les résultats de ce projet tendent à se répéter dans d'autres contextes. Ensuite, de futures recherches longitudinales doivent pouvoir suivre des cohortes d'élèves dont les enseignantes sont engagées dans le dispositif afin de documenter les retombées sur leurs apprentissages et sur la pérennité de ces derniers.

Deux pistes de recherche d'ordre méthodologique ressortent aussi de ce projet. Ces pistes n'ont pas nécessairement à faire l'objet d'une recherche en soi, mais pourraient devenir des objectifs spécifiques dans le cadre de recherches de plus grande envergure. 1) Élaborer et valider des outils de collecte de données permettant d'accéder aux pratiques effectives en gestion de classe. 2) Mesurer le SEP pendant le déploiement d'un dispositif afin de documenter la fluctuation de ce dernier au regard des différentes phases de changement de pratique (éveil, transition et ritualisation). Finalement, le travail entamé dans ce projet de recherche sur la constitution même d'un dispositif de formation et d'accompagnement devrait se poursuivre. En effet, les connaissances scientifiques semblent assez avancées en ce qui a trait aux conditions organisationnelles qui soutiennent le développement professionnel du personnel scolaire. Il faut maintenant se pencher davantage sur ce qui se vit pendant les moments de développement professionnel et de manière plus spécifique, sur ce qui insuffle des effets sur la pratique réelle du personnel scolaire. Si cette recherche a permis de mettre en relief certains facilitateurs aux transferts dans la pratique, il faut creuser davantage afin d'outiller plus adéquatement les personnes responsables de ce développement. En ce sens, il serait finalement profitable de tenter de saisir les contours de l'effet formateur et de distinguer les différents savoir, savoir-faire et savoir-être sous-jacents.

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Les références suivantes ont été choisies au regard des trois constituants d'un dispositif : le contenu de formation lié à l'apprentissage durable, les modalités de formation et les postures d'accompagnement. Les publications écrites en lien avec ce projet sont présentées à l'Annexe 9 et les références du rapport sont à l'Annexe 10.

Ben-Eliyahu, A. (2021). Sustainable Learning in Education. *Sustainability*, 13(8), <https://doi.org/10.3390/su13084250>

Bradbury, N. A. (2016). Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? *Advances in Physiology Education*, 40(4), 509–513.

Bryk, A.S., Gomez, L.M., Grunow, A. et LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.

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

Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N., et Leroy, C. (2020). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. De Boeck Supérieur.

Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D. et Villiot-leclercq, E. (2011). *Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides?*. Dans les Actes du 23e Colloque de l'Admée-Europe-Evaluation et enseignement supérieur. Université Paris Descartes.

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*, (en ligne), 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10099>

Escudier, F. et Debas, K. (2020). *Savoir apprendre pour réussir - Les meilleures stratégies validées par la science*. Montréal, Canada : Pearson Erpi.

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>

Galand, B. et Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation*. Presses Universitaires de Louvain.

Gaudreau, N., Trépanier, N. et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.

- Geitz, G. et Geus, J. (2019). Design-based education, sustainable teaching, and learning. *Cogent Education*, 6(1). 1-14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1647919>
- Gervais, M. -J., Souffez, K. et Ziam, S. (2016). Quel impact avons-nous ? Vers l'élaboration d'un cadre pour rendre visibles les retombées du transfert des connaissances. *Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, 1 (1), 1-21. <https://doi.org/10.18166/tuc.2016.1.1.02>
- Gladwell, M. (2009). *Les prodiges*. Édition Transcontinental.
- Gladwell, M. (2012). *Le point de bascule*. Édition Transcontinental.
- Graham L., Berman J. et Bellet A. (2015). *Sustainable learning: Inclusive practices for 21st century classrooms*. Presses de l'Université de Cambridge.
- Hays, J. et Reinders, H. (2020). Sustainable learning and education: A curriculum for the future. *Int Rev Educ*, 66, 29–52. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09820-7>
- Kennedy, M.M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Lauzier, M. et Collette, P. (2014). Phase de transition (d'un changement organisationnel). Dans P. Zaweiija et F. Guarnieri (dir.), *Dictionnaire des risques psychosociaux* (p. 553-554), Édition du Seuil.
- Marceau, N. (2021). Autorégulation de l'apprentissage professionnel et pratiques d'enseignement : intersections à considérer pour le développement professionnel des enseignants. *Formation et profession*, 29(2), 1–14. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.560>
- Masson, S. (2016). Pour que s'activent les neurones. *Les Cahiers pédagogiques*, 527, 18-19.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques* (vol. 2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Rondeau, K., et Jutras, F. (2019). *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- 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 enseignement durable au primaire*. Sherbrooke, QC : Édition d'eux
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Wilson, K., Korn, J.-H. (2007). Attention During Lectures: Beyond Ten Minutes. *Teaching of Psychology*. 34(2). 85–89 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00986280701291291>

ANNEXES

ANNEXE 1. Outils de collecte et formulaires de consentement

1.1 Guide d'entretien – entretien semi-dirigé

Carpentier et Villeneuve-Lapointe, 2021

PROCÉDURE DE L'ENTRETIEN

Avant l'entretien :

- Assurez-vous d'être dans un endroit calme.
- Vérifiez que le matériel d'enregistrement est fonctionnel et prêt à être utilisé (autonomie de la batterie, qualité audio, connexion au réseau, etc.). Testez le dépôt d'un enregistrement audio dans le SharePoint.
- Lire l'introduction et les salutations.

Pendant l'entretien :

- Il est recommandé de s'en tenir le plus possible à ce qui est écrit sur le guide d'entretien pour éviter d'influencer la personne participante.
- Il n'est pas nécessaire de suivre le canevas dans l'ordre qu'il est présenté. L'important est de couvrir l'ensemble des questions. Ce sont des entretiens semi-dirigés, le tout est flexible.
- Il est possible de relancer les personnes participantes au regard de différentes questions s'il vous semble que la réponse n'était pas suffisamment élaborée. Vous pouvez d'abord paraphraser ce qui vient d'être dit et utiliser une phrase de relance ensuite.
- Vous pouvez prendre des notes réflexives au besoin (exhaustivité des réponses, attitudes, contexte, etc.).

Après l'entretien :

- Identifier le fichier audio selon le code d'identification de la personne interviewée (Code d'identification_Ent_Année_Mois_Jour) ex. : E05_Ent_2021_12_16
- Déposez l'enregistrement dans le dossier *Enregistrements* :
Accompagnement > Collecte de données > Entretiens décembre 2021 > Enregistrements
- Remerciez la personne participante pour sa participation à l'entretien et la raccompagner au salon du personnel.

Code d'identification de la personne interviewée :

Interviewer :

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Durée de l'entretien :

INTRODUCTION

Bonjour,

Je te rappelle que parmi les objectifs du projet de recherche, il y a 1) documenter le dispositif d'accompagnement et de formation que nous vivons actuellement, 2) documenter l'évolution des gestes professionnels soutenant des apprentissages durables et, dans une moindre mesure, 3) savoir si la pandémie a encore des effets sur l'enseignement et les élèves (tant en ce qui concerne les apprentissages et de façon plus générale aussi).

L'entretien que nous allons faire aujourd'hui nourrira ces trois objectifs de recherche. Il est important de souligner qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; sens-toi à l'aise de répondre librement. Tu peux aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entrevue devrait durer environ 1 heure et elle est divisée en trois parties. Si tu l'acceptes, le tout sera enregistré sur enregistreuse numérique afin que l'équipe de recherche puisse transcrire l'entretien pour analyser les données. Nous nous engageons cependant à respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entretien ; seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés, sans référence à ton nom, car nous t'avons déjà assigné un code alphanumérique d'identification. As-tu des questions avant que l'on débute ?

PARTIE 1 — Dispositif de formation et d'accompagnement (20 minutes)			
Intention	Questions (<i>entre deux et trois minutes par question</i>)	Éléments à vérifier	Commentaires
<p>Connaitre leurs impressions (satisfactions et insatisfactions) en lien avec les modalités de formation</p>	<p>Dans les différentes journées, plusieurs modalités de formation ont été mises de l'avant. Je vais les nommer une après l'autre et pour chacune, nous aimerions avoir ta perception ainsi que leur utilité et leur pertinence pour ton développement professionnel.</p> <p><u>Modélisation</u> Différents modelages animés par des membres de l'équipe de recherche (par exemple : Gigi, les arts du cirque, la régularité orthographique, etc.) ont été effectués.</p> <p>1. Peux-tu décrire ton appréciation de cette modalité de formation ? En d'autres mots, quelles sont tes impressions sur cette modalité de formation ?</p> <p>Relance : En quoi ? Comment ? Pourquoi ?</p> <p><u>Cahier réflexif</u> Dans les différentes journées, vous avez utilisé un cahier réflexif communément appelé Sarcelle.</p> <p>2. Peux-tu décrire ton appréciation de cette modalité de formation ? En d'autres mots, quelles sont tes impressions sur cette modalité de formation ?</p> <p>Relance : En quoi ? Comment ? Pourquoi ?</p> <p><u>Enseignement direct</u> Dans les différentes journées, vous avez vécu différents enseignements directs.</p> <p>3. Peux-tu décrire ton appréciation de cette modalité de formation ? En d'autres mots, quelles sont tes impressions sur cette modalité de formation ?</p>	<p>La personne participante doit nommer des éléments liés à sa perception de la modalité d'accompagnement (ex. Cela m'a gardé engagé, étant gêné, j'aurais préféré ne pas être encouragé à discuter de ma pratique avec des collègues).</p> <p>L'exactitude des difficultés mentionnées. Éviter les généralisations.</p> <p>La signification des difficultés pour la personne participante.</p>	

	<p>Relance : En quoi ? Comment ? Pourquoi ?</p> <p><u>Analyse réflexive</u> Dans les différentes journées, vous avez vécu un moment d'analyse réflexive.</p> <p>4. Peux-tu décrire ton appréciation de cette modalité de formation ? En d'autres mots, quelles sont tes impressions sur cette modalité de formation ?</p> <p>Relance : En quoi ? Comment ? Pourquoi ?</p> <p><u>Observation participante</u> Une observation participante a eu lieu dans ta classe.</p> <p>5. Peux-tu décrire ton appréciation de cette modalité de formation ? En d'autres mots, quelles sont tes impressions sur cette modalité de formation ?</p> <p>Relance : En quoi ? Comment ? Pourquoi ?</p> <p><u>Temps de partage entre collègues</u> Dans les différentes journées, vous avez eu des moments pour réfléchir et partager votre vécu et vos expériences avec vos collègues.</p> <p>6. Peux-tu décrire ton appréciation de cette modalité de formation ? En d'autres mots, quelles sont tes impressions sur cette modalité de formation ?</p> <p>Relance : En quoi ? Comment ? Pourquoi ?</p> <p><u>Représentation graphique</u> Dans les différentes journées, vous avez construit différentes représentations graphiques en lien avec les apprentissages effectués.</p>		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

	<p>7. Peux-tu décrire ton appréciation de cette modalité de formation ? En d'autres mots, quelles sont tes impressions sur cette modalité de formation ?</p> <p>Relance : En quoi ? Comment ? Pourquoi ?</p>		
<p>Connaitre les effets d'être plusieurs personnes enseignantes ou seul·e de son niveau ou de sa discipline à participer au projet</p>	<p>Selon la personne participante :</p> <p>Dans le cadre de ce projet, vous êtes plusieurs du même niveau (ou de la même discipline). ou Dans le cadre de ce projet, tu es la seule personne participante de ton niveau (ou de ta discipline).</p> <p>8. Comment vis-tu cette situation ? 9. Comment cette situation influence-t-elle l'utilisation des contenus abordés dans ton enseignement ?</p>	<p>La personne participante doit nommer des éléments liés à sa situation (facilitants et obstacles) et expliquer en quoi cela peut changer sa participation au projet et le transfert dans sa pratique.</p>	
<p>Connaitre l'effet de l'équipe interprofessionnelle sur l'insertion professionnelle</p>	<p>Dans le cadre de ce projet de recherche, plusieurs personnes enseignantes de l'école, de niveaux, de disciplines et d'expériences diverses, des membres de l'équipe de direction, trois conseiller·ère·s pédagogiques ainsi que des chercheuses forment une équipe interprofessionnelle.</p> <p>10. Cette équipe a-t-elle des effets sur ton insertion professionnelle et/ou sur ton sentiment d'appartenance à l'équipe-école ?</p>	<p>La personne participante doit nommer des effets concrets et faire des liens entre l'équipe interprofessionnelle et son IP (facultatif).</p> <p>La personne participante doit aborder son sentiment d'appartenance à l'école ou à ses collègues.</p>	

PARTIE 2 — Gestes professionnels liés aux apprentissages durables (25 – 30 minutes)			
Intention	Questions	Éléments à vérifier	Commentaires
<p>Connaitre les gestes professionnels liés aux apprentissages expérimentés à la suite de la participation au dispositif</p>	<p>Depuis le début du projet, différents contenus ont été présentés (ex. zone proximale de développement, apprentissage espacé, stress, représentation graphique, etc.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qu’as-tu essayé de mettre en place dans ta pratique ? <p>Questions de relance :</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Comment l’as-tu mis en place dans ta pratique ? 2. Globalement quel effet cela a-t-il eu sur... <ol style="list-style-type: none"> b. Les notions que tu enseignes ? c. Les apprentissages que tes élèves ont faits ? d. Les liens que tu fais entre les différentes notions ? e. Le soutien que tu offres aux élèves pour les rendre autonomes ? f. L’atmosphère de ta classe (climat, ambiance, temps de parole) ? g. Ta façon d’animer des situations d’enseignement ? h. Ta gestion de classe ? 	<p>La personne participante doit nommer des éléments concrets liés aux notions présentées et expliquer les effets dans sa pratique.</p> <p>Elle doit ensuite mentionner en quoi ces éléments (pris dans leur globalité) ont des effets sur les cinq préoccupations de Bucheton et Soulé (2009) et sur leur gestion de classe.</p>	

1.2 Guide d'entretien – entretiens d'autoconfrontation

Carpentier et al., 2023

PROCÉDURE DE L'ENTRETIEN

Avant l'entretien :

- Assurez-vous d'être dans un endroit calme.
- Vérifiez que le matériel d'enregistrement est fonctionnel et prêt à être utilisé (autonomie de la batterie, qualité audio, connexion au réseau, etc.). Testez le dépôt d'un enregistrement audio sur le SharePoint partagé.
- Lire l'introduction et les salutations.

Pendant l'entretien :

- Il est recommandé de s'en tenir le plus possible à ce qui est écrit sur le guide d'entretien pour éviter d'influencer la personne participante.
- La personne participante peut interrompre la vidéo à tout moment pour ajouter ou spécifier des éléments.
- Il est possible de relancer les personnes participantes au regard de différentes questions s'il vous semble que la réponse n'était pas suffisamment élaborée. Vous pouvez d'abord paraphraser ce qui vient d'être dit par la personne participante et utiliser une phrase de relance ensuite.
- Vous pouvez prendre des notes réflexives au besoin (exhaustivité des réponses, attitudes, contexte, etc.).

Après l'entretien :

- Identifier le fichier audio selon le code d'identification de la personne interviewée (Code d'identification_Ent_Année_Mois_Jour) ex. : E05_Ent_2021_12_16
- Déposez l'enregistrement dans le dossier SharePoint prévu à cet effet.
- Remerciez la personne participante pour sa participation à l'entretien et la saluer.

Code d'identification de la personne interviewée :

Interviewer :

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Durée de l'entretien :

INTRODUCTION

Salutations,

Je te rappelle que parmi les objectifs du projet de recherche, il y a : documenter l'évolution des gestes professionnels soutenant des apprentissages durables.

L'entretien que nous allons faire aujourd'hui nourrira cet objectif de recherche. Nous allons regarder des extraits de la période d'enseignement qui a été filmée dans ta classe il y a environ deux semaines. J'ai ciblé des moments précis dont j'aimerais qu'on discute, mais tu peux arrêter la vidéo à tout moment si tu désires discuter des éléments que tu vois. Je t'invite à prendre le temps de fournir tous les détails que chacune des questions pourrait t'inspirer. L'objectif est de comprendre ce qui animait ta pratique dans ces extraits. Il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; sens-toi à l'aise de répondre librement. Tu peux aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entrevue devrait durer environ 1 heure et elle est divisée en deux parties. Si tu l'acceptes, le tout sera enregistré sur enregistreuse numérique afin que l'équipe de recherche puisse transcrire l'entretien pour analyser les données. Nous nous engageons cependant à respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entretien ; seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés, sans référence à ton nom, car nous t'avons déjà assigné un code alphanumérique d'identification. As-tu des questions avant que l'on débute ?

PARTIE 1 — Entretien d'autoconfrontation (45 minutes)			
Intention	Questions (<i>entre 3 et 5 minutes par question</i>)	Éléments à vérifier	Commentaires
Connaitre ce qui alimente les gestes professionnels vidéoscopés des personnes enseignantes en lien avec le contenu de formation et le projet de recherche	<p>Faire jouer le 1er extrait (début de la période).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quel était ton objectif durant ce segment ? 2. Que faisais-tu pendant ce segment et pourquoi ? 3. Pourquoi l'as-tu fait de cette façon ? 4. Est-ce qu'il t'est passé autre chose à l'esprit, à ce moment-là, mais que tu as décidé de ne pas faire ? <ol style="list-style-type: none"> a. Qu'est-ce que c'était ? b. Pourquoi ne l'as-tu pas fait ? <p>Faire jouer le 2e extrait (moment d'enseignement).</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Quel était ton objectif durant ce segment ? 6. Que faisais-tu pendant ce segment et pourquoi ? 7. Pourquoi l'as-tu fait de cette façon ? 8. Est-ce qu'il t'est passé autre chose à l'esprit, à ce moment-là, mais que tu as décidé de ne pas faire ? <ol style="list-style-type: none"> a. Qu'est-ce que c'était ? b. Pourquoi ne l'as-tu pas fait ? <p>Faire jouer le 3e extrait (consigne cognitive de mise à la tâche).</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Quel était ton objectif durant ce segment ? 10. Que faisais-tu pendant ce segment et pourquoi ? 11. Pourquoi l'as-tu fait de cette façon ? 12. Est-ce qu'il t'est passé autre chose à l'esprit, à ce moment-là, mais que tu as décidé de ne pas faire ? <ol style="list-style-type: none"> a. Qu'est-ce que c'était ? b. Pourquoi ne l'as-tu pas fait ? <p>Faire jouer le 4e extrait (fin de la période).</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Quel était ton objectif durant ce segment ? 14. Que faisais-tu pendant ce segment et pourquoi ? 	<p>Les éléments de réponses devraient permettre de</p> <ol style="list-style-type: none"> a. comprendre l'intention (voire la préoccupation [Bucheton et Soulé, 2009]) qui alimente l'action. Il n'est pas nécessaire que la personne participante fasse référence aux cinq préoccupations. b. saisir le déroulement, les actions posés. <p>Dans son ensemble, les réponses visent à faire verbaliser l'action pour faire des liens entre ce qu'elles font dans leur classe et le contenu de formation du projet.</p>	

	<p>15. Pourquoi l'as-tu fait de cette façon ?</p> <p>16. Est-ce qu'il t'est passé autre chose à l'esprit, à ce moment-là, mais que tu as décidé de ne pas faire ?</p> <p>a. Qu'est-ce que c'était ?</p> <p>b. Pourquoi ne l'as-tu pas fait ?</p>		
	<p>Est-ce qu'il y a un autre moment que tu aimerais qu'on regarde ensemble ?</p> <p>17. Qu'as-tu remarqué qui te fait arrêter et réfléchir ou réagir ?</p>		

PARTIE 2 — Documenter l'évolution des pratiques (au sens large) (15-20 minutes)

Intention	Questions	Éléments à vérifier	Commentaires
<p>Connaitre les pratiques liées aux apprentissages ou à la gestion de classe expérimentées à la suite de la participation au dispositif</p>	<p>1. En quoi les contenus de formation (la zone proximale de développement, l'attention, la mémorisation, la répétition, la coopération, le stress et le questionnement) et ta participation au projet ont eu des effets sur ta pratique en classe ?</p> <p>a. Pourquoi ?</p> <p>b. Peux-tu me donner des exemples (au sens large, mais on veut des exemples concrets) ?</p> <p>c. Dans cette vidéo qu'on a regardée ensemble, qu'est-ce qu'on voit qu'on n'aurait pas vu il y a trois ans ?</p> <p>d. Quels autres exemples aussi concrets peux-tu me donner dans d'autres contextes que ceux de la vidéo ?</p>	<p>La personne participante doit nommer des éléments spécifiques du dispositif (contenus de formation ou modalités) et expliquer les effets sur sa pratique. On cherche plutôt une comparaison avant/après.</p> <p>Elle doit mentionner en quoi ces éléments (pris dans leur globalité) ont des effets sur ses pratiques et sur leur gestion de classe en donnant des exemples.</p> <p>Elle doit faire des liens entre ce qu'elles auraient peut-être eu le réflexe de faire avant, mais qui maintenant est influencé par sa participation au projet de recherche.</p>	

1.3 Questionnaire : Autoévaluation de mes pratiques de gestion de classe au primaire

Gaudreau, 2008

Modalités de réponse en 4 points (jamais, rarement, souvent, toujours).

Items selon la répartition théorique

Gestion des ressources

1. J'ai le matériel nécessaire pour mes cours (photocopies, etc.).
2. Je prévois du matériel pour les élèves qui en auraient besoin (oublis, bris, etc.).
3. J'offre aux élèves des espaces de rangement personnalisés dans la classe (casiers, crochets, tablettes, etc.).
4. J'enseigne aux élèves des stratégies de gestion du temps et du matériel.
5. J'organise « des coins » dans la classe pour répondre aux besoins particuliers des élèves (coin calme, coin informatique, etc.).
6. J'organise la classe de manière à pouvoir y circuler aisément.
7. Je me déplace en classe afin de superviser l'avancement des travaux et la conduite des élèves.
8. J'affiche l'horaire de la journée au tableau.
9. J'affiche l'horaire cyclique des spécialités de façon que les élèves puissent prévoir le matériel à rapporter de la maison.
10. J'utilise des repères temporels pour aider les élèves à gérer leur temps en classe (horloge visuelle, chronomètre, etc.).
11. Je prévois un espace d'affichage en classe pour souligner les bons coups.
12. J'offre aux élèves des outils de planification et d'organisation (aide-mémoire, procédurier, etc.).
13. Je prévois des moyens clairs et efficaces pour communiquer avec les parents (agenda, téléphone, rendez-vous, etc.).
14. J'attribue les places des élèves de manière à prévenir l'indiscipline.
15. Je planifie les transitions afin d'éviter les pertes de temps.
16. Je veille à ce que la classe demeure propre et bien rangée.

Établir des attentes claires

17. J'émet des attentes claires face aux apprentissages.
18. Je mets en place et j'affiche des règles de classe.
19. Les règles sont enseignées et révisées régulièrement.
20. J'énonce clairement mes attentes face aux comportements.
21. Je suis constant et cohérent dans mon encadrement (ce que je demande et ce que je fais respecter).
22. J'assure toute la surveillance nécessaire à la bonne conduite des élèves (déplacement, récréation, toilettes).
23. Je contrôle les allées et venues.
24. Je souligne fréquemment la bonne conduite des élèves.
25. J'offre des repères visuels aux élèves (règles, tableaux d'émulation, etc.).
26. Je réitère fréquemment les règles de classe.
27. J'instaure une routine pour l'arrivée des élèves.
28. J'instaure une routine pour la fin de la journée.
29. Je gère efficacement les droits de parole.
30. Je planifie des moments pour aller aux toilettes.
31. J'enseigne aux élèves comment se déplacer dans l'école (rang, etc.).

32. Je prévois des moments journaliers pour l'aiguisage des crayons, la collation, la remise des travaux, etc.
33. J'enseigne comment « écouter » et je réitère mes attentes aux moments opportuns.
34. Je prévois des moments de détente ou de défoulement dans la journée.
35. J'enseigne aux élèves comment développer des méthodes de travail (agenda, prise de notes, rangement dans le sac d'école, etc.).
36. J'enseigne aux élèves la façon de demander le droit de parole.
37. J'attribue des responsabilités aux élèves en fonction des besoins de la classe.
38. Je communique fréquemment avec les parents concernant la conduite de leur enfant (positif ou négatif).

Développement de relations positives

39. Je m'assure de créer un lien significatif avec tous les élèves.
40. Je m'intéresse à ce qui fascine mes élèves, à ce qui est nouveau ou à ce qui les rend heureux.
41. J'offre une structure permettant aux élèves de s'exprimer (conseil de coopération, journal de classe, etc.).
42. Je demeure empathique au vécu de chaque élève.
43. Je me montre disponible pour des rencontres individuelles.
44. Je m'intéresse au vécu de l'élève hors de la classe.
45. Je complimente les élèves.
46. Je suis souriant et chaleureux.
47. J'accueille les élèves en début de journée (présence dans le corridor, salutations, sourire, etc.).
48. Je m'assure que mes élèves éprouvent du plaisir à venir en classe.
49. Je tente de découvrir les intérêts et passions des élèves.
50. Je m'assure que tous les élèves aient leur place dans le groupe (un statut intéressant).
51. J'accorde de l'importance au développement des habiletés sociales des élèves.
52. Je donne l'occasion aux élèves de prendre part aux décisions de la classe.
53. J'utilise l'humour en classe.
54. Je favorise l'entraide et le soutien par les pairs en classe.
55. J'affiche les réalisations des élèves en leur démontrant que je suis fier·ère d'eux et de leurs réalisations.
56. J'organise des activités sociales pour soutenir la création de liens entre les élèves.
57. J'exprime mes émotions et mes attentes sur le plan affectif (ex. Je suis fier·ère de vous, j'apprécie que...).
58. Je prends le temps de connaître les élèves et leur famille.

Maintien de l'attention et de l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage

59. Je planifie mon enseignement (planification globale et détaillée).
60. Je prépare mes activités d'apprentissage et je prévois d'autres activités en cas d'imprévu.
61. Je varie la présentation de mes cours (cours théorique, travail en équipe, utilisation d'audiovisuel, etc.).
62. J'organise et je supervise un système de tutorat pour venir en aide aux élèves en difficulté d'apprentissage.
63. J'adapte l'enseignement en fonction des intérêts des élèves.
64. J'adapte l'enseignement en fonction des capacités des élèves.
65. J'adapte l'enseignement en fonction du moment de la journée, de la semaine, de l'année.
66. J'utilise du matériel pédagogique varié.
67. J'utilise différents médiums d'enseignement (Internet, etc.).

68. Je sollicite une participation active des élèves lors de mon enseignement.
69. Je prépare des activités d'enrichissement.
70. J'active les connaissances antérieures des élèves lors de nouveaux apprentissages.
71. J'amène les élèves à objectiver leurs apprentissages.
72. Je propose des situations d'évaluation variées.
73. J'amène les élèves à s'autoévaluer et à se fixer des objectifs d'apprentissage.
74. J'accompagne les parents des élèves dans leur tâche auprès de leur enfant (devoirs, leçons, etc.).
75. Je m'assure d'offrir aux élèves la récupération nécessaire pour soutenir leur réussite scolaire.
76. Je m'assure de garder les élèves actifs dans leurs apprentissages.
77. Je morçèle les tâches complexes afin de maintenir la motivation des élèves qui présentent des difficultés.
78. J'enseigne des stratégies de prise des notes et pour étudier.
79. Je prévois le travail à effectuer par les élèves lorsque leur travail est terminé.

Gestion des comportements difficiles

80. Je tente de comprendre ce que certains comportements provoquent chez moi afin de mieux intervenir.
81. Je garde mon calme face aux comportements d'opposition tout en gardant une distance affective face à la situation.
82. Je rencontre l'élève en privé pour régler une situation, pour m'expliquer avec lui.
83. J'ignore volontairement un comportement provocateur afin d'empêcher qu'il prenne de l'ampleur.
84. J'ai recours à la proximité de l'élève afin de mettre fin à certains comportements inadéquats.
85. J'évite certaines attitudes : parler trop fort, faire la morale, critiquer, blâmer, etc.
86. J'annonce les conséquences des gestes posés.
87. J'utilise des outils d'encadrement disciplinaire me permettant de demeurer objectif (feuille de route, etc.).
88. Je fournis à l'élève un bon modèle à imiter en évitant les sarcasmes, les surnoms et l'humiliation.
89. Je varie mes façons d'intervenir face à l'indiscipline.
90. J'utilise des signes non verbaux, des protocoles visuels (ex. démarche 1-2-3) pour inciter mes élèves au calme.
91. Je connais les différentes techniques d'intervention et je les utilise.
92. J'ai recours au retrait (*time-out*) seulement lorsque cela est nécessaire, et ce, pour une courte durée.
93. Je propose des comportements de remplacement aux élèves afin de les aider à modifier leurs comportements inadéquats.
94. J'interviens de manière à ce que l'élève fasse des choix éclairés et en assume les conséquences.
95. Je privilégie le recours à des conséquences logiques et naturelles (en lien direct avec le comportement).
96. Lorsque j'interviens, je réitère les règles (dépersonnalise) et je me « campe » dans mon rôle. (« Mon rôle d'enseignante m'oblige à... »).
97. Je prévois en classe un espace en retrait du reste du groupe afin de permettre à l'élève de se concentrer ou de retrouver son calme (mesure d'aide).
98. J'utilise différents moyens afin de limiter l'agitation de certains élèves (ex. je favorise les activités qui permettent de bouger).
99. Je différencie mes interventions afin de tenir compte de la situation unique de chaque élève.

1.4 Questionnaire : Échelle du sentiment d'efficacité personnel en gestion de classe

Gaudreau et al., 2015

Modalités de réponse en 6 points (de 1 = tout à fait en désaccord, à 6 = tout à fait en accord).

Items selon la répartition théorique

Gérer les ressources

1. Je suis en mesure de gérer efficacement le temps nécessaire à la réalisation des activités prévues à l'horaire.
2. Je suis capable d'aménager physiquement ma classe en tenant compte des besoins particuliers des élèves.
3. Je réussis à aménager physiquement ma classe de manière à faciliter les apprentissages des élèves.
4. J'ai recours à des méthodes de rangement efficaces qui facilitent l'utilisation du matériel pédagogique disponible en classe.

Établir des attentes claires

5. Je suis capable d'établir une routine de classe et de la faire respecter avec constance.
6. Dès la rentrée scolaire, je suis capable d'établir des routines efficaces en classe qui aident les élèves à bien travailler.
7. Je sais comment faire en sorte que les élèves suivent les règles de classe.
8. Lorsque je transmets des consignes aux élèves, je sais qu'elles seront respectées.
9. Je sais quelles règles sont appropriées pour mes élèves.

Capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage

10. Je peux facilement capter et maintenir l'attention de mes élèves lors des périodes d'enseignement.
11. Si des élèves cessent de travailler, je peux rapidement les remettre à la tâche.
12. Je suis en mesure de maintenir les élèves présentant des difficultés comportementales engagés sur la tâche.
13. Je suis capable de maintenir un niveau élevé d'engagement de la part des élèves dans les tâches scolaires.
14. Je sais comment motiver les élèves afin qu'ils demeurent impliqués dans leur travail.

Développer des relations sociales positives

15. Je suis capable de maintenir un climat de respect en classe où tous les élèves se sentent bien.
16. Si les élèves de ma classe s'entendent bien entre eux, c'est habituellement parce que j'ai investi des efforts dans cette direction.
17. Je sais comment améliorer les relations entre les groupes d'élèves rivaux au sein de la classe.
18. Je suis capable d'établir et de maintenir un climat de classe qui est juste et impartial.
19. Je suis capable de maintenir un environnement de classe dans lequel les élèves travaillent en coopération.

Gérer les comportements difficiles

20. Je peux gérer les comportements difficiles des élèves sans élever la voix.
21. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, je suis en mesure d'utiliser des techniques d'intervention efficaces pour le ramener à l'ordre.

22. Je suis capable d'intervenir adéquatement face aux comportements d'opposition de certains élèves.
23. Je peux gérer efficacement la situation lorsqu'un de mes élèves adopte des comportements provocateurs.
24. Je peux empêcher quelques élèves indisciplinés de nuire à toute la classe.
25. Dans les situations conflictuelles, je peux agir de manière à éviter l'escalade verbale menant à une crise.
26. Je suis capable d'intervenir efficacement auprès des élèves les plus difficiles.
27. Je peux intervenir de manière à diminuer l'agitation des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.
28. Je me sens compétente pour intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des conduites agressives dans ma classe.

1.5 Questionnaires sur l'environnement sociopédagogique

Carpentier et al., 2022

1.5.1 Questionnaire an 1 pour les élèves du préscolaire, 1^{er} et 2^e cycles du primaire

Modalités de réponses segmentées (Harter, 1983) en 4 points (grand oui, petit oui, grand non, petit non). Les élèves de l'éducation préscolaire, du premier et du deuxième cycle du primaire répondent en sous-groupes accompagnés d'un adulte.

Items selon la répartition théorique

Climat relationnel

1. Est-ce que les élèves de ta classe sont gentils entre eux?
2. Est-ce que dans ta classe les élèves s'entraident?
3. Est-ce que les élèves de ta classe sont polis entre eux?
4. ENS1_ Est-ce que tu as du plaisir avec ton enseignant·e?
5. ENS2_ Est-ce que tu fais confiance à ton enseignant·e?
6. ENS3_ Est-ce que tu sens que ton enseignant·e t'apprécie ?

Climat pédagogique

7. PED1_ Est-ce que ton enseignant·e vous fait apprendre en vous faisant faire des choses amusantes?
8. PED2_ Est-ce que ton enseignant·e donne vraiment le goût d'apprendre et de travailler?
9. PED3_ Est-ce que les élèves sont toujours encouragés à faire de leur mieux?
10. PED4_ Est-ce que ton enseignant·e utilise plusieurs moyens pour rendre la matière intéressante?
11. PED5_ Est-ce que ton enseignant·e aide les élèves quand ils ont des difficultés?
12. PED_6 Est-ce que ton enseignant·e te fait sentir que tu es capable de réussir?

Climat de sécurité (environnement encadrant et sécurisant)

13. SECU1_ Est-ce que les règles de ta classe sont claires?
14. SECU2_ Est-ce que tu connais la punition (conséquence) que tu risques de recevoir si tu ne respectes par une règle de ta classe?
15. SECU3_ Est-ce que ton enseignant·e vous a expliqué clairement les comportements qu'elle attend de ses élèves?
16. SECU4_ Est-ce que ton enseignant·e félicite souvent les élèves pour leurs bons comportements?
17. SECU_5 Est-ce que ton enseignant·e explique à l'élève qui se comporte mal pourquoi ce qu'il a fait n'est pas bien au lieu de le punir?
18. SECU6_ Est-ce que vous perdez beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent (niaisent, parlent fort, jouent, etc.)?

Climat de sécurité (intégrité physique et psychologique)

19. INT1_ J'ai peur de me faire voler des choses qui m'appartiennent.
20. INT2_ J'ai peur que d'autres élèves me fassent mal (me poussent, me frappent, me donnent des coups).
21. INT3_ J'ai peur de me faire ridiculiser, achaler (faire rire de moi).
22. INT4_ Les élèves les plus jeunes de mon école ont peur des plus vieux.

Climat de justice

23. JUST1_ Est-ce que ton enseignant·e agit de la même façon avec tous les élèves de ta classe?
24. JUST2_ Est-ce que ton enseignant·e intervient toujours lorsqu'elle se rend compte qu'un·e élève ne respecte pas les règles?
25. JUST3_ Est-ce que ton enseignant·e est juste avec tous les élèves de ta classe?
26. JUST4_ Est-ce que ton enseignant·e vérifie si tous les élèves ont bien compris avant de continuer à enseigner?
27. JUST5_ Est-ce que ton enseignant·e discute avec les élèves qui s'énervent pour les calmer?

Climat d'appartenance

28. APP1_ Est-ce que tu es content·e d'être dans ta classe?
29. APP2_ Est-ce que tu es content·e de revenir dans ta classe après un long congé?
30. APP3_ Est-ce que tu es fier·ère d'être dans ta classe?

Climat évaluatif

31. EVAL1_ J'ai peur quand mon enseignant·e écrit un message à mes parents.
32. EVAL2_ J'ai peur quand mon enseignant·e met un mot dans mon cahier de liaison.
33. EVAL3_ J'ai peur de montrer mon travail à mes parents.
34. EVAL4_ J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices.
35. EVAL5_ J'ai peur quand mon enseignant·e parle avec mes parents.
36. EVAL6_ J'ai peur d'avoir de mauvaises notes.

1.5.2 Questionnaire an 1 pour les élèves du 3e cycle du primaire

Les élèves doivent répondre à l'aide d'une échelle de type Likert à 4 points d'ancrage (1 = tout en fait en désaccord, à 4 = tout à fait en accord) pour les élèves de 10 et plus et (1 = grand non, à 4 = grand oui) pour les élèves de 9 ans et moins. Les élèves sont invités à répondre de façon simultanée en classe en l'absence de la personne qui leur enseigne.

Items selon la répartition théorique

Climat relationnel

1. Est-ce que les élèves de ta classe sont gentils entre eux?
2. Est-ce que dans ta classe les élèves s'entraident?
3. Est-ce que les élèves de ta classe sont polis entre eux?
4. Est-ce que tu as du plaisir avec ton enseignant·e ?
5. Est-ce que tu fais confiance à ton enseignant·e?
6. Est-ce que tu sens que ton enseignant·e t'apprécie?

Climat pédagogique

7. Est-ce que ton enseignant·e vous fait apprendre en vous faisant faire des choses amusantes?
8. Est-ce que ton enseignant·e donne vraiment le goût d'apprendre et de travailler?
9. Est-ce que les élèves sont toujours encouragés à faire de leur mieux?
10. Est-ce que ton enseignant·e utilise plusieurs moyens pour rendre la matière intéressante?
11. Est-ce que ton enseignant·e aide les élèves quand ils ont des difficultés?
12. Est-ce que ton enseignant·e te fait sentir que tu es capable de réussir?

Climat de sécurité (environnement encadrant et sécurisant)

13. Est-ce que les règles de ta classe sont claires?
14. Est-ce que tu connais la punition (conséquence) que tu risques de recevoir si tu ne respectes pas une règle de ta classe?
15. Est-ce que ton enseignant·e vous a expliqué clairement les comportements qu'elle attend de ses élèves?
16. Est-ce que ton enseignant·e félicite souvent les élèves pour leurs bons comportements?
17. Est-ce que ton enseignant·e explique à l'élève qui se comporte mal pourquoi ce qu'il a fait n'est pas bien au lieu de le punir?
18. Est-ce que vous perdez beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent (niaisent, parlent fort, jouent, etc.)?

Climat de sécurité (intégrité physique et psychologique)

19. J'ai peur de me faire voler des choses qui m'appartiennent.
20. J'ai peur que d'autres élèves me fassent mal (me poussent, me frappent, me donnent des coups).
21. J'ai peur de me faire ridiculiser, achaler (faire rire de moi).
22. Les élèves les plus jeunes de mon école ont peur des plus vieux.

Climat de justice

23. Est-ce que ton enseignant·e agit de la même façon avec tous les élèves de ta classe?
24. Est-ce que ton enseignant·e intervient toujours lorsqu'elle se rend compte qu'un·e élève ne respecte pas les règles?
25. Est-ce que ton enseignant·e est juste avec tous les élèves de ta classe?
26. Est-ce que ton enseignant·e vérifie si tous les élèves ont bien compris avant de continuer à enseigner?
27. Est-ce que ton enseignant·e discute avec les élèves qui s'énervent pour les calmer?

Climat d'appartenance

28. Est-ce que tu es content·e d'être dans ta classe?
29. Est-ce que tu es content·e de revenir dans ta classe après un long congé?
30. Est-ce que tu es fier·ère d'être dans ta classe?

Climat évaluatif

31. J'ai peur quand mon enseignant·e écrit un message à mes parents.
32. J'ai peur quand mon enseignant·e écrit un mot dans mon cahier de liaison.
33. J'ai peur de montrer mes travaux à mes parents.
34. J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices.
35. J'ai peur quand mes enseignant·e·s parlent avec mes parents.
36. J'ai peur d'avoir de mauvaises notes.

1.5.3 Questionnaire an 3 pour les élèves du préscolaire, 1er et 2e cycle du primaire

Modalités de réponses segmentées (Harter, 1983) en 4 points (grand oui, petit oui, grand non, petit non). Les élèves de l'éducation préscolaire, du premier et du deuxième cycle du primaire répondent en sous-groupes accompagnés d'un adulte.

Items selon la répartition théorique

Climat relationnel

1. Est-ce que les élèves de ta classe démontrent de la gentillesse entre eux?
2. Est-ce que dans ta classe les élèves s'entraident?
3. Est-ce que tu aimes être avec les élèves de ta classe?
4. Est-ce que les élèves de ta classe se font des compliments?
5. Est-ce que tu as des ami.es dans ta classe?

Climat pédagogique

6. Est-ce que tu as du plaisir avec ton enseignant·e?
7. Est-ce que tu fais confiance à ton enseignant·e?
8. Est-ce que tu sens que ton enseignant·e t'apprécie?
9. Est-ce que ton enseignant·e donne vraiment le goût d'apprendre et de travailler?
10. Est-ce que ton enseignant·e te fait sentir que tu es capable de réussir?
11. Est-ce que ton enseignant·e vérifie si tous les élèves ont bien compris avant de continuer à enseigner?

Climat de sécurité

12. Dans ta classe, as-tu peur de te faire voler des choses qui t'appartiennent?
13. Dans ta classe, est-ce que tu te fais voler des choses qui t'appartiennent?
14. Dans ta classe, as-tu peur que d'autres élèves te fassent mal (te poussent, te frappent, te donnent des coups)?
15. Dans ta classe, est-ce que d'autres élèves te font mal?
16. Dans ta classe, as-tu peur de te faire ridiculiser, achaler (faire rire de toi)?
17. Dans ta classe, est-ce que d'autres élèves te ridiculisent?
18. Sur Internet, as-tu peur que des élèves de ma classe t'intimident?
19. Sur Internet, des élèves de ma classe m'intimident.
20. Dans la cour d'école, as-tu peur de te faire voler des choses qui t'appartiennent?
21. Dans la cour d'école, as-tu peur que d'autres élèves te fassent mal (te poussent, te frappent, te donnent des coups)?
22. Dans la cour d'école, as-tu peur de te faire ridiculiser, achaler (faire rire de toi)?
23. Est-ce que les élèves les plus jeunes de ton école ont peur des plus vieux?

Climat de justice

24. Est-ce que ton enseignant·e agit de la même façon avec tous les élèves de ta classe?
25. Est-ce que ton enseignant·e est juste avec tous les élèves de ta classe?
26. Est-ce que les règles de ta classe sont claires?
27. Est-ce que ton enseignant·e vous a expliqué clairement les comportements qu'il.elle attend de ses élèves?
28. Est-ce que ton enseignant·e explique à l'élève qui se comporte mal pourquoi ce qu'il.elle a fait n'est pas bien?
29. Est-ce que vous perdez beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent (niaisent, parlent fort, jouent, etc.)?

Climat d'appartenance

30. Est-ce que tu es content·e d'être dans ta classe?
31. Est-ce que tu es content·e de revenir dans ta classe après un long congé?
32. Est-ce que tu es fier·ère d'être dans ta classe?
33. Préférerais-tu être dans une autre école?
34. Aimes-tu ton école?

Climat évaluatif

35. As-tu peur quand ton enseignant·e écrit un message à tes parents?
36. As-tu peur de montrer tes travaux à tes parents?
37. As-tu peur de te tromper quand tu fais un travail?
38. As-tu peur quand ton enseignant·e parle avec tes parents?
39. As-tu peur d'avoir de mauvaises notes?

1.5.4 Questionnaire an 3 pour les élèves du 3e cycle du primaire

Les élèves doivent répondre à l'aide d'une échelle de type Likert à 4 points d'ancrage (1 = tout en fait en désaccord, à 4 = tout à fait en accord) pour les élèves de 10 et plus et (1 = grand non, à 4 = grand oui) pour les élèves de 9 ans et moins. Les élèves sont invités à répondre de façon simultanée en classe en l'absence de la personne qui leur enseigne.

Items selon la répartition théorique

Climat relationnel

1. Les élèves de ma classe démontrent de la gentillesse entre eux.
2. Dans ma classe les élèves s'entraident.
3. J'aime être avec les élèves de ma classe.
4. Les élèves de ma classe se font des compliments.
5. J'ai des ami.es dans ma classe.

Climat pédagogique

6. J'ai du plaisir avec mon enseignant·e.
7. Je fais confiance à mon enseignant·e.
8. Je sens que mon enseignant·e m'apprécie.
9. Mon enseignant·e me donne vraiment le goût d'apprendre et de travailler.
10. Mon enseignant·e me fait sentir que je suis capable de réussir.
11. Mon enseignant·e vérifie si tous les élèves ont bien compris avant de continuer à enseigner.

Climat de sécurité

12. Dans ma classe, j'ai peur de me faire voler des choses qui m'appartiennent.
- 12a. Dans ma classe, je me fais voler des choses qui m'appartiennent.
13. Dans ma classe, j'ai peur que d'autres élèves me fassent mal (me poussent, me frappent, me donnent des coups).
- 13a. Dans ma classe, d'autres élèves me font mal.
14. Dans ma classe, j'ai peur de me faire intimider, ridiculiser, achaler (faire rire de moi).
- 14a. Dans ma classe, d'autres élèves me ridiculisent.
15. Sur Internet, j'ai peur de vivre de la cyberintimidation de la part d'autres élèves de ma classe.
- 15a. Sur Internet, des élèves de ma classe m'intimident.
16. Dans la cour d'école, j'ai peur de me faire voler des choses qui m'appartiennent.
17. Dans la cour d'école, j'ai peur que d'autres élèves me fassent mal (me poussent, me frappent, me donnent des coups).
18. Dans la cour d'école, j'ai peur de me faire intimider, ridiculiser, achaler (faire rire de moi).
19. Les élèves les plus jeunes de mon école ont peur des plus vieux.

Climat de justice

20. Mon enseignant·e agit de la même façon avec tous les élèves de la classe.
21. Mon enseignant·e est juste avec tous les élèves de la classe.
22. Les règles de ma classe sont claires.
23. Mon enseignant·e nous a expliqué clairement les comportements qu'il.elle attend de nous (les élèves).
24. Mon enseignant·e explique à l'élève qui se comporte mal pourquoi ce qu'il.elle a fait n'est pas bien.
25. Nous perdons beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent (niaisent, parlent fort, jouent, etc.).

Climat d'appartenance

26. Je suis content·e d'être dans ma classe.
27. Je suis content·e de revenir dans ma classe après un long congé.
28. Je suis fier·ère d'être dans ma classe.
29. Je préférerais être dans une autre école.
30. J'aime mon école.

Climat évaluatif

31. J'ai peur quand mon enseignant·e écrit un message à mes parents.
32. J'ai peur de montrer mes travaux à mes parents.
33. J'ai peur de me tromper quand je fais un travail.
34. J'ai peur quand mon enseignant·e parle avec mes parents.
35. J'ai peur d'avoir de mauvaises notes.

1.6 Guide d'entretien de groupe - comité de transfert

Carpentier et al., 2022

Intentions	Questions
Connaitre les effets du comité sur l'accompagnement offert	En quoi la participation/implication/formation du comité de transfert dès le début du projet de recherche a eu des effets sur l'accompagnement (modalité et contenu)?
Identifier les éléments facilitateurs	Quels sont les éléments qui ont facilité la construction et la mise en place du plan de transfert? Quels sont les éléments qui permettent l'actualisation du plan de transfert?
Identifier les éléments obstacles/entraves/défis	Quelles difficultés avez-vous rencontrées?
Connaitre l'effet des ressources humaines déployées	En quoi la composition du comité influence-t-elle le travail de ce comité?

1.7 Guide d'entretien de groupe - journée invite ton collègue

Carpentier et al., 2023

INTRODUCTION

Salutations,

Je vous rappelle que parmi les objectifs du projet de recherche, il y a 1) documenter le dispositif d'accompagnement et de formation que nous vivons actuellement. L'entretien d'aujourd'hui vise à documenter votre appréciation des modalités de formation, de transfert et d'accompagnement qui ont été mises en place depuis septembre 2021.

Il est important de souligner qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; sentez-vous bien à l'aise de répondre librement. Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entrevue devrait durer environ 45 minutes. Si vous acceptez, le tout sera enregistré sur enregistreuse numérique afin que l'équipe de recherche puisse transcrire l'entretien et analyser les données. Nous nous engageons cependant à respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entretien ; seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés, sans référence aux noms, car les informations seront anonymisées. Avez-vous des questions avant que l'on débute ?

1. Différentes modalités de transfert ont été mises en place cette année dans votre école. Pour chacune d'entre elles, nous aimerions savoir votre satisfaction et les effets perçus.
 - 1.1 Temps de partage pendant les AGDE
 - 1.2 Présentation des données sur l'environnement sociopédagogique en AGDE
 - 1.3 Participation à la journée *Invite ton collègue*
2. D'autres modalités de transfert ont peut-être été vécues de manière plus informelle, par exemple, les retours des personnes enseignantes après les journées de formation ou les conversations entre collègues. Avez-vous vécu de telles modalités? Si oui, quels en ont été les effets?
3. Est-ce que vous voyez d'autres modalités qui auraient pu être mises en place, à votre avis, afin de favoriser le transfert et la mobilisation?
4. Quels sont les avantages à avoir un gros projet tel que celui-ci dans une école comme la nôtre?
5. Quels sont les inconvénients à avoir un gros projet tel que celui-ci dans une école comme la nôtre?
6. Y aurait-il autre chose que vous aimeriez dire à propos des retombées du projet de recherche vécu dans votre école?

1.8 Questionnaire sur l'intention d'utiliser les connaissances

Adapté de Lauzier et al., 2016

Modalités de réponse en 10 points (0 à 10).

Items selon la répartition théorique

Satisfaction

(0 = Aucunement satisfait / 10 = Énormément satisfait)

Indiquez votre niveau de satisfaction avec chacun des énoncés suivants :

1. De façon générale, êtes-vous satisfait·e de la journée « Invite ton collègue »?
2. Êtes-vous satisfait·e des sujets traités?
3. Êtes-vous satisfait·e de la qualité des interactions?
4. Êtes-vous satisfait·e de la qualité des activités proposées?

Connaissances

(0 = Plus faible niveau de maîtrise ou d'intérêt / 10 = Plus grand niveau de maîtrise ou d'intérêt)

Considérant l'objectif d'apprentissage suivant : Initier les personnes participantes à quelques principes d'apprentissage durable et favoriser la mobilisation de l'ensemble de l'équipe-école autour de ces principes, estimez votre niveau de connaissance des contenus abordés :

5. AVANT la journée « Invite ton collègue ».
6. APRÈS la journée « Invite ton collègue ».

Sentiment d'efficacité personnel

(0 = Aucunement capable de faire / 10 = Totalement capable de faire)

Indiquez, pour chacune des affirmations suivantes, la réponse qui vous correspond le mieux. Après cette journée, je me sens capable...

7. J'ai l'intention d'utiliser du contenu qui a été présenté lors de la journée « Invite ton collègue » dans le cadre de mon travail.
8. de prendre du temps pour approfondir le contenu qui m'intéresse (stress, zone proximale de développement, mémorisation, etc.).
9. d'intégrer un ou plusieurs éléments abordés dans la journée dans ma pratique en classe.
10. de réaliser des lectures sur l'un des sujets abordés.

Motivation à transférer

(0 = Totalement en désaccord / 10 = Totalement en accord)

Indiquez, pour chacune des affirmations suivantes, la réponse qui vous correspond le mieux.

Après cette journée, j'ai l'intention de prendre du temps pour approfondir le contenu présenté en...

11. Il est important d'utiliser du contenu qui a été présenté lors de la journée « Invite ton collègue » dans le cadre de mon travail.
12. La mise en œuvre de ce contenu pourra influencer positivement les apprentissages de mes élèves.
13. La mise en œuvre de ce contenu pourra influencer positivement mes choix de pratique enseignante.

Utilité perçue

(0 = Plus faible niveau d'intérêt / 10 = Plus grand niveau d'intérêt)

Considérant l'objectif d'apprentissage suivant : Initier les personnes participantes à quelques principes d'apprentissage durable et favoriser la mobilisation de l'ensemble de l'équipe-école autour de ces principes, estimez votre niveau d'intérêt en lien avec le contenu du projet de recherche

14. AVANT la formation.

15. APRÈS la formation.

Indiquez la réponse qui vous correspond le mieux.

16. Dans l'ensemble, j'estime que les notions présentées dans le cadre de cette journée me seront utiles.

Soutien anticipé

(0 = Aucunement soutenu / 10 = Énormément soutenu)

Afin de poursuivre les réflexions entamées lors de la journée « Invite ton collègue » et afin d'intégrer certains éléments dans votre pratique, veuillez identifier le soutien que vous envisagez des personnes suivantes :

17. Direction ou équipe de direction

18. Collègues qui participent au projet de recherche

19. Collègues qui ont participé à la journée « Invite ton collègue » avec vous

20. Autres collègues de l'équipe-école (personnes enseignantes, éducateur·rice du service de garde, orthopédagogue, P.E.H., T.E.S., etc.)

21. Conseiller·ère·s pédagogiques du projet de recherche

1.9 Guide d'entretien – Présentation de l'analyse des données liées au SEP

CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Carpentier et al., 2024

PROCÉDURE DE L'ENTRETIEN

Avant l'entretien :

- Assurez-vous d'être dans un endroit calme.
- Vérifiez que le matériel d'enregistrement est fonctionnel et prêt à être utilisé (autonomie de la batterie, qualité audio, connexion au réseau, etc.). Testez le dépôt d'un enregistrement audio sur le SharePoint partagé.
- Lire l'introduction et les salutations.

Pendant l'entretien :

- Il est recommandé de s'en tenir le plus possible à ce qui est écrit sur le guide d'entretien pour éviter d'influencer la personne participante.
- La personne participante peut interrompre la vidéo à tout moment pour ajouter ou spécifier des éléments.
- Il est possible de relancer les personnes participantes au regard de différentes questions s'il vous semble que la réponse n'était pas suffisamment élaborée. Vous pouvez d'abord paraphraser ce qui vient d'être dit par la personne participante et utiliser une phrase de relance ensuite.
- Vous pouvez prendre des notes réflexives au besoin (exhaustivité des réponses, attitudes, contexte, etc.).

Après l'entretien :

- Identifier le fichier audio selon le code d'identification de la personne interviewée (Code d'identification_Ent_Année_Mois_Jour) ex. : E05_Ent_2021_12_16
- Déposez l'enregistrement dans le dossier SharePoint:
Documents > Collecte de données > An 3 > Enseignantes > Enregistrements audio
- Remerciez la personne participante pour sa participation à l'entretien et la saluer.

Code d'identification de la personne interviewée :

Interviewer :

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Durée de l'entretien :

INTRODUCTION

Bonjour,

Je vous rappelle que parmi les objectifs du projet de recherche, il y a « Documenter l'évolution des pratiques déclarées et effectives en gestion de classe ainsi que du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe du personnel enseignant. »

L'entretien que nous allons faire aujourd'hui nourrira cet objectif de recherche. Durant le projet de recherche, vous avez été invité·e à répondre à un questionnaire concernant vos pratiques en gestion de classe à deux reprises. Vous avez répondu en septembre 2021 et de nouveau en novembre 2023. L'équipe de recherche a fait une analyse descriptive de vos réponses et nous aimerions en discuter avec vous pour mieux les comprendre.

L'objectif est de recueillir vos impressions et votre interprétation à propos des résultats descriptifs. Il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; sentez-vous à l'aise de répondre librement. Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entrevue devrait durer environ 30 minutes. Si vous acceptez, le tout sera enregistré afin que l'équipe de recherche puisse transcrire l'entretien pour analyser les données. Nous nous engageons cependant à respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entretien ; seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés, sans référence à votre nom, car nous vous avons déjà assigné un code alphanumérique d'identification. Avez-vous des questions avant que l'on débute ?

Intention	Questions	Éléments à vérifier
Décrire leur impression quant aux résultats et comment elles pourraient les expliquer	<p><i>Présenter la première diapositive (portrait global) en faisant la lecture des résultats et en précisant succinctement ce à quoi fait référence chacune des échelles.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comment réagissez-vous à ces résultats? <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Qu'est-ce qui vous fait le plus réagir? 1.2. Pourquoi? 1.3. Qu'est-ce qui vous paraît normal (je m'y attendais)? 1.4. Pourquoi? 	
Connaitre les facteurs qui auraient pu influencer ce résultat	<ol style="list-style-type: none"> 2. Y a-t-il des éléments qui ont pu influencer l'autoévaluation de votre sentiment d'efficacité au temps 1 en septembre 2021 avant le début des journées d'accompagnement? 3. Y a-t-il des éléments qui ont pu influencer l'autoévaluation de votre sentiment d'efficacité au temps 2 en novembre 2023 vers la fin du projet? 	

Si les personnes interviewées n'abordent pas les hypothèses recensées, les questionner à propos de:

- Certaines personnes chercheuses supposent que les nouvelles connaissances entraînent une prise de conscience de tout ce que je pourrais faire, ce qui diminue mon SEP.
- Certaines personnes chercheuses supposent que les nouvelles connaissances entraînent une prise de conscience que ce que je faisais (que je croyais correct) ne correspond finalement pas à ce qu'on sait pouvoir être efficace, ce qui diminue mon SEP.
- À quel point la dynamique de classe peut-elle influencer, en septembre, mon SEP? qui n'était pas la même à l'an 1 et à l'an 3?
- Croyez-vous que l'autoévaluation de votre SEP varierait au fil de l'année scolaire, selon le moment de prise de données?
- À quel point diriez-vous qu'en répondant au questionnaire, vous avez été préoccupé.es par ce que les personnes chercheuses pourraient penser de vous (plaire aux personnes chercheuses)?

Invitation à participer à une recherche-action – formulaire de consentement

*Favoriser la persévérance et la réussite scolaires : mobilisation d'actrices de changement en matière
d'apprentissages durables*

Chercheuse principale : Geneviève Carpentier
Université de Montréal

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'Éducation
Pavillon Marie-Victorin, bureau C-309
90 avenue Vincent d'Indy
Outremont, Québec H2V 2S9
genevieve.carpentier@umontreal.ca
514 343-5606

Projet de recherche-action financé par

*Les Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) Action concertée sur la persévérance et la réussite scolaires
Les Fonds d'innovation sociale du ministère de l'Économie et de l'Innovation (MÉI) Appel à projet pour bâtir le savoir-faire et le
savoir-être en éducation à partir des défis de la pandémie*

Madame, Monsieur,

Nous invitons votre enfant à participer au projet de recherche-action sur l'apprentissage durable. L'objectif général de ce projet de recherche-action est d'accompagner une équipe interprofessionnelle d'actrices de changement en matière d'apprentissages durables afin de bonifier et de développer des pratiques pédagogiques/didactiques qui favorisent la compétence en gestion de classe et une perception positive, par les élèves de leur classe, de leur environnement sociopédagogique, leur motivation ainsi que leur engagement scolaire. Afin que votre enfant participe à ce projet, nous avons besoin non seulement de son accord, mais aussi du vôtre.

En quoi consiste la participation au projet ?

L'enseignante de votre enfant est impliquée dans une recherche qui vise à développer des pratiques pédagogiques soutenant des apprentissages durables. Pour mesurer les effets de ces nouvelles pratiques, l'équipe de la recherche a besoin de recueillir certaines données auprès des élèves.

La participation de votre enfant à ce projet consiste d'abord à répondre à un questionnaire, à deux reprises durant l'année scolaire, soit en septembre 2021 et en mai 2022.

Aussi, les pratiques pédagogiques de l'enseignante de votre enfant seront observées grâce à la vidéoscopie à deux reprises durant l'année scolaire (septembre et mai). Votre enfant pourrait donc apparaître sur l'une de ces vidéos, toutefois, tous les visages d'enfant seront brouillés. Par contre, ce sont les gestes professionnels et les pratiques pédagogiques de son enseignante qui seront analysés. Votre enfant pourra accepter ou non d'être filmé dans le cadre de ces activités. Les élèves qui ne participeront pas à la recherche prendront part aux activités normales de la classe. Le refus de participation n'aura aucune influence sur le dossier scolaire de l'élève ni sur sa relation avec son enseignante.

La participation de votre enfant à ce projet consiste ensuite à participer normalement aux activités de la classe lors des observations filmées en septembre 2021 et en mai 2022.

Qu'est-ce que les personnes chercheuses feront avec les données recueillies ?

Pour éviter l'identification de votre enfant comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par les questionnaires seront traitées de manière entièrement confidentielle. La confidentialité est assurée par le remplacement du nom de votre enfant par un code alphanumérique dans tous les documents liés à la recherche. Les résultats seront diffusés dans des congrès professionnels et scientifiques, dans des articles et lors de présentations aux partenaires financiers du projet. Les données recueillies seront conservées sur un disque dur externe et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse principale et les assistants de recherche.

Certains extraits des vidéos de pratiques enseignantes pourront être utilisés pour la formation initiale et continue des enseignantes. Un montage professionnel sera réalisé afin de mettre en valeur les pratiques des enseignantes. Les élèves qui apparaissent sur ces vidéos seront contactés avant la diffusion de ces dernières.

Il est possible que les données soient utilisées par des étudiants de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement reliée au projet original. Les données seront détruites au plus tard sept ans après la fin du projet (en 2031) et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer ?

Non. La participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Votre enfant est totalement libre de participer ou non à cette recherche. Vous êtes également libre d'accepter ou non que votre enfant participe sans avoir à motiver votre décision ni subir un préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette recherche n'affectera en rien les services reçus à l'école.

Est-ce que je peux retirer mon enfant du projet à tout moment ?

Oui. La participation de votre enfant à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment le retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour lui. Si vous décidez de le retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse principale au numéro de téléphone indiqué à la première page du document. Il est à noter qu'une demande de retrait n'aura aucune influence sur le dossier académique de votre enfant ni sur sa relation avec son enseignante. À votre demande, tous les renseignements qui concernent votre enfant pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfiques ?

La passation des questionnaires se fera durant le temps de classe, aux mois de septembre et de mai. La passation des questionnaires est d'une durée maximale de 45 minutes. La vidéoscopie pourrait engendrer du stress ou de la nervosité chez certains élèves. Puisque nous nous intéressons aux pratiques pédagogiques/didactiques des enseignantes, les élèves seront très peu filmés et ceux qui ressentiraient un inconfort (même avec le formulaire de consentement des parents) pourront s'asseoir en dehors du champ de la caméra. Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Votre enfant contribuera cependant à l'avancement des connaissances scientifiques qui permettront la réalisation d'une recherche portant sur les pratiques pédagogiques, la gestion de classe et l'environnement sociopédagogique des élèves.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet ?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche-action, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Geneviève Carpentier, Ph. D.
Professeure adjointe, psychopédagogie
Chercheure responsable du projet de recherche-action sur les apprentissages durables
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'Éducation
Pavillon Marie-Victorin, bureau C-309
90 avenue Vincent d'Indy
Outremont, Québec H2V 2S9
genevieve.carpentier@umontreal.ca
514 343-5606

CONSENTEMENT

Déclaration de la personne participante

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche-action sur les apprentissages durables.

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant.

J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet.

J'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche. Mon enfant et moi avons discuté du projet de recherche et de sa participation. Je me suis assuré de sa compréhension et de son accord à participer. Je comprends toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.

J'accepte que mon enfant réponde aux questionnaires à deux reprises durant l'année scolaire (septembre et mai). oui () non ()

J'accepte que mon enfant participe aux activités régulières de la classe qui seront filmées à deux reprises durant l'année scolaire (septembre et mai). oui () non ()

J'accepte que ces enregistrements vidéos soient utilisés pour :
des fins d'analyse oui () non ()

des fins d'enseignement oui () non ()

des fins de diffusion dans le cadre de formation ou d'événements scientifiques oui () non ()

d'autres recherches ultérieures de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. oui () non ()

Je consens explicitement à l'utilisation d'information (vidéo) permettant mon identification lors de communications publiques incluant des activités de formation pour des enseignant·e·s. oui () non ()

Je consens à ce que le chercheur utilise, ou autorise des étudiants placés sous sa direction à utiliser, les données dépersonnalisées pour d'autres projets de recherche de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. oui () non ()

Parent ou tuteur de : _____
(prénom et nom de l'enfant)

Signature du parent ou du tuteur :

Nom :

Date :

S.V.P., signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse principale par l'entremise de l'enseignante de votre enfant.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (cerrep@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Invitation à participer à une recherche-action – formulaire de consentement

*Favoriser la persévérance et la réussite scolaires : mobilisation d'actrices de changement en matière
d'apprentissages durables*

Chercheuse principale : Geneviève Carpentier
Université de Montréal

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'Éducation
Pavillon Marie-Victorin, bureau C-309
90 avenue Vincent d'Indy
Outremont, Québec H2V 2S9
genevieve.carpentier@umontreal.ca
514 343-5606

Projet de recherche-action financé par

*Les Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) Action concertée sur la persévérance et la réussite scolaires
Les Fonds d'innovation sociale du ministère de l'Économie et de l'Innovation (MÉI) Appel à projet pour bâtir le savoir-faire
et le savoir-être en éducation à partir des défis de la pandémie*

Madame, Monsieur,

Vous êtes invité·e à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse principale (genevieve.carpentier@umontreal.ca).

A) RENSEIGNEMENTS AUX PERSONNES PARTICIPANTES

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise l'implantation d'un processus d'accompagnement dans le but d'outiller les membres d'une équipe interprofessionnelle d'actrices de changement en matière d'apprentissages durables afin de bonifier et de développer des pratiques enseignantes qui favorisent une saine gestion de classe et une perception positive de la classe comme environnement socioéducatif, par leurs élèves.

2. Participation à la recherche

Les différentes activités de recherche porteront sur l'évaluation du processus d'accompagnement mis en place et de son impact sur vos gestes professionnels et votre sentiment d'efficacité personnelle. Votre participation s'étendra sur trois ans. Concrètement, vous serez appelé·e, avec onze collègues de tous les cycles d'enseignement, à participer à un dispositif de formation et d'accompagnement (environ 10 journées par année) avec une équipe de recherche-action. Votre participation implique d'être présent·e lors des formations qui seront offertes à l'équipe-école et à accepter de participer aux collectes de données de ce projet, notamment des entretiens individuels (un par année scolaire) réalisés par des conseiller·ère·s pédagogiques ou des étudiant·e·s/chercheur·euse·s, des observations filmées en classe (trois pendant la première année scolaire de la recherche et une pour les deux autres années) ainsi que la passation de questionnaires en ligne (deux fois par année scolaire). L'accompagnement sera principalement offert par les conseillers pédagogiques de votre Centre de services scolaire et par des membres de l'équipe de recherche.

Nous documenterons également l'influence de ces changements sur les perceptions de vos élèves, de leur environnement sociopédagogique, de leur motivation ainsi que de leur engagement scolaire. Vos élèves seront appelés à participer à des questionnaires en classe d'une durée d'environ 45 minutes deux fois par année, durant les trois années du projet.

3. Risques et inconvénients

Le temps consacré à la recherche peut s'avérer un inconvénient pour chaque personne participante. Par contre, aucune préparation particulière ne doit être réalisée pour le dispositif de formation et d'accompagnement. L'ensemble des collectes de données auront lieu durant votre temps de travail. La vidéoscopie pourrait engendrer du stress ou de la nervosité chez certaines personnes enseignantes. Les captations vidéos pourraient également être utilisées pour des fins de formation et de diffusion des résultats. Aussi, il est possible que vous éprouviez un inconfort à être accompagné·e et à collaborer avec un·e conseiller·ère pédagogique particulier·ère. En tel cas, merci d'aviser la chercheuse principale par courriel de votre malaise. Un nouveau pairage sera rapidement organisé pour assurer votre confort.

4. Avantages et bénéfices

En participant à cette recherche, vous contribuerez tout d'abord à l'avancement des connaissances scientifiques. De plus, les formations qui vous seront offertes dans le cadre de ce projet visent le développement de vos compétences professionnelles. Pour ce faire, du temps dédié à cette tâche vous sera rendu disponible afin que tout se déroule sur les heures de classe habituelles et des fournitures scolaires sont prévues.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque personne participant à la recherche se verra attribuer un code alphanumérique et uniquement la chercheuse principale et son équipe pourront connaître son identité. L'ensemble des données seront conservées sur un disque dur externe conservé dans un local barré de l'Université de Montréal.

Les enregistrements vidéos pourraient être utilisés en formation initiale et continue et pour la diffusion des résultats du projet de recherche. En tel cas, ils auront fait l'objet d'un montage professionnel et vous serez invité·e à les visionner avant de donner votre accord par écrit.

Il est possible que les données soient utilisées par des étudiant.es de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement liée au projet original. Les données seront détruites au plus tard sept ans après la fin du projet (en 2031) et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

6. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse principale au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B) CONSENTEMENT

Déclaration de la personne participante

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non concernant ma participation à cette recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage la chercheuse principale de ses responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche en :
 - Participant au dispositif de formation et d'accompagnement (10 journées par année) oui () non ()
 - Participant aux différentes collectes de données (entretien, questionnaire, observation vidéo) oui () non ()
 - Permettant la passation de questionnaires à mes élèves dans ma classe oui () non ()
 - Étant observé·e et filmé·e pour
 - des fins d'analyse oui () non ()
 - des fins d'enseignement oui () non ()

- des fins de diffusion dans le cadre de formation, évènements scientifiques oui () non ()
- d'autres recherches ultérieures de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. oui () non ()
- Je consens à ce que la chercheuse principale utilise, ou autorise des étudiant.es placé.es sous sa direction, à utiliser les données dépersonnalisées pour d'autres projets de recherche de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. oui () non ()
- Je consens explicitement à l'utilisation d'information (vidéo) permettant mon identification lors de communications publiques incluant des activités de formation pour des enseignant.es. oui () non ()

Signature de la personne enseignante : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué à la personne participante les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension de la personne participante. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Geneviève Carpentier au numéro de téléphone 514-343-5606 ou à l'adresse courriel genevieve.carpentier@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheur·euse·s concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (ccrep@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Une copie signée du présent formulaire m'a été remise.

Geneviève Carpentier, Ph. D.

Professeure adjointe, psychopédagogie
Chercheure responsable du projet de recherche-action sur les apprentissages durables
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'Éducation
Pavillon Marie-Victorin, bureau C-309
90 avenue Vincent d'Indy
Outremont, Québec H2V 2S9
genevieve.carpentier@umontreal.ca
514 343-5606

1.10.3 À l'attention du personnel enseignant - An 2 et An 3

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DES PERSONNES ENSEIGNANTES

*Favoriser la persévérance et la réussite scolaires : mobilisation d'actrices de changement en matière
d'apprentissages durables*

Chercheuse principale : Geneviève Carpentier
Université de Montréal

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'Éducation
Pavillon Marie-Victorin, bureau C-309
90 avenue Vincent d'Indy
Outremont, Québec H2V 2S9
genevieve.carpentier@umontreal.ca
514 343-5606

Projet de recherche-action financé par

*Les Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) Action concertée sur la persévérance et la réussite
scolaires*

*Les Fonds d'innovation sociale du ministère de l'Économie et de l'Innovation (MÉI) Appel à projet pour bâtir le
savoir-faire et le savoir-être en éducation à partir des défis de la pandémie*

Madame, Monsieur,

Vous êtes invité·e à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse principale (genevieve.carpentier@umontreal.ca).

- **RENSEIGNEMENTS AUX PERSONNES PARTICIPANTES**

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise l'implantation d'un processus d'accompagnement dans le but d'outiller les membres d'une équipe interprofessionnelle d'actrices de changement en matière d'apprentissages durables afin de bonifier et de développer des pratiques enseignantes qui favorisent une saine gestion de classe et une perception positive de la classe comme environnement socioéducatif, par leurs élèves.

2. Participation à la recherche

Les différentes activités de recherche porteront sur l'évaluation du processus d'accompagnement mis en place et de son impact sur vos gestes professionnels et votre sentiment d'efficacité personnelle. Votre participation s'étendra sur deux ans. Concrètement, vous serez appelé·e, avec plusieurs de vos collègues de tous les cycles d'enseignement, à participer à un dispositif de formation et d'accompagnement (environ 5 journées par année) avec une équipe de recherche-action. Votre participation implique d'être présent·e lors des formations qui seront offertes à l'équipe-école et à accepter de participer aux collectes de données de ce projet, notamment des entretiens individuels (un par année scolaire) réalisés par des conseiller·ère·s pédagogiques ou des étudiant·e·s/chercheur·euse·s, des observations filmées en classe (une pour les deux autres années) ainsi que la passation de questionnaires en ligne (une fois par année scolaire). L'accompagnement sera principalement offert par les conseiller·ère·s pédagogiques de votre Centre de services scolaire et par des membres de l'équipe de recherche.

Nous documenterons également l'influence de ces changements sur les perceptions de vos élèves, de leur environnement sociopédagogique, de leur motivation ainsi que de leur engagement scolaire. Vos élèves seront appelés à participer à des questionnaires en classe d'une durée d'environ 45 minutes une fois par année, durant les deux années du projet.

3. Risques et inconvénients

Le temps consacré à la recherche peut s'avérer un inconvénient pour chaque participant·e. Par contre, aucune préparation particulière ne doit être réalisée pour le dispositif de formation et d'accompagnement. L'ensemble des collectes de données auront lieu durant votre temps de travail. La vidéoscopie pourrait engendrer du stress ou de la nervosité chez certaines personnes enseignantes. Les captations vidéos pourraient également être utilisées pour des fins de formation et de diffusion des résultats. Aussi, il est possible que vous éprouviez un inconfort à être accompagné et à collaborer avec un·e conseiller·ère pédagogique particulier·ère. En tel cas, merci d'aviser la chercheuse principale par courriel de votre malaise. Un nouveau pairage sera rapidement fait.

4. Avantages et bénéfices

En participant à cette recherche, vous contribuerez tout d'abord à l'avancement des connaissances scientifiques. De plus, les formations qui vous seront offertes dans le cadre de ce projet visent le développement de vos compétences professionnelles. Pour ce faire, du temps dédié à cette tâche vous sera rendu disponible afin que tout se déroule sur les heures de classe habituelles et des fournitures scolaires sont prévues.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque personne participant à la recherche se verra attribuer un code alphanumérique et uniquement la chercheuse principale et son équipe pourront connaître son identité. L'ensemble des données seront conservées sur un disque dur externe conservé dans un local barré de l'Université de Montréal.

Les enregistrements vidéos pourraient être utilisés en formation initiale et continue et pour la diffusion des résultats du projet de recherche. En tel cas, ils auront fait l'objet d'un montage professionnel et vous serez invité·e à les visionner avant de donner votre accord par écrit.

Il est possible que les données soient utilisées par des étudiant·e·s de maîtrise ou de doctorat qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement reliée au projet original. Les données seront détruites au plus tard sept ans après la fin du projet (en 2031) et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

6. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse principale au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche-action, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Geneviève Carpentier, Ph. D.
Professeure adjointe, psychopédagogie
Chercheuse responsable du projet de recherche-action sur les apprentissages durables
Université de Montréal
Faculté des sciences de l'Éducation
Pavillon Marie-Victorin, bureau C-309
90 avenue Vincent d'Indy
Outremont, Québec H2V 2S9
genevieve.carpentier@umontreal.ca
514 343-5606

B) CONSENTEMENT

Déclaration de la personne participante

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non concernant ma participation à cette recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage la chercheuse principale de ses responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche en :
 - Participant au dispositif de formation et d'accompagnement (environ 5 journées par année) oui () non ()
 - Participant aux différentes collectes de données (entretien, questionnaire, observation vidéo) oui () non ()
 - Permettant la passation de questionnaires à mes élèves dans ma classe oui () non ()
 - Étant observé.e et filmé.e pour
 - des fins d'analyse oui () non ()
 - des fins d'enseignement oui () non ()
 - des fins de diffusion dans le cadre de formation, événements scientifiques oui () non ()
 - d'autres recherches ultérieures de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. oui () non ()
- Je consens à ce que la chercheuse principale utilise, ou autorise des étudiant.es placé.es sous sa direction, à utiliser les données dépersonnalisées pour d'autres projets de recherche de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. oui () non ()
- Je consens explicitement à l'utilisation d'information (vidéo) permettant mon identification lors de communications publiques incluant des activités de formation pour des enseignant.es. oui () non ()

Signature de la personne enseignante :

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

S.V.P. conservez une copie et remettez celle signée à la chercheuse principale par l'entremise de l'enseignante de votre enfant.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité d'éthique

**de la recherche en éducation et en psychologie (cerp@umontreal.ca) ou par
téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site web
<http://recherche.umontreal.ca/participants>.**

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES CONSEILLER·ÈRE·S PÉDAGOGIQUES - COCHERCHEUR·EUSE·S

Favoriser la persévérance et la réussite scolaires : mobilisation d'actrices de changement en matière d'apprentissages durables

Chercheuse : Geneviève Carpentier, Professeure, Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie

Vous êtes invité·e à participer à un projet de recherche à titre de cochercheur·euse. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse principale (genevieve.carpentier@umontreal.ca).

A) RENSEIGNEMENTS AUX PERSONNES PARTICIPANTES

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise l'implantation d'un processus d'accompagnement dans le but d'outiller les membres d'une équipe interprofessionnelle d'acteur·trice·s de changement en matière d'apprentissage durable afin de bonifier et de développer des pratiques enseignantes qui favorisent une saine gestion de classe et une perception positive de la classe comme environnement socioéducatif, par leurs élèves.

2. Participation à la recherche

Vous serez appelé·e à participer au projet de recherche en tant que cochercheur·euse. Votre participation s'étendra pour la durée du projet (3 ans) et implique votre engagement dans le comité de transfert de ce projet de recherche-action. Vous participerez donc à la cocréation du dispositif de formation et d'accompagnement ainsi qu'à sa mise en place, d'abord à l'école [REDACTED] et ensuite auprès de personnes conseillères pédagogiques du [REDACTED]. Vous participerez également à l'élaboration, à la mise en place et à l'évaluation du plan de transfert. Vous serez aussi appelé·e à participer à des collectes de données de ce projet (entretiens de groupe et des questionnaires en ligne, enregistrements vidéos des rencontres). Enfin, vous serez invité·e, sur une base volontaire, à communiquer les résultats de recherche à l'oral ou à l'écrit.

3. Risques et inconvénients

Le temps consacré à la recherche peut s'avérer un inconvénient pour chaque personne participante.

4. Avantages et bénéfices

En participant à cette recherche, vous contribuerez à l'avancement des connaissances scientifiques et au développement de certaines compétences en recherche.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels auxquels vous pourriez avoir accès par les données de recherches (entretien et questionnaire auprès des personnes enseignantes et questionnaires auprès des élèves) devront demeurer confidentiels. Chaque personne participant à la recherche se verra attribuer un code alphanumérique qui sera privilégié lors des échanges de l'équipe de recherche.

6. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse principale au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B) CONSENTEMENT

Déclaration de la personne participante

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non concernant ma participation à cette recherche à titre de cochercheur·euse.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage la chercheuse principale de ses responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche en :
 - participant au comité de transfert de la recherche-action oui () non ()
 - participant aux différentes collectes de données oui () non ()
(entretiens de groupe, questionnaire, enregistrements vidéos des rencontres)
- Je consens à ce que la chercheuse principale utilise, ou autorise des personnes étudiantes placées sous sa direction, à utiliser les données dépersonnalisées pour d'autres projets de recherche de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. oui () non ()

Signature de la personne cochercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué à la personne participante les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension de la personne participante. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Geneviève Carpentier au numéro de téléphone 514-343-5606 ou à l'adresse courriel genevieve.carpentier@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Une copie signée du présent formulaire m'a été remise.

**Invitation à participer à une recherche-action –
formulaire de consentement**

Favoriser la persévérance et la réussite scolaires : mobilisation d'actrices de changement en matière d'apprentissages durables

Chercheuse principale : Geneviève Carpentier
Université de Montréal

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'Éducation
Pavillon Marie-Victorin, bureau C-309
90 avenue Vincent d'Indy
Outremont, Québec H2V 2S9
genevieve.carpentier@umontreal.ca
514 343-5606

Projet de recherche-action financé par

*Les Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) Action concertée sur la persévérance et la réussite scolaires
Les Fonds d'innovation sociale du ministère de l'Économie et de l'Innovation (MÉI) Appel à projet pour bâtir le savoir-faire et le savoir-être en éducation à partir des défis de la pandémie*

Madame, Monsieur,

Vous êtes invité·e à participer à un projet de recherche à titre de participant·e. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse principale (genevieve.carpentier@umontreal.ca).

A) RENSEIGNEMENTS AUX PERSONNES PARTICIPANTES

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise l'implantation d'un processus d'accompagnement dans le but d'outiller les membres d'une équipe interprofessionnelle d'actrices de changement en matière d'apprentissages durables afin de bonifier et de développer des pratiques enseignantes qui favorisent une saine gestion de classe et une perception positive de la classe comme environnement socioéducatif, par leurs élèves.

2. Participation à la recherche

Vous serez appelé·e à participer au projet de recherche en tant que participant·e. En tout, trois conseillers pédagogiques de votre Centre de services scolaire sont impliqués dans ce projet.

À ce titre, votre participation consiste à la réalisation de deux entretiens semi-dirigés d'une durée de 45 minutes qui seront conduits par une étudiante-chercheuse pour chacune des années du projet. Ces entrevues seront réalisées sur les heures de classe. Vous serez également invité·e à tenir un journal de bord pour la durée totale du projet (3 ans) qui servira à documenter l'ensemble du processus d'accompagnement et vos réflexions personnelles à cet égard. Finalement, un entretien de groupe annuel du comité de transfert aura lieu.

3. Risques et inconvénients

Le temps consacré à la recherche peut s'avérer un inconvénient pour chaque personne participante. En revanche, du temps a été prévu dans votre tâche professionnelle pour la participation à ce projet de recherche (équivalent d'une journée aux deux semaines).

4. Avantages et bénéfices

En participant à cette recherche, vous contribuerez tout d'abord à l'avancement des connaissances scientifiques et au développement de certaines compétences en recherche. De plus, le travail collaboratif au cœur de la cocréation du dispositif de formation et d'accompagnement et les échanges dans les différents comités de la recherche visent à vous soutenir dans l'accompagnement d'enseignants et le développement de vos compétences professionnelles. Pour ce faire, du temps dédié à cette tâche vous sera reconnu et des fournitures matérielles sont prévues.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque personne participant à la recherche se verra attribuer un code et uniquement la chercheuse principale et son équipe pourront connaître son identité. L'ensemble des données seront conservées sur un disque dur externe conservé dans un local barré de l'Université de Montréal.

Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, à la fin de la validation au mois de janvier 2024. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Les enregistrements vidéos pourraient être utilisés en formation initiale et continue. En tel cas, ils auront fait l'objet d'un montage professionnel et vous pourrez les visionner avant de donner votre accord. Il est possible que les données soient utilisées par des étudiant·e·s de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement reliée au projet original. Les données seront détruites au plus tard sept ans après la fin du projet (en 2031) et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

6. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse principale au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B) CONSENTEMENT

Déclaration de la personne participante

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non concernant ma participation à cette recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage la chercheuse principale de ses responsabilités.
- Je consens à ce que la chercheuse utilise, ou autorise des étudiant·e·s placé·e·s sous sa direction, à utiliser les données dépersonnalisées pour d'autres projets de recherche de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. oui () non ()
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche en :
 - Participant aux différentes collectes de données (ex. entretien) oui () non ()
 - Complétant un journal de bord oui () non ()
 - M'impliquant dans la communauté interprofessionnelle oui () non ()
 - Étant observé·e et filmé·e pour
 - des fins d'analyse oui () non ()
 - des fins d'enseignement oui () non ()
 - des fins de diffusion dans le cadre de formation, évènements scientifiques oui () non ()
 - d'autres recherches ultérieures de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations oui () non ()

- Je consens explicitement à l'utilisation d'information (vidéo) permettant mon identification lors de communications publiques incluant des activités de formation pour des enseignants. oui () non ()

Signature du conseiller pédagogique : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué à la personne participante les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension de la personne participante. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Geneviève Carpentier au numéro de téléphone 514-343-5606 ou à l'adresse courriel genevieve.carpentier@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (cerp@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Une copie signée du présent formulaire m'a été remise.

1.10.6 À l'attention des personnes participantes à la journée « Invite ton collègue »

Invitation à participer à une recherche-action – formulaire de consentement

Favoriser la persévérance et la réussite scolaires : mobilisation d'actrices de changement en matière d'apprentissages durables

Chercheuse principale : Geneviève Carpentier
Université de Montréal

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'Éducation
Pavillon Marie-Victorin, bureau C-309
90 avenue Vincent d'Indy
Outremont, Québec H2V 2S9
genevieve.carpentier@umontreal.ca
514 343-5606

Projet de recherche-action financé par

*Les Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) Action concertée sur la persévérance et la réussite scolaires
Les Fonds d'innovation sociale du ministère de l'Économie et de l'Innovation (MÉI) Appel à projet pour bâtir le savoir-faire et le savoir-être en éducation à partir des défis de la pandémie*

Madame, Monsieur,

Vous êtes invité·e à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse principale (genevieve.carpentier@umontreal.ca).

A) RENSEIGNEMENTS AUX PERSONNES PARTICIPANTES

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise l'implantation d'un processus d'accompagnement dans le but d'outiller les membres d'une équipe interprofessionnelle d'actrices de changement en matière d'apprentissages durables afin de bonifier et de développer des pratiques enseignantes qui favorisent une saine gestion de classe et une perception positive de la classe comme environnement sociopédagogique, par leurs élèves.

2. Participation à la recherche

Les différentes activités de recherche porteront sur l'évaluation du processus d'accompagnement mis en place. Concrètement, vous serez appelé à participer à une journée de formation avec une équipe de recherche-action. Votre participation implique d'être présente lors de cette journée de formation et à accepter de participer aux collectes de données de ce projet, notamment un questionnaire d'appréciation (10 minutes) et, sur une base volontaire, un entretien de groupe (60 minutes) réalisés par des conseillers pédagogiques ou des étudiants/chercheurs. Cette formation sera animée par les conseillers pédagogiques de votre Centre de services scolaire et par des membres de l'équipe de recherche.

3. Risques et inconvénients

Le temps consacré à la recherche peut s'avérer un inconvénient pour chaque participante. Par contre, aucune préparation particulière ne doit être réalisée pour le dispositif de formation et d'accompagnement. L'ensemble des collectes de données auront lieu durant votre temps de travail.

4. Avantages et bénéfices

En participant à cette recherche, vous contribuerez tout d'abord à l'avancement des connaissances scientifiques. De plus, la formation qui vous sera offerte dans le cadre de ce projet vise le développement de vos compétences professionnelles.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code alphanumérique et uniquement la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. L'ensemble des données seront conservées sur un disque dur externe conservé dans un local barré de l'Université de Montréal.

Il est possible que les données soient utilisées par des étudiants de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement liée au projet original. Les données seront détruites au plus tard sept ans après la fin du projet (en 2031) et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

6. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B) CONSENTEMENT

Déclaration de la personne participante

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non concernant ma participation à cette recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage la chercheuse de ses responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche en :
 - o Remplissant un questionnaire de satisfaction oui () non ()
 - o Participant à un entretien de groupe oui () non ()
- Je consens à ce que la chercheuse utilise, ou autorise des étudiants placés sous sa direction à utiliser, les données dépersonnalisées pour d'autres projets de recherche de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.
oui () non ()

Signature de l'enseignante : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Geneviève Carpentier au numéro de téléphone 514-343-5606 ou à l'adresse courriel genevieve.carpentier@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (cerrep@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

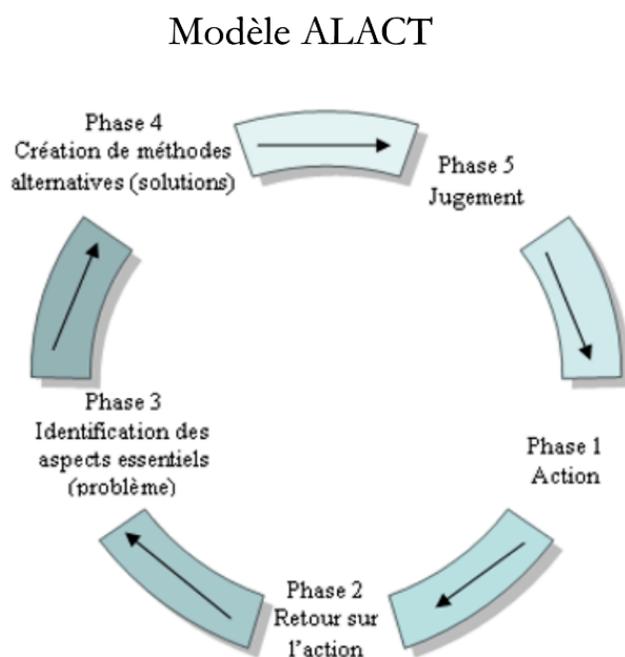
Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Une copie signée du présent formulaire m'a été remise.

Professeure adjointe, psychopédagogie
Chercheur responsable du projet de recherche-action sur les apprentissages durables Département de
psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'Éducation
Pavillon Marie-Victorin, bureau C-309
90 avenue Vincent d'Indy
Outremont, Québec H2V 2S9
genevieve.carpentier@umontreal.ca
514 343-5606

ANNEXE 2. Outils visant à étayer et désétayer le processus d'analyse réflexive

Figure 1. *Modèle ALACT*

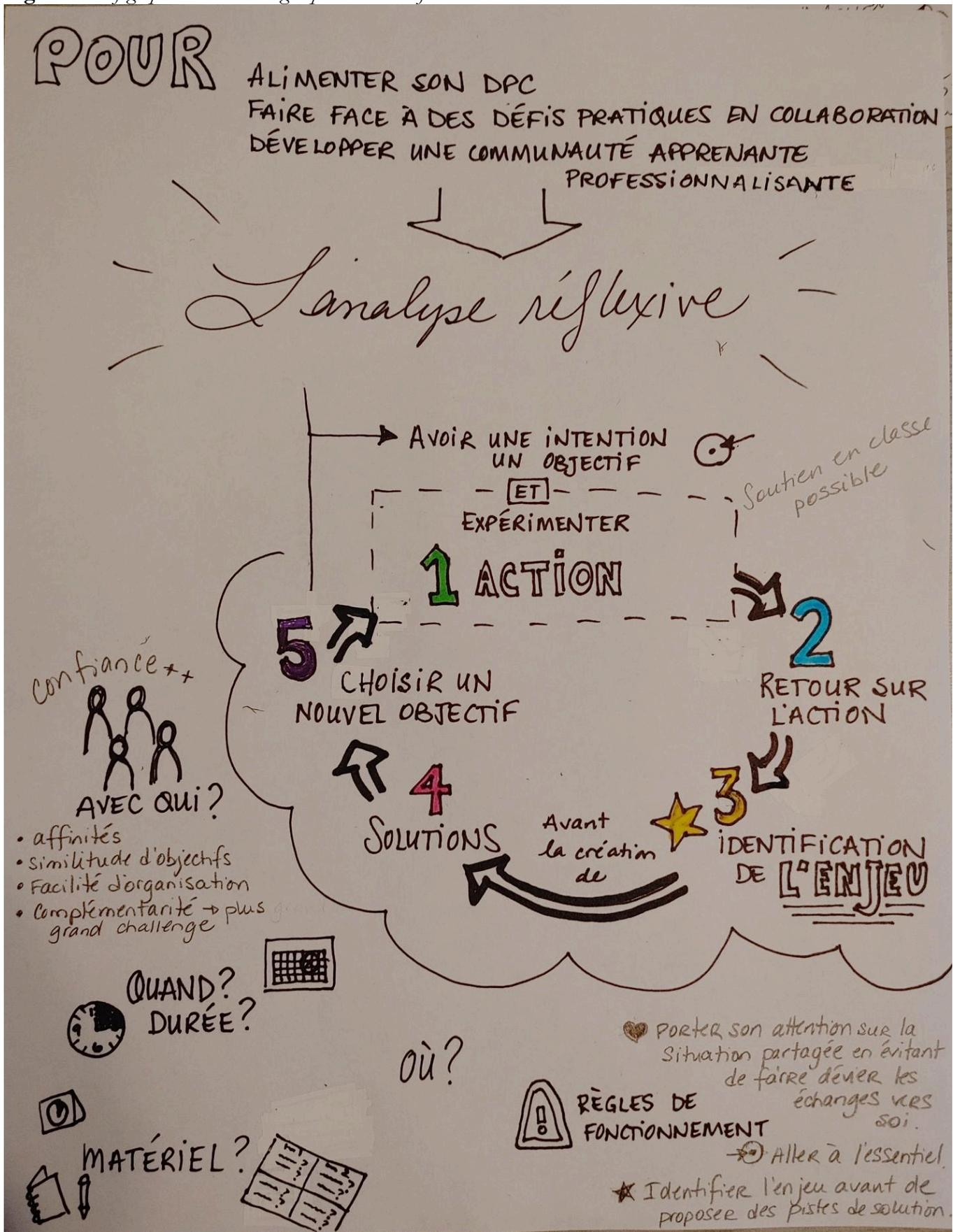


Kortagen et Vasalos, 2005

Figure 2. *Tableau avec les questions*

Phase 2 – Retour sur l'action	Phase 3 – Identification des aspects essentiels
<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le contexte ? • Qu'est-ce que vous souhaitiez ? • Qu'avez-vous fait ? • Que pensiez-vous ? • Comment vous êtes-vous sentis ? • Qu'est-ce que les élèves ou les enseignants voulaient ? • Qu'est-ce qu'ils ont fait ? • Comment se sont-ils sentis ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quels liens faites-vous entre les différentes réponses de la phase 2 ? • Quelle est l'influence du contexte dans son ensemble ? • Qu'est-ce que cela veut dire pour vous ? • Est-ce que vous attribuez les enjeux soulevés à des facteurs internes ou externes ? • Quel est le problème ou la découverte positive ?
Phase 4 — Création de méthodes alternatives	Phase 5 — Jugement
<ul style="list-style-type: none"> • Quelles solutions voyez-vous ? • Quels avantages ont-elles ? • Quels inconvénients ont-elles ? • Que voulez-vous faire la prochaine fois ? • Quelles alternatives voyez-vous ? • Avez-vous du contrôle sur l'alternative ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que voulez-vous atteindre ? • À quoi pouvez-vous porter une attention particulière pour y parvenir ? • Que voulez-vous essayer ? • Combien de fois allez-vous l'essayer ? • Quand allez-vous l'essayer ? • Quels changements sont nécessaires ?

Figure 3. Infographie et trois stratégies pour cibler l'enjeu



ANNEXE 3. Cahier de codification lié à l'espace dialogique

Tableau 1. Cahier de codification de l'espace dialogique

Code	Brève description	Définition	Exemples
1a	Enseignante à toute la classe	L'enseignante fait une intervention de manière collective.	L'enseignante s'adresse à toute la classe et dit: « Je pense que je vais devoir vous rappeler les consignes. » (E13)
		L'enseignante s'adresse à toute la classe. OU L'enseignante s'adresse à un ou plusieurs élèves, mais le volume de sa voix est tout de même suffisamment élevé pour que les autres élèves l'entendent même s'ils ne sont pas les destinataires. Dans un cas comme dans l'autre, l'enseignante occupe l'espace dialogique par la parole ou par des interventions non verbales (ex: déplacer le nom d'un élève dans Classe Dojo, utiliser une clochette). * Si ces interventions ont lieu pendant une période où ce n'est pas l'enseignante qui a principalement le droit de parole (par exemple pendant une période de travail en silence), ces interventions sont double codées.	
1b	Enseignante à peu d'élève (1 à 4)	L'enseignante fait une intervention de manière individualisée (à un élève ou à un sous-groupes).	L'enseignante s'approche d'un élève et lui dit: « Non, c'est la rose qu'on fait. » tout en ouvrant le cahier de l'élève pour lui montrer quelle est la bonne page. (E01)
		L'enseignante s'adresse à un élève ou à quelques élèves en particulier. Elle fait un effort pour que son intervention soit individualisée (ex: elle prend un élève à part pour lui parler, elle s'accroupit, elle parle moins fort que si elle s'adressait à toute la classe). * Si ces interventions ont lieu pendant une période où ce n'est pas l'enseignante qui a principalement le droit de parole (par exemple pendant une période de travail en équipe), ces interventions sont double codées.	
2a	Un élève à toute la classe	L'élève s'adresse à toute la classe ou à l'enseignante alors que toute la classe l'entend.	Une élève lève la main, l'enseignante la nomme et l'élève dit sa réponse à voix haute. (E02)
		Un élève répond à une question de l'enseignante, pose une question ou fait un commentaire et tous les élèves de la classe en sont témoin. * Si ces interventions ont lieu pendant une période où ce n'est pas un élève en particulier qui a principalement le droit de parole (par exemple pendant une période de travail en équipe), ces interventions sont double codées.	

2b	Un élève à une autre personne	L'élève s'adresse à un élève en particulier, à un sous-groupe ou à l'enseignante, mais toute la classe ne l'entend pas.	Un élève répond à une question de l'enseignante, pose une question ou fait un commentaire et peu ou pas d'élèves en sont témoin. * Si ces interventions ont lieu pendant une période où ce n'est pas un élève en particulier qui a le droit de parole (par exemple pendant une période de travail individuel), ces interventions sont double codées.	Un élève est à l'avant de la classe pour surligner un son dans le message du matin (les autres élèves parlent). L'enseignante est tout près de lui et l'élève lui pose une question. (E02)
3a	Tous les élèves à l'unisson	Les élèves parlent à l'unisson (avec ou sans l'enseignante).	Les élèves lisent à voix haute et tous ensemble des mots ou un texte (avec ou sans la participation de l'enseignante). OU Les élèves répondent de manière synchrone à une question posée par l'enseignante. Dans un cas comme dans l'autre, les élèves occupent l'espace dialogique par la parole ou par des interventions non verbales (ex: lever un pouce pour signifier leur compréhension à l'enseignante).	Les élèves comptent à l'unisson pendant que l'enseignante raye au tableau les éléments comptés: « 1, 2, 3, 4, 5, 6 ! » (E04)
3b	En sous-groupes	Les élèves parlent entre eux, mais au sein de leur équipe respective seulement.	Les élèves discutent entre eux pendant la réalisation d'une tâche lorsqu'ils sont regroupés en équipe.	Les élèves travaillent en équipe pour déterminer quelle serait la meilleure façon de placer des blocs pour qu'un observateur externe puisse rapidement savoir combien il y en a en tout. (E01)
3c	Tous les élèves en sous-groupes	Les élèves parlent, ni à l'unisson, ni lors d'une période de travail en équipe.	Les élèves discutent entre eux sans que leurs propos ne portent nécessairement sur un objet d'apprentissage, principalement lors de routines ou de transitions (ex: au moment de sa placer en rang ou de faire leur sac, lors de la routine du matin). Ce bavardage, bien que pas nécessairement prévu par l'enseignante, est autorisé.	L'enseignante demande aux élèves d'aller chercher leur crayon effaçable en silence et certains en profitent pour parler. (E06)

4a	Silence	Personne ne parle.	Les élèves sont en attente, ils travaillent ou ils se déplacent en silence.	L'enseignante demande à une élève de venir à l'avant de la classe et tous les élèves sont en silence pendant qu'elle se déplace. (E02)
4b	Échange libre autorisé	Le silence est attendu par l'enseignante qui voudrait récupérer l'espace dialogique alors qu'il est occupé par des élèves qui parlent.	Les élèves discutent entre eux. Ce bavardage n'est pas autorisé par l'enseignante et elle l'énonce clairement (ex: mains sur les hanches, menace de retrancher du temps à la récréation pour reprendre le temps perdu).	Les élèves parlent sans autorisation. L'enseignante leur fait signe de se taire, elle attend, elle dit: « J'attends. », elle a les mains sur les hanches. (E01)

ANNEXE 4. Cahier de codification lié aux postures d'étayage du personnel enseignant

Tableau 1. *Cahier de codification des postures d'étayage*

Posture	Indicateurs
1. Contrôle	1.1 Pilotage serré de l'avancement des tâches 1.2 Un rythme pour tous (synchronie) 1.3 Gestes d'évaluation constant pour atteindre la bonne réponse 1.4 Médiation de toutes les interventions des élèves 1.5 Adresse souvent collective 1.6 Atmosphère relativement tendue 1.7 Forme de hiérarchie dans la classe
2. Contre étayage	2.1 Faire pour un élève pour ramener tout le monde à la même place
3. Accompagnement	3.1 Aide ponctuelle individuelle ou collective 3.2 Ajustement selon les défis et les avancées 3.4 Ouvre le temps et laisse travailler (faire dire, faire faire, faire expliquer) 3.5 Provoquer des discussions entre élèves sans contrôle la discussion 3.6 Invite les élèves à la recherche de références ou d'outils pour poursuivre 3.7 L'enseignant observe plus qu'il ne parle (il se retient d'intervenir) 3.8 Atmosphère détendue et collaborative
4. Enseignement ou conceptualisation	4.1 Formule, structure et démontre les savoirs 4.2 Montre ce que l'élève n'est pas encore capable de faire seul 4.3 Intervention de courte durée 4.4 Utilisation du métalangage. 4.5 Évaluation de la somme des savoirs 4.6 Maintenir et diriger l'attention sur l'objet de savoir 4.7 Liens entre les tâches, retour sur les connaissances antérieures
5. Lâcher prise	5.1 Assigner la responsabilité du travail aux élèves 5.2 Autoriser les élèves à faire leurs choix, à tracer leur processus (démarche) 5.3 Témoigner de la confiance envers les capacités des élèves 5.4 Tâches dans la ZPD
6. Magicien	6.1 Jeu, geste d'attention, théâtral, anecdote 6.2 Capter l'attention des élèves 6.3 Le savoir n'est ni nommé ni construit. Il est non formalisé. 6.4 Manipulation, tâtonnement

ANNEXE 5. Analyses statistiques de l'Échelle du SEP en gestion de classe

Tableau 1. Statistiques descriptives des résultats du questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnel en gestion de classe

Dimension	2021 (n=12)					2023 (n=11)				
	Méd.	Moy.	Intervalle de confiance de la moyenne 95%		ET	Méd.	Moy.	Intervalle de confiance de la moyenne 95%		ET
			Inf.	Sup.				Inf.	Sup.	
Ressources	5,25	5,27	5,55	4,99	0,49	5,75	5,41	5,76	5,06	0,59
Attentes	5,20	5,35	5,55	5,15	0,35	5,20	5,27	5,48	5,07	0,35
Relations	5,40	5,33	5,61	5,06	0,49	5,00	4,93	5,26	4,59	0,57
Appartenance	5,60	5,35	5,71	4,99	0,63	5,00	4,95	5,19	4,70	0,42
Indiscipline	5,67	5,39	5,78	4,99	0,70	4,67	4,70	5,01	4,39	0,52

Tableau 2. Test de Normalité (Shapiro-Wilk)

Dimension	2021 (n= 12)		2023 (n=11)	
	W	p	W	p
Ressources	0,928	0,364	0,853	0,046
Attentes	0,886	0,104	0,937	0,491
Relations	0,780	0,006	0,957	0,734
Appartenance	0,768	0,004	0,853	0,047
Indiscipline	0,653	< ,001	0,971	0,897

Tableau 3. Résultats des tests de comparaison non paramétriques à deux échantillons indépendants (Mann-Whitney)

Dimension	W	p	Rank-Biserial Correlation	ES Rank-Biserial Correlation	IC 95% pour Rank-Biserial Correlation	
					Inférieur	Supérieur
Ressources	53,000	0,433	-0,197	0,241	-0,593	0,276
Attentes	73,000	0,683	0,106	0,241	-0,359	0,529
Relations	100,000	0,036	0,515	0,241	0,087	0,783
Appartenance	106,500	0,013	0,614	0,241	0,228	0,833
Indiscipline	113,000	0,004	0,712	0,241	0,388	0,880

ANNEXE 6. Analyses descriptives de l'autoévaluation des pratiques en gestion de classe

Tableau 6.1 *Statistiques descriptives du questionnaire sur les pratiques autorapportées en gestion de classe*

	2021		2023	
	Moyenne	Écart-Type	Moyenne	Écart-Type
RESS_4*	2,75	0,46	3,25	0,71
RESS_7	3,25	0,71	3,75	0,46
RESS_10	3,25	0,46	3,38	0,52
RESS_12	3,13	0,64	3,00	0,54
RESS_15*	3,00	0,54	3,63	0,52
ATTENTE_1	3,25	0,46	3,50	0,54
ATTENTE_3	3,00	0,54	3,50	0,54
ATTENTE_9	3,75	0,46	3,88	0,35
ATTENTE_11	3,88	0,35	4,00	0,00
ATTENTE_12	3,63	0,74	4,00	0,00
ATTENTE_14	3,25	0,46	3,13	0,99
ATTENTE_16	3,50	0,54	3,50	0,54
ATTENTE_17*	2,63	0,52	3,25	0,46
ATTENTE_18	3,00	0,76	3,50	0,54
ATTENTE_19*	2,75	0,71	3,25	0,46
REL_1	3,75	0,46	3,88	0,35
REL_3	2,13	0,84	2,25	1,04
REL_4	3,75	0,46	3,88	0,35
REL_9	3,88	0,35	3,88	0,35
REL_15	3,38	0,74	3,50	0,54
REL_16	3,38	0,52	3,38	0,52
ENGAG_5	2,88	0,35	3,13	0,35
ENGAG_6	3,38	0,52	3,63	0,52
ENGAG_7	3,75	0,46	3,75	0,46
ENGAG_10*	3,25	0,46	3,75	0,46
ENGAG_13	3,63	0,52	3,38	0,52
ENGAG_14	2,75	0,46	2,88	0,64
ENGAG_19*	3,38	0,52	3,88	0,35
ENGAG_20	3,00	0,00	3,50	0,54
ENGAG_22	3,38	1,06	3,63	0,74
COMP_9	3,88	0,35	3,75	0,46
COMP_11	3,38	0,52	3,50	0,76

Tableau 6.2 Résultats des tests de comparaison non paramétriques à deux échantillons indépendants (Mann-Whitney)

	W	p	Taille d'effet	ES taille d'effet	IC taille d'effet	
					Inf,	Sup,
RESS_4	38,000	0,403	-0,208	0,264	-0,630	0,308
RESS_7	35,000	0,263	-0,271	0,264	-0,668	0,246
RESS_10	46,000	0,889	-0,042	0,264	-0,516	0,452
RESS_12	62,000	0,232	0,292	0,264	-0,225	0,680
RESS_15	24,500	0,040	-0,490	0,264	-0,787	-0,006
ATTENTE_1	36,000	0,283	-0,250	0,264	-0,655	0,267
ATTENTE_3	34,000	0,227	-0,292	0,264	-0,680	0,225
ATTENTE_9	46,000	0,852	-0,042	0,264	-0,516	0,452
ATTENTE_11	NaN					
ATTENTE_12	NaN					
ATTENTE_14	41,000	0,552	-0,146	0,264	-0,589	0,365
ATTENTE_16	40,000	0,523	-0,167	0,264	-0,603	0,346
ATTENTE_17	28,000	0,075	-0,417	0,264	-0,750	0,085
ATTENTE_18	40,000	0,523	-0,167	0,264	-0,603	0,346
ATTENTE_19	36,000	0,325	-0,250	0,264	-0,655	0,267
REL_1	42,000	0,541	-0,125	0,264	-0,575	0,383
REL_3	52,000	0,774	0,083	0,264	-0,418	0,546
REL_4	42,000	0,541	-0,125	0,264	-0,575	0,383
REL_9	46,000	0,852	-0,042	0,264	-0,516	0,452
REL_15	50,000	0,895	0,042	0,264	-0,452	0,516
REL_16	50,000	0,892	0,042	0,264	-0,452	0,516
ENGAG_5	46,500	0,912	-0,031	0,264	-0,508	0,461
ENGAG_6	46,000	0,892	-0,042	0,264	-0,516	0,452
ENGAG_7	44,000	0,734	-0,083	0,264	-0,546	0,418
ENGAG_10	28,000	0,083	-0,417	0,264	-0,750	0,085
ENGAG_13	66,000	0,112	0,375	0,264	-0,134	0,728
ENGAG_14	46,500	0,927	-0,031	0,264	-0,508	0,461
ENGAG_19	26,000	0,051	-0,458	0,264	-0,772	0,034
ENGAG_20	36,000	0,283	-0,250	0,264	-0,655	0,267
ENGAG_22	48,000	1,000	0,000	0,264	-0,485	0,485
COMP_9	52,000	0,697	0,083	0,264	-0,418	0,546
COMP_11	40,000	0,521	0,000	0,264	-0,485	0,485

Pour le test de Mann-Whitney, la taille de l'effet est donnée par la corrélation bisériale de rang

^a La variance de ATTENTE_11 est égale à 0 après regroupement sur Date

^b La variance de ATTENTE_12 est égale à 0 après regroupement sur Date

ANNEXE 7. Analyses comparatives - perception d'élèves de leur environnement sociopédagogique

Tableau 7.1 *Analyse comparative entre le temps 1 et le temps 3*

Climat	Moyenne T1 (écart-type)	Moyenne T3 (écart-type)	Rang moy. T1 (n)	Rang moy. T3 (n)	U	<i>p</i>	η_p^2
Pédagogique	3,74 (0,39)	3,64 (0,50)	125,7 (115)	109,6 (119)	5899,0	0,153	0,016
Évaluatif	2,64 (0,89)	2,74 (0,79)	114,4 (115)	120,5 (119)	6488,0	0,492	0,002
Justice	3,31 (0,57)	3,14 (0,60)	127,9 (115)	107,4 (119)	5678,5	0,119	0,024
Relationnel	3,07 (0,65)	3,03 (0,59)	120,5 (115)	113,6 (118)	6378,5	0,415	0,003
Sécurité	2,26 (1,01)	2,54 (0,87)	106,5 (115)	128,2 (119)	5571,5	0,113	0,026
Appartenance	3,53 (0,62)	3,34 (0,76)	125,3 (115)	109,9 (119)	5945,0	0,171	0,014

Tableau 7.2 *Analyse comparative selon le genre des élèves au temps 1*

Climat	Moyenne filles (écart-type)	Moyenne garçons (écart-type)	Rang moyen filles (n)	Rang moyen garçons (n)	U	<i>p</i>	η_p^2
Pédagogique	3,87 (0,28)	3,67 (0,42)	68,48 (44)	50,60 (70)	1057,0	0,002	0,084
Évaluatif	2,45 (0,91)	2,75 (0,86)	51,17 (44)	61,48 (70)	1261,5	0,104	0,023
Justice	3,44 (0,49)	3,22 (0,61)	64,64 (44)	53,01 (70)	1226,0	0,065	0,030
Relationnel	2,99 (0,67)	3,11 (0,64)	53,78 (44)	59,84 (70)	1376,5	0,328	0,008
Sécurité	1,94 (0,97)	2,46 (0,99)	46,47 (44)	64,44 (70)	1054,5	0,004	0,072
Appartenance	3,71 (0,42)	3,42 (0,70)	66,07 (44)	52,11 (70)	1163,0	0,020	0,047

ANNEXE 8. Plan de transfert

Analyse du contexte		Analyse des besoins du public cible		
Facteurs favorables : <ul style="list-style-type: none"> • Engagement des participant·e·s • Engagement de l'équipe de soutien (secrétaire, TES, etc.) et de la direction • Temps de dégagement des conseiller·ère·s pédagogiques • Aspect financier • Accès aux connaissances (savoirs scientifiques et pratiques par les CP) • Grande proportion (environ 35 %) des enseignant·e·s de l'école qui participent au projet • Être porté par une chercheuse à l'extérieur du Centre de services scolaire 	Facteurs défavorables : <ul style="list-style-type: none"> • Grande école • Culture collaborative davantage en parallèle • Instabilité au niveau du personnel et/ou équipe-école « stable » depuis de trop nombreuses années 	Enseignant·e·s participant·e·s : Développer des savoirs liés aux apprentissages durables. Réinvestir ces savoirs dans leurs gestes professionnels. Enseignant·e·s de l'école ne participant pas au projet : Accéder à certains savoirs et développer des repères communs pour l'ensemble de l'équipe-école. Chercheur·euse·s : Développer des savoirs au regard des dispositifs de formation et d'accompagnement. Conseiller·ère·s pédagogiques : Développer des savoirs transversaux sur le processus d'apprentissage. Prendre en considération le processus d'apprentissage des enseignants accompagnés.		
Autres éléments du contexte à prendre en compte dans les mesures d'accompagnement : Différences d'expérience (IP vs enseignement expérimenté)				
Objet à transférer 1 : Les savoirs liés au processus d'apprentissage et à sa durabilité				
Objectifs	Milieu preneur	Moyens	Responsable Moment	Évaluation
Développer des savoirs liés aux apprentissages durables et réinvestir ces savoirs dans les gestes professionnels.	Enseignant·e·s qui participent au projet	<ul style="list-style-type: none"> • Déploiement du dispositif de formation et d'accompagnement cocréé 	Comité restreint <ul style="list-style-type: none"> • 10 journées en 2021-2022 • 5 journées en 2022-2023 • 4 journées en 2023-2024 	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien de mi-année (déc. / janvier 2021-22)
Informer les membres du personnel Motiver les participant·e·s à s'engager dans un processus de transfert Favoriser le développement d'un langage commun au sein de l'école	Membres du personnel de l'école qui ne participent pas au projet de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation de la journée « Invite ton collègue » 	Comité restreint en collaboration avec les participant·e·s du projet <ul style="list-style-type: none"> • Mars 2022 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire <i>Invite ton collègue</i> (avril 2022) • Entretiens de groupe (mai 2022)
Informer sur des apprentissages réalisés par les participant·e·s dans le cadre du projet de recherche		<ul style="list-style-type: none"> • Ajout d'un temps de discussion lors des rencontres mensuelles de l'équipe-école 	La direction d'école en collaboration avec les enseignant·e·s <ul style="list-style-type: none"> • Tout au long du projet 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire <i>Invite ton collègue</i> (mai 2022)

Informer l'ensemble de l'équipe-école à propos des données sur les perceptions des élèves de leur environnement sociopédagogique		<ul style="list-style-type: none"> Présentation des données de recherche du QESPP lors d'une rencontre mensuelle de l'équipe-école 	<p>La chercheuse principale</p> <ul style="list-style-type: none"> Février 2022 	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire Portrait de classe QESPP (mai 2022 et juin 2023)
Développer des savoirs liés aux apprentissages durables et réinvestir ces savoirs dans les pratiques professionnelles	Conseiller·ère·s pédagogiques du CSS qui ne participent pas au projet	<ul style="list-style-type: none"> Déploiement du dispositif de formation et d'accompagnement cocréé 	<p>Chercheuse principale</p> <ul style="list-style-type: none"> Année scolaire 2022-2023 Année scolaire 2023-2024 	<ul style="list-style-type: none"> Schéma du processus d'apprentissage Padlet
Objet à transférer 2 : Le dispositif de formation et d'accompagnement				
Informer sur le dispositif de formation et d'accompagnement et sur les données liées spécifiquement aux modalités de formation	Conseiller·ère·s pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> Création et déploiement d'un dispositif de formation et d'accompagnement portant plus spécifiquement sur le développement professionnel 	<p>Chercheuse principale</p> <ul style="list-style-type: none"> Année scolaire 2022-2023 Année scolaire 2023-2024 	Padlet
	Autres chercheur·euse·s Conseiller·ère·s pédagogiques Étudiant·e·s aux cycles supérieurs	<ul style="list-style-type: none"> Articles scientifiques et professionnels Page Facebook professionnel de la chercheuse principale 	<p>Comité restreint</p> <ul style="list-style-type: none"> Tout au long du projet 	Données de téléchargement et de lecture via Papyrus et vis les réseaux sociaux



ANNEXE 9. Liste des activités de diffusion en lien direct avec le projet

Articles scientifiques acceptés ou publiés (n=5)

- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Tardif, C., Thomas, V., Sirard, A. (accepté). Gestes professionnels déclarés d'enseignants participant à un dispositif de formation et d'accompagnement lié à l'apprentissage durable. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Robillard, J.-M., Gallant, A. et Tardif, C. (accepté). La recherche-action au service d'un changement organisationnel : l'expérience d'une équipe interprofessionnelle en lien avec le climat de sécurité perçu par les élèves. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Gallant, A., Robillard, J.-M., Sirard, A. et Tardif, C. (2023). L'environnement sociopédagogique en classe primaire et l'utilisation de données de recherche-action par les milieux de pratique. *Formation et profession*, 31(3). <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.799>
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Robillard, J.-M., Gallant, A. et Tardif, C. (2023). Présentation de données sensibles en début de recherche collaborative [Chronique]. *Formation et profession*, 31(2), 1-6. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a308>
- Tardif, C., Thomas, V., Carpentier, G. et Villeneuve-Lapointe, M. (2023). Quand la pandémie perdure: les préoccupations sous-jacentes aux gestes professionnels d'enseignantes 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>

Articles scientifiques soumis (n=2)

- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Tardif, C., Sirard, A., Dagenais, C., Hot, A. et Thomas, V. (soumis). Dispositif de formation et d'accompagnement: conditions et facteurs qui soutiennent le changement de pratique en éducation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*.
- Carpentier, T., Desbiens, N., Carpentier, G., Tardif, C. et Tardif, M. (soumis). Écarts entre pratiques déclarées et effectives face à l'indiscipline en classe: vers une amélioration de la gestion de classe par l'observation et l'accompagnement. *Formation et profession*.

Articles professionnelles acceptés ou publiés (n=8)

- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Robillard, J.-M., Tardif, C. et Gallant, A., (accepté). La mobilisation des apprentissages en contexte de classe pour un développement professionnel durable. *Vivre le primaire*.
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Robillard, J.-M., Tardif, C. et Gallant, A., (2024). La mémorisation au service de l'apprentissage durable. *Vivre le primaire*, 37(3), 77-80. <https://hdl.handle.net/1866/33810>
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Robillard, J.-M., Sirard, A., Tardif, C. et Gallant, A. (2024). La coopération au service de l'apprentissage durable. *Vivre le primaire*, 37(2), 69-73. <https://hdl.handle.net/1866/33075>
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Tardif, C., Gallant, A., Robillard, J.-M. et Sirard, A. (2024). L'attention au service de l'apprentissage durable. *Vivre le primaire*, 37(1), 84-87. <https://hdl.handle.net/1866/32763>
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Tardif, C., Gallant, A. et Robillard, J.-M. (2023). La répétition au service de l'apprentissage durable. *Vivre le primaire*, 36(4), 78-81. <https://doi.org/1866/32239>

- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Robillard, J.-M., Sirard, A., Tardif, C. et Gallant, A. (2023). La zone proximale de développement et l'étayage de notion au service de l'apprentissage durable. *Vivre le primaire* 36(2), 72-74. <https://doi.org/1866/28257>
- 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. (2022). Réflexions sur le sentiment de compétence des enseignant.e.s. *Vivre le primaire* 35(1), 5. <https://hdl.handle.net/1866/33808>

Infographies acceptées ou publiées (n=6)

- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Gallant, A., Robillard, J.-M., Sirard, A. et Tardif, C. (accepté). La mémorisation au service de l'apprentissage durable. *Infographie*.
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Robillard, J.-M., Sirard, A., Tardif, C. et Gallant, A. (2024). La coopération au service de l'apprentissage durable. *Infographie*.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/33075/Carpentier_et_al-Apprentissage%20durable-La%20coope%cc%81ration.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Robillard, J.-M., Sirard, A., Tardif, C. et Gallant, A. (2024). Les types de tâche coopérative. *Infographie*.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/33075/Carpentieretal_2024_Types%20de%20ta%cc%82ches%20coope%cc%81ratives_Tableau_Ancrage.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Tardif, C., Gallant, A., Robillard, J.-M. et Sirard, A. (2024). L'attention au service de l'apprentissage durable. *Infographie*.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/32763/CTREQ-Apprentissage%20durable-Attention%20en%20action-8%2c5x11-45255-V8.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Tardif, C., Gallant, A. et Robillard, J.-M. (2023). La répétition au service de l'apprentissage durable. *Infographie*.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/32239/Carpentieretal_VLP_Repetition_2023.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Robillard, J.-M., Sirard, A., Tardif, C. et Gallant, A. (2023). La zone proximale de développement et l'étayage de notion au service de l'apprentissage durable. *Infographie*.
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/28257#:~:text=Carpentieretal_article2_fiche.pdf%20\(3.655Mo\)](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/28257#:~:text=Carpentieretal_article2_fiche.pdf%20(3.655Mo))

Communications scientifiques (n=7)

- Carpentier, G., Sirard, A., Tardif, C., Villeneuve-Lapointe, M. et Tardif, M. (2024, décembre). *Évolution de l'espace dialogique en classe du primaire suivant la participation à une recherche-action* [communication orale]. 3e congrès international sur la formation et la profession enseignante. Genève, Suisse.
- Carpentier, G., Sirard, A., Villeneuve-Lapointe, M., Robillard, J.-M. et Tardif, C. (2024, novembre). *L'alternance en formation continue : facilitateur au transfert en et hors formation* [communication orale]. Colloque du ResAAIt, Lyon, France.
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Thomas, V. et Tardif, C. (2023, mai). *Facilitateurs au transfert des apprentissages en formation continue* [communication orale]. 90^e colloque de l'ACFAS, colloque 537 : Soutenir

le transfert des apprentissages en contextes de formation et de travail, Montréal, Québec.
DOI: 10.13140/RG.2.2.12450.91842

Carpentier, G., Roy, N., Fluet, M.-È., Fontaine, A.-M., Crispin, A., Robillard, J.-M., Sirard, A., Villeneuve-Lapointe, M., Tardif, C., Brais, A., Moisan, I., Hébert, J.-P., Fleury, P., Plante, A., Caron, V., Sauvé, E. (2024, mai). *Apprentissage durable en contexte de laboratoire créatif*. [communication orale]. 11^e colloque du CRIFPE, Montréal, Québec.

Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Tardif, C., Thomas, V., Sirard, A. (2023, mai). *Gestes professionnels déclarés de personnes enseignantes : un regard méthodologique* [communication orale]. 90^e colloque de l'ACFAS, colloque 535 : Colloque du gEvaPP : Gestes professionnels et choix méthodologiques, Montréal, Québec.
DOI: 10.13140/RG.2.2.30400.75520

Carpentier, G., Thomas, V., Tardif, C. et Sirard, A. (2023, janvier). *Un espace de développement professionnel : la recherche collaborative* [communication orale]. Association francophone internationale de recherche en Éducation (AFIRSE), Lisbonne, Portugal.

Desbiens, N., Carpentier, T., Carpentier, G., Tardif, C. et Tardif, M. (2022, mai) *Regard novateur sur les pratiques effectives de gestion de classe : développement d'un outil d'analyse vidéo* [communication orale]. 89^e colloque de l'ACFAS, colloque 501 : Gestion de la classe : enjeux, perspectives et innovations, Québec, Québec.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23610.88008>

Organisation de colloques scientifiques (n=1)

Carpentier, G., Montesinos-Gelet, I., Thomas, V. et Sirard, A. (2023). *Quels choix méthodologiques pour saisir les gestes professionnels du personnel enseignant?* [symposium]. Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Montréal, Qc, Canada.

Communications professionnelles (n=8)

Robillard, J.-M., Fontaine, A.-M., Carpentier, G. (2023). *Les assises de l'apprentissage durable en contexte d'éducation physique et à la santé*. [communication orale]. Association des professionnel(le)s d'éducation physique (APEP). Québec, Qc, Canada.

Sirard, A., Carpentier, G. (2023). *L'apprentissage durable en contexte d'enseignement de l'écriture*. [communication orale]. Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF). Saint-Sauveur, Qc, Canada.

Gallant, A., Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M. (2023). *Comment mettre à profit la répétition pour ancrer des apprentissages durables en mathématique chez nos élèves?* [communication orale]. 36^e congrès de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du Québec (AQEP), Québec, Qc, Canada.

Gallant, A., Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Bonsaint, C. (2022). *L'apprentissage durable : coopérer pour soutenir et engager les élèves*. 35^e congrès de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du Québec (AQEP), Saint-Hyacinthe, Qc, Canada.

Robillard, J.-M., Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Crispin, A. (2022). *L'apprentissage durable : étayer pour soutenir et engager les élèves* [communication orale]. 35^e congrès de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du Québec (AQEP), Saint-Hyacinthe, Qc, Canada.

Sirard, A., Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Pelletier, A. (2022). *L'apprentissage durable : développer l'attention pour soutenir et engager les élèves* [communication orale]. 35^e congrès de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du Québec (AQEP), Saint-Hyacinthe, Qc, Canada.

- Carpentier, G. (2021). *Miser sur le potentiel des apprenants pour des apprentissages durables* [communication orale]. Conférence d'ouverture présentée à la Session de transfert de l'École en Réseau, En ligne.
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A. et Tardif, C. (2021). *L'enseignement durable : comment nous assurer que nos élèves retiennent ce que nous enseignons* [communication orale]. 34^e congrès de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du Québec (AQEP), Montréal, Qc, Canada.

Capsules vidéos (n=2)

- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Tardif, C., Robillard, J.-M., Galland, A. (2024). *L'attention, une assise pour l'apprentissage durable* [vidéo]. YouTube.
<https://youtu.be/HLMA3fWS8X0?si=JziAZgwON5IW0Ohj>
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Tardif, C., Robillard, J.-M., Galland, A. (2024). *La coopération, une assise pour l'apprentissage durable* [vidéo]. YouTube.
https://youtu.be/PtDjLKa9YqI?si=LYG_iXDycEdLsVAu

ANNEXE 10. Bibliographie complète

- Auclair Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois: analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11067>
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Savoie-Zajc, L. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs: une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv224v0vg>
- Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2017, 23 juin). *Pour une gestion efficace des comportements auprès des élèves en difficulté*. TA@l'école, Ressources pédagogiques. <https://www.taalecole.ca/gestion-efficace-comportements/>
- Brault-Labbé, A., Daudelin, C., Lacourse, F. et Maubant, P. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*. Rapport de recherche, programme actions concertées, Fonds de recherche Société et culture du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/pt_brault-labbea_resume-2013_perp-comparees-ens.pdf
- Bryk, A.S. (2015). 2014 AERA Distinguished lecture: Accelerating how to learn to improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477. <https://doi.org/10.3102/0013189X15621543>
- 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>
- Calkins, L. (2020). *Teaching writing*. Portsmouth, NH: firsthand, Heinemann.
- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants débutants et leur perception de l'aide reçue* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15821>
- Carpentier, G. (2022). Réflexions sur le sentiment de compétence des enseignant.e.s. *Vivre le primaire*, 35(1), 5.
- Carpentier, T., Desbiens, N., Carpentier, G., Tardif, C. et Tardif, M. (soumis b). Écarts entre pratiques déclarées et effectives face à l'indiscipline en classe: vers une amélioration de la gestion de classe par l'observation et l'accompagnement. *Formation et profession*.
- Carpentier, G., Sauvageau, C. et Roy, N. (2022b). The socio-pedagogical environment of primary school students in a context of socially distanced classroom. *Canadian Journal of Education*, 45(4), <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v1i>
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Gallant, A., Robillard, J.-M., Sirard, A. et Tardif, C. (2023b). L'environnement sociopédagogique en classe primaire et l'utilisation de données de recherche-action par les milieux de pratique. *Formation et profession*, 31(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.799>
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M. et Montesinos-Gelet, I. (2022a). Des principes à privilégier pour enseigner à lire et à écrire. Dans I. Montesinos-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.

- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Thomas, V. et Tardif, C. (2023a). *Facilitateurs au transfert des apprentissages en formation continue* [communication orale]. 90^e colloque de l'ACFAS, colloque 537: Soutenir le transfert des apprentissages en contextes de formation et de travail, Montréal, Qc, Canada. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12450.91842>
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Tardif, C., Sirard, A., Dagenais, C., Hot, A. et Thomas, V. (soumis a). Dispositif de formation et d'accompagnement: conditions et facteurs qui soutiennent le changement de pratique en éducation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*.
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Tardif, C., Thomas, V. et Sirard, A. (accepté). Gestes professionnels déclarés d'enseignants participant à un dispositif de formation et d'accompagnement lié à l'apprentissage durable. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3^e éd. - ouvrage original publié en 1996). Presses de l'Université du Québec.
- Dellisse, S. et Galand, B. (2020). L'implantation, un facteur clé dans le changement de pratiques pédagogiques? Dans B. Galand et M. Janosz (coord.), *Améliorer les pratiques en éducation, qu'en dit la recherche?* (p. 23-33). Presses Universitaires et Louvain.
- Desbiens, N., Carpentier, T., Carpentier, G., Tardif, C. et Tardif, M. (2024, janvier). *Développement d'une grille d'analyse des pratiques enseignantes effectives de gestion de classe: apports et limites* [communication orale]. 8^{ème} colloque gEvaPP, Bruxelles, Belgique.
- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie*. Collectif CLÉ, Université de Sherbrooke.
- Escudier, F. et Debas, K. (2020). *Savoir apprendre pour réussir: les meilleures stratégies d'étude validées par la science*. Pearson Erpi.
- 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.
- Garrett, T. (2014). Classroom management: A world of misconceptions. *Teaching & Learning*, 28(1), 36–43.
- Gaudreau, N. (2008). *Programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS)*. Commission scolaire de la Capitale.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université de Québec.
- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31–60.
- Gaudreau, N., Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Bernier, V. et Frenette, É. (2020). Portrait comparatif d'enseignants québécois et tessinois de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2(65-2), 99-109. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0099>
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales: dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 27-45.
- Gaudreau, N., Trépanier, N. et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être. Presses de l'Université du Québec.

- Gauthier, B. (2016). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Gladwell, M. (2012). *Le point de bascule*. Éditions Transcontinental.
- Hall, K. et Brosnan, S. F. (2017). Cooperation and deception in primates. *Infant Behavior and Development*, 48, 38-44.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-systems. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*: Vol. 4 (pp. 275–385). Wiley.
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique.
- 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>
- Janosz, M., Bouthillier, M., Bowen, F., Chouinard, R. et Desbiens, N. (2007). *Développement et validation du questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire)* (Rapport n°3550-U3). Université de Montréal. <https://docplayer.fr/46563053-Rapport-de-validation-du-questionnaire-sur-l-environnement-socioeducatif-des-ecoles-primaires-qes-primaire.html>
- Janosz, M. et Nault-Brière, F. (2020). La recherche collaborative avec les milieux de pratique - Quelles implications pour le métier de chercheur? Dans B. Galand et M. Janosz (coord.), *Améliorer les pratiques en éducation, qu'en dit la recherche?* (p. 91-101). Presses Universitaires et Louvain.
- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J. et Bourque, J. (2009). Analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences: perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 65-82.
- Lauzier, M., Annabi, D., Mercier, G. et Des Rochers, D. (2016). Mieux prédire le transfert des apprentissages: mesurer ce qui compte vraiment! Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages: vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (1^{re} éd., p. 341-372). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqxhg>
- Martin, B., Pidoux, M. et Brühlhart, E. (2019). *Apports et manques dans la formation à la gestion de classe*. [communication orale]. 6e colloque international en éducation: enjeux actuels et futurs de l'éducation de la formation et de la profession enseignante, Montréal, Qc, Canada.
- McSween-Cadieux, E., Chabot, C., Dagenais, C., Lane, J. et Dancause, L. (2023). Le transfert de connaissances chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs: des perceptions et pratiques qui témoignent d'un changement de paradigme au Québec? *Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, 7(1). <https://doi.org/10.18166/tuc.2023.7.1.27>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire: l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Colin.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances*. Rapport de recherche, programme actions concertées, Fonds de recherche Société et culture du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_richard.m_rapport_lecture-ecriture.pdf
- Rondeau, K. et Jutras, F. (2019). *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Schwartz, S. (2016). *Guide pour un enseignement durable au primaire*. D'eux.
- Sirard, A. (2024). *Analyse de l'influence d'un dispositif de développement professionnel en écriture sur le rapport à l'écriture de personnes enseignantes de français au secondaire québécois* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/21455>
- Snow, C. E. (2015). 2014 Wallace foundation distinguished lecture: Rigor and realism: Doing educational science in the real world. *Educational Researcher*, 44(9), 460-466. <https://doi.org/10.3102/0013189X15619166>
- St-Georges, N., Bissonnette, S. et Bérubé, È. (2016). Le soutien au comportement positif (SCP) dans les CPE. *La Foucade*, 17(1), 21-23.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des Connaissances*, 4(2), 287–322.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. et Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. New Zealand ministry of education.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants: étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/>
- Voyer, B., Ouellet, S. et Zaidman, A. M. (2017). *Accompagnement de formation individualisé en milieu de travail: récits de coaches, mentors et compagnons*. Presses de l'Université du Québec.