







Université du Québec  
à Rimouski

**NATURE DU RAPPORT AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES D'ENSEIGNANTES  
DU PRIMAIRE EN INSERTION PROFESSIONNELLE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation (profil recherche)

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

PAR

©ANDRÉA GICQUEL

**Juin 2022**



**Composition du jury :**

**Mme Geneviève Therriault, présidente du jury, UQAR, campus de Rimouski**

**M. Abdellah Marzouk, directeur de recherche, UQAR, campus de Lévis**

**Mme. Marie-Andrée Pelletier, examinatrice externe, Université TÉLUQ**

Dépôt initial le 23 mars 2022

Dépôt final le 22 juin 2022



# UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

Service de la bibliothèque

## Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.





## REMERCIEMENTS

Je veux d'abord remercier mon directeur M Abdellah Marzouk qui m'a accompagnée pendant mon parcours à la maîtrise. Votre implication, votre soutien et votre grande bienveillance m'ont permis de terminer ce beau projet. Merci de m'avoir initiée à l'enseignement universitaire et à la recherche. Vous avez influencé mon parcours professionnel positivement et j'en suis très reconnaissante. Je remercie également Mme Geneviève Therriault avec qui j'ai collaboré lors de l'élaboration de divers chapitres du mémoire. Merci pour votre rigueur, votre disponibilité et votre grand côté humain. Vous avez su me transmettre votre passion pour l'étude du rapport aux savoirs. C'est vrai qu'on ne s'en lasse pas! Je voudrais remercier toutes les participantes de la recherche qui ont contribué à la réalisation de ce projet. Merci pour votre enthousiasme, votre ouverture et votre grande générosité. Il est temps de redonner ses lettres de noblesse au métier enseignante en facilitant l'entrée dans la profession! Je remercie chaleureusement mon entourage qui m'a encouragée à poursuivre mes études à la maîtrise. Merci à tous ceux qui ont lu et corrigé un petit, ou un grand, bout de ce mémoire. Merci pour les cafés, les repas préparés et les marches qui m'ont sortie de ma bulle de rédaction. Merci Gabrielle de m'avoir écoutée parler de mon projet de maîtrise pendant de longs moments de pandémie. Merci Mélissa pour ta curiosité et tes relectures minutieuses. Merci Sophie pour tes encouragements et tes discours de motivation sincères. Merci Camille et Ariane pour votre présence, mais surtout pour nos fous rires qui allègent les moments de remise en question. Finalement, je tiens à remercier David, mon coéquipier, sans qui le chemin des études, et de la vie, ne serait pas le même. Merci d'être là, simplement! Merci à Daniel et à ma mère Guylaine. Daniel, merci pour ton intérêt marqué face au projet, pour les longues discussions et pour ta fierté que tu n'as jamais manqué de me communiquer. Parfois, cela donne le petit coup pour continuer! Maman, je ne te remercierai jamais assez pour toute la confiance que tu me portes. Merci pour ton écoute dans les moments de doutes, mais aussi dans les grandes joies. Merci pour ton enthousiasme face à mes multiples projets, dont celui de la maîtrise. Tes mots rassurants et tes encouragements constants m'ont portée jusqu'au bout de cette aventure. Vivement la prochaine!



## RÉSUMÉ

La présente recherche a comme objet d'étude le rapport aux savoirs disciplinaires chez les enseignantes du primaire en insertion professionnelle. Elle poursuit l'objectif d'identifier et de décrire la nature du rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignantes du primaire en insertion professionnelle. La question posée est la suivante : **quelle est la nature du rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignants du primaire en insertion professionnelle?** La recherche porte un regard didactique et sociologique sur les savoirs disciplinaires et considère les dimensions liées à l'étude du rapport aux savoirs disciplinaires, soit les dimensions épistémique, identitaire et sociale. L'étude s'inscrit dans une approche de type qualitative/interprétative. Les données ont été recueillies auprès de douze enseignantes en insertion professionnelle au moyen d'un « bilan de savoirs ». Le bilan de savoirs se présente sous la forme d'un questionnaire portant sur l'histoire personnelle et scolaire des participantes en tant qu'apprenantes et sur leurs expériences professionnelles en tant qu'enseignantes en lien avec les savoirs disciplinaires. L'analyse des résultats a montré que les participantes jugent les apprentissages de nature scolaire et technique comme étant les plus importants, utiles et plaisants parmi l'ensemble des apprentissages réalisés depuis leur naissance. Ceux-ci ont été réalisés, le plus souvent, avec un membre de la cellule familiale dans l'environnement familial ou avec un enseignant dans un environnement scolaire. Leur motivation à devenir enseignante serait due à leurs expériences scolaires positives en tant qu'apprenantes. Les résultats ont mis en lumière que les participantes décrivent l'acte d'apprendre comme devant être motivant, agréable et significatif. Leurs perceptions de l'apprentissage les amènent à varier leurs méthodes d'enseignement. Les enseignantes en insertion professionnelle ayant un rapport aux savoirs disciplinaires positif se sentent à l'aise et outillées avec les savoirs disciplinaires à enseigner. Inversement, les novices ayant un rapport aux savoirs négatif se sentent peu outillées et moins à l'aise avec l'enseignement de certains savoirs disciplinaires. Ce sont les années d'expérience, le facteur « temps », la préparation, le degré de motivation des élèves, la précarité de l'emploi et le changement fréquent de niveaux scolaires qui influenceraient davantage leurs rapports aux savoirs disciplinaires. Il est possible de constater un lien entre le rapport aux savoirs disciplinaires des enseignantes en insertion professionnelle et la maîtrise, l'aisance et la confiance qu'elles ont lorsqu'elles enseignent les savoirs disciplinaires. La présente recherche propose un regard original sur l'étude du rapport aux savoirs. Les résultats incitent à revoir les programmes de formation initiale en lien avec la maîtrise des savoirs disciplinaires et à réfléchir sur le soutien offert aux enseignants novices afin qu'ils se sentent à l'aise et outillés à enseigner et qu'ils poursuivent dans la profession enseignante.

**Mots clés :** Rapport aux savoirs, savoirs disciplinaires, savoir, enseignant, enseignement, novices, primaire, insertion professionnelle.



## ABSTRACT

The object of the present research is to study the relationship to disciplinary knowledge of young female elementary school teachers. Its objective is to identify and describe the nature of the relationship to disciplinary knowledge of beginning elementary school teachers. The research question is: **what is the nature of the relationship to disciplinary knowledge of beginning elementary school teachers?** The research takes a didactic and sociological look at disciplinary knowledge and considers the three dimensions of the relationship to disciplinary knowledge (epistemic, identity and social). The study is part of a qualitative/interpretive approach. Twelve beginning teachers filled out a “knowledge assessment”. This knowledge assessment was in the form of a questionnaire on participants’ personal and school history as learners and their professional experiences as teachers in relation to disciplinary knowledge. The analysis of results showed that participants judged academic and technical learning to be the most important, useful, and enjoyable of all the learning they had done since birth. These were most often done with a family member, in the family environment or with a teacher in a school environment. Their motivation to become a teacher would be primarily due to their positive school experiences as learners. Results revealed that participants claim the act of learning should be motivating, enjoyable and meaningful. Novice teachers with a positive relationship to disciplinary knowledge feel more comfortable and equipped with teaching disciplinary knowledge. Inversely, novice teachers with a negative relationship to disciplinary knowledge feel unequipped and less comfortable with teaching certain disciplinary knowledge. Years of experience, the “time factor”, preparation, degree of student motivation, job insecurity and frequent changes in grade levels are thought to influence their relationship with disciplinary knowledge. It is possible to see a relation between induction teachers’ relationship to disciplinary knowledge and the ease, comfort, and confidence they have when teaching disciplinary knowledge. This research offers an original look at the study of the relationship to knowledge. The results encourage a review of pre-service programs in relation to mastery of disciplinary knowledge and a reflection on the support offered to novice teachers so that they feel comfortable and equipped to teach and to continue in the teaching profession.

**Keywords:** Relationship to knowledge, disciplinary knowledge, knowledge, teacher, teaching, beginning teacher, novices, elementary school, professional insertion.



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	vii
RÉSUMÉ .....	ix
ABSTRACT .....	xi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1. La réalité des nouveaux enseignants en insertion professionnelle .....	3
1.2. Développement par compétences : rapport « à l'apprendre » et <i>au</i> « faire apprendre » .....	6
1.3. Les savoirs disciplinaires dans la formation des enseignants au Québec .....	8
1.4. Les savoirs disciplinaires dans l'exercice du métier d'enseignant .....	9
1.5. Le problème de recherche.....	14
1.6. L'objectif et les questions de recherche.....	15
1.7. La pertinence de la recherche .....	15
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....	18
2.1. La notion de savoir .....	18
2.2. Les types de savoirs dans la profession enseignante .....	19
2.3. Le rapport au(x) savoir(s) disciplinaires.....	21
2.4. La nature du rapport aux savoirs : opérationnalisation du concept .....	27
2.5. L'insertion professionnelle en enseignement au primaire .....	29
CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....	38
3.1. Le type de recherche .....	38
3.2. L'échantillonnage .....	39
3.3. L'instrument de collecte .....	41
3.4. Le cadre d'analyse .....	43

3.5. Les critères méthodologiques .....	44
3.6. L'éthique de la recherche .....	46
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	47
4.1. Les savoirs jugés significatifs .....	47
4.2. Le rapport à « l'apprendre » en tant qu'apprenante et enseignante .....	67
4.3. Le rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignantes du primaire .....	84
CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	107
5.1. La nature du rapport aux savoirs des participantes .....	107
5.2. Rapport à « l'apprendre » et au « faire apprendre » : de la posture d'apprenante à celle d'enseignante .....	111
5.3. Rapport aux savoirs disciplinaires des participantes .....	115
CONCLUSION .....	119
LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	123
ANNEXE 1 : Le bilan de savoirs .....	131
ANNEXE 2 : Le certificat d'éthique .....	139



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristiques démographiques des participantes .....	40
Tableau 2 : Critères méthodologiques de la recherche .....	45
Tableau 3 : Types d'apprentissages : Apprentissages scolaires .....	49
Tableau 4 : Types d'apprentissages : Apprentissage techniques.....	52
Tableau 5 : Types d'apprentissages : Sports et loisirs .....	54
Tableau 6 : Types d'apprentissages : Développement personnel .....	56
Tableau 7 : Types d'apprentissages : Apprentissages liés au domaine des arts .....	58
Tableau 8 : Types d'apprentissages : Apprentissages liés au métier d'enseignante.....	59
Tableau 9 : Nombre de participantes ayant jugé significatif ce type d'apprentissages .....	61
Tableau 10 : Nombre d'apprentissages jugés selon leurs attributs (importance, plaisir, utilité).....	63
Tableau 11 : Personnes impliquées lors des apprentissages .....	65
Tableau 12 : Lieux d'apprentissages .....	66
Tableau 13 : Mots retenus pour chaque participante pour se décrire comme apprenante ou pour caractériser les apprentissages réalisés dans différents contextes .....	77
Tableau 14 : Contenus disciplinaires préférés et moins préférée par les participantes .....	89
Tableau 15 : Nombre de participantes pour chaque contenu disciplinaire considéré préféré ou moins apprécié à enseigner .....	90
Tableau 16 : Matières et contenus disciplinaires avec lesquels les participantes se sont senties à l'aise .....	99
Tableau 17 : Matières et contenus disciplinaires avec lesquels les participantes ne se sont pas senties à l'aise.....	103



## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le rapport au savoir.....	22
Figure 2 : Le rapport au savoir et ses trois dimensions .....	22
Figure 3 : Opérationnalisation du concept de nature du rapport aux savoirs disciplinaires .	28
Figure 4 : Les cinq dimensions de l’insertion professionnelle d’après Mukamurera et al. (2013).....	34
Figure 5 : Les quatre dimensions de l’insertion professionnelle d’après Martineau et Vallerand (2005).....	35
Figure 6 : Modèle conceptuel intégrateur à cinq dimensions .....	36



## INTRODUCTION

Lorsque l'on interroge de jeunes enseignants, peu diront qu'ils traversent la phase d'insertion professionnelle aisément. Plusieurs parleront des expériences difficiles avec les élèves liées aux comportements, certains nommeront le changement fréquent de niveaux scolaires comme étant un irritant et d'autres décriront la tâche enseignante comme étant lourde à porter pour des novices. La question de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec semble avoir été largement étudiée. Pourtant, la précarité de l'emploi affecte toujours l'intégration des jeunes enseignants dans leur milieu de travail.

Bien que le contexte de l'insertion professionnelle et de la désertion dans la profession enseignante soient préoccupants, il importe d'approfondir les connaissances et les expériences sur les différents savoirs du métier d'enseignant afin de comprendre ce processus non linéaire. Dans l'exercice de leur métier, les jeunes enseignants du primaire auront à adopter une posture pédagogique afin de faire acquérir des contenus disciplinaires variés. La didactique semble prendre une grande place dans la formation initiale des futurs enseignants, mais quelle est la place accordée à la maîtrise des savoirs disciplinaires ? L'insertion professionnelle étant une phase préoccupante dans la carrière enseignante, le sens et la valeur qu'accordent les nouveaux enseignants aux contenus disciplinaires doivent être documentés. L'objectif de la présente recherche sera donc d'identifier et de décrire ce rapport qui unit les jeunes enseignantes du primaire aux savoirs disciplinaires en s'intéressant à leur histoire personnelle et scolaire comme apprenantes et à leurs expériences professionnelles comme enseignantes.

Ce mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier fait état de la problématique de recherche ainsi que des préoccupations de départ menant à l'objectif, aux questions de recherche et à la pertinence de celle-ci. Le deuxième situe les différents concepts essentiels et les dimensions pour mener la recherche. Le troisième chapitre décrit la méthodologie choisie. Le quatrième présente les résultats issus de l'analyse des données qualitatives. Le dernier chapitre rend compte de l'interprétation des résultats obtenus de la collecte et de

l'analyse des données. Finalement, la conclusion propose une rétrospective de la démarche de recherche, les principaux résultats, les limites ainsi que la portée et les ouvertures possibles pour d'autres recherches sur le rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignants en formation initiale, en insertion professionnelle ou encore en formation continue.

## **CHAPITRE 1**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

Dans ce premier chapitre consacré à la problématique de recherche, il sera question de présenter la situation des enseignants en insertion professionnelle, et plus précisément, celle des enseignants du primaire. Influencée notamment par la réforme scolaire québécoise de 2001, la formation initiale des enseignants au primaire s'est orientée vers une approche par compétences, en accord avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), mais la question de la maîtrise des savoirs disciplinaires chez les futurs enseignants demeure. Ces derniers possèdent-ils les connaissances et l'expérience nécessaires pour faire acquérir l'ensemble des contenus disciplinaires aux élèves ? L'état de la question sur le rapport à « l'apprendre » et au « faire apprendre » sera abordé dans ce chapitre. Les savoirs disciplinaires dans la formation des maîtres, le rapport au(x) savoir(s), et plus précisément, le rapport aux savoirs disciplinaires dans la formation des maîtres et dans l'exercice de la profession seront aussi explicités dans ce chapitre. Suivra la problématique de recherche, l'objectif et les questions de recherche. La pertinence scientifique et sociale de la recherche conclura ce premier chapitre du mémoire.

#### **1.1. LA RÉALITÉ DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE**

La phase d'insertion professionnelle, peu importe le métier, est un moment crucial dans la rétention du personnel qualifié. Pendant la période d'insertion professionnelle, soit les cinq à sept premières années de carrière d'un jeune travailleur, le novice vit une gamme d'émotions due entre autres à son manque d'expérience évident et même parfois un choc entre la théorie et la pratique en milieu du travail (Chong et al., 2011; Mukamurera et al., 2020). Le cas de l'insertion professionnelle chez les enseignants est préoccupant à l'échelle du Canada, y compris au Québec (Kamanzi et al., 2017). De plus, la croissance démographique et les changements économiques des dernières années ont mené à une augmentation de la demande d'enseignants (Podlosky et al., 2019). Toutefois, la précarité de l'emploi et les conditions de travail sont connues comme étant des facteurs de décrochage

chez les ressources enseignantes, tout cela dans un contexte qui demande plus de personnel en fonction (Létourneau, 2014).

Les débuts dans le métier d'enseignant sont souvent perçus comme une période de survie, de stress, de doute, de grande adaptation et de remise en question. Les jeunes enseignants manquent d'expérience et de confiance en eux, ce qui rend cette période difficile à surmonter (Mukamurera et al., 2020). Les novices sont également plus susceptibles de se voir affecter dans des classes et des milieux difficiles en plus d'obtenir des tâches à la dernière minute (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2015, 2019). Dans certains cas, de jeunes enseignants se voient même donner une tâche éducative pour laquelle ils ne sont pas formés et pour laquelle ils se sentent incompetents (Gingras et Mukamurera, 2008).

Dans leur étude sur le désengagement professionnel des enseignants canadiens, Kamanzi et al. (2017) mentionnent que le Québec enregistre un taux de décrochage professionnel chez les enseignants novices allant de 25 à 50 % entre la première et la cinquième année d'enseignement. Karsenti et al. (2015) identifient l'existence de six principaux facteurs pouvant expliquer le décrochage des enseignants novices : la charge de travail, la gestion de classe, le climat à l'école, le manque de formation (initiale ou continue), le manque de ressources et la gestion difficile des élèves en difficulté (Karsenti et al., 2015). Selon l'étude de Stansbury et Zimmerman (2000), l'isolement dans la salle de classe serait également un facteur mettant à risque la socialisation des nouveaux enseignants dans leur milieu de travail. Les enseignants novices se sentiraient démunis sur le plan pédagogique, dépassés par les relations avec les élèves et jugés par leurs collègues, les parents, la direction ainsi que les enfants (Hebert et Worthy, 2001).

Morales-Perlaza et al. (2019) nomment également le « choc des réalités », soit la transition entre les savoirs théoriques acquis lors de la formation initiale et la réalité du milieu de travail, comme étant un irritant au regard de la profession enseignante. En réponse au conflit entre la théorie et la pratique de plus en plus criant, un mouvement de



professionnalisation est observé depuis plus de 30 ans au Québec (Morales-Perlaza et Tardif, 2019). Malgré tout, le problème de transfert de la théorie vers la pratique vécu à la sortie de l'université semble toujours faire partie de la réalité du milieu scolaire (Chong et al., 2011).

Une étude réalisée au Québec révèle que le sentiment de compétence des finissants en enseignement du primaire est généralement élevé après avoir terminé le stage final. En effet, les futurs enseignants se sentiraient outillés pour planifier des contenus de façon différenciée, capables d'évaluer et de travailler en collaboration avec leurs collègues (Maheux, 2008). Que se passe-t-il entre la fin de la formation initiale et l'entrée dans la pratique professionnelle ?

Vallerand (2008) soutient pour sa part que peu de compétences et de connaissances sont réinvesties dans la pratique lorsque les jeunes enseignants entament la phase d'insertion professionnelle. Plusieurs participants à son étude ont affirmé que la formation des maîtres serait trop théorique et insuffisante pour répondre adéquatement aux exigences du métier, générant ainsi un sentiment d'incompétence professionnelle. Gauthier (2020) souligne que ce sentiment d'incompétence professionnelle naît de la difficulté pour les nouveaux enseignants à mobiliser des pratiques efficaces afin de bien répondre aux besoins des élèves. Selon une étude réalisée par Bonvin et Gaudreau (2015) citée par Gauthier (2020), la majorité des 199 futurs enseignants au préscolaire et au primaire interrogés mentionnent que leurs compétences sur le terrain provenaient davantage de leur expérience pratique de stage que de la théorie reçue à l'université. Ainsi, il y aurait une faible contribution de la formation théorique (initiale, universitaire) dans la pratique, reflétant la difficulté du transfert « théorie-pratique ». Selon Boucher (2004), dans son mémoire sur le cheminement d'insertion professionnelle d'enseignants en formation professionnelle au secondaire, d'autres facteurs viennent augmenter la pression pour les nouveaux enseignants, tels que les savoirs disciplinaires, la pédagogie, la maîtrise de la didactique disciplinaire, le fait d'être à l'avant-scène et la prise en charge du développement cognitif des élèves face aux matières à enseigner.

Avant la réforme de 2001, il y avait quelques tentatives d'intégration des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissages (EHDAA). Maintenant, avec cette réforme, plus d'élèves sont intégrés aux classes ordinaires (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2011). Afin de répondre à cette nouvelle mesure inclusive prescrite par le Ministère, des cours de gestion de classe et de comportements ont été ajoutés au cursus de la formation des maîtres. La formation des maîtres a donc été réorientée autour des savoirs pratiques, professionnels et pédagogiques, mais qu'en est-il des savoirs disciplinaires ? Sont-ils autant valorisés que la pluralité des autres savoirs des enseignants ? Comment reconnaître si les enseignants possèdent les compétences nécessaires afin d'instruire dans un monde du savoir, comme le prescrit le Ministère de l'Éducation (MEQ, 2006) ?

## **1.2. DÉVELOPPEMENT PAR COMPÉTENCES : RAPPORT « À L'APPRENDRE » ET AU « FAIRE APPRENDRE »**

Depuis la réforme scolaire mise en place en 2001 au Québec, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) privilégie le développement de compétences. Ce programme vise à outiller l'élève tant dans l'action que dans la pensée. « Privilégier les compétences, c'est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée. » (MEQ, 2006, p. 4). Ainsi, il est demandé aux enseignants du préscolaire et du primaire de permettre à l'élève de développer « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. » (MEQ, 2006, p. 4). Pour les enseignants, cela signifie que l'approche par compétences est davantage articulée autour de la pratique professionnelle et de ses exigences, plutôt qu'autour du savoir disciplinaire (Bourdoncle et Lessard, 2003). Il leur est pourtant demandé, selon la mission prescrite par le Ministère (MEQ, 2006), de développer un rapport significatif au « faire apprendre » afin de soutenir le développement cognitif des élèves pour une maîtrise des savoirs à apprendre.

### 1.2.1. Le rapport à « l'apprendre », le rapport au « faire apprendre »

Le milieu familial est, pour chaque enfant, le premier endroit où il fera des apprentissages (Stumpf, 2009). L'école, quant à elle, est « un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société. » (MEQ, 2006, p. 2). En d'autres mots, il s'agit d'un lieu dans lequel les apprentissages sont dits socialement partagés, permettant ainsi aux élèves d'acquérir les savoirs et les valeurs favorables à leur intégration dans la société (MEQ, 2006). Que ce soit par l'enseignement des mathématiques, qui permet de développer un esprit logique, par l'enseignement du français, qui permet de communiquer, de comprendre, de s'informer, de donner son opinion ou par l'enseignement des sciences, qui amène une meilleure compréhension du monde, le PFÉQ propose à tous les élèves du Québec les mêmes contenus disciplinaires. Chaque enfant, lorsqu'il arrive à l'école, porte ainsi en lui un *rapport à « l'apprendre »*. Bien qu'influencé par le milieu familial, ce rapport sera modelé par les expériences scolaires vécues comme apprenant (Charlot, 1997). Ce rapport se construira donc autour du rapport que l'élève a de lui-même vis-à-vis l'école, la classe et l'enseignant (Gagnon, 2015) afin qu'il puisse accéder aux valeurs et aux savoirs socialement construits et partagés.

L'enseignant aussi dispose d'un rapport à « l'apprendre », ayant lui-même déjà été apprenant. Toutefois, dans le cadre de son métier, il développe son *rapport au « faire apprendre »*. Il doit ainsi comme pédagogue, se placer dans une posture épistémique (rapport au monde et à la connaissance) et reconnaître son rôle de transmetteur de savoirs et de valeurs. Lenoir (2011) considère comme essentiel le fait que l'enseignant ait une vision claire de ce qui est attendu de lui. Puisqu'il est un médiateur qui offre les conditions les plus favorables pour permettre aux élèves d'apprendre et de s'impliquer dans leurs apprentissages, il est central qu'il prenne conscience de son rapport à « l'apprendre » et de son rapport au « faire apprendre » en s'engageant dans un développement professionnel continu et dans une réflexion sur sa posture épistémique en tant qu'enseignant.

Selon Therriault et al. (2017), il existe entre l'enseignant et l'élève une boucle du rapport aux savoirs. Plus précisément, lors de l'enseignement, le rapport qu'entretient l'élève avec l'apprentissage (rapport à « l'apprendre ») et le rapport de l'enseignant avec le savoir à enseigner (rapport à « l'apprendre », rapport au « faire apprendre ») forment un processus dynamique. La relation éducative serait présente dans ce qu'ils appellent *la zone de rencontre*. Cette dernière est alors la zone mettant en valeur l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, plutôt que sur leur rapport aux savoirs distincts.

### **1.3. LES SAVOIRS DISCIPLINAIRES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU QUÉBEC**

Les réformes de 1994 et de 2001 sur la formation initiale des enseignants avaient deux principales orientations, soit la professionnalisation du corps enseignants et le recours à l'approche par compétences (Lenoir, 2010). En plus de la réforme de la formation des enseignants en 2001, liée aux réformes curriculaires au primaire, un référentiel de douze compétences professionnelles en enseignement a également été publié en 2001 (MEQ, 2001). En 2020, un nouveau référentiel de treize compétences professionnelles à maîtriser est publié (MEQ, 2020). Ce dernier n'a toutefois pas été retenu pour la présente recherche étant donné que la date de parution est ultérieure à la collecte des données. À la suite des différentes réformes, la formation des futurs enseignants a été actualisée et a laissé place à de nouveaux cours dans le cursus puisque l'enseignant doit s'appropriier des démarches, des procédures et des stratégies en lien avec l'approche par compétences (Laroui, 2011).

Malgré les efforts déployés par les différentes instances pour adapter la formation des maîtres à l'enseignement par compétences, les travaux de Gauthier et al. (1993), de Baillat et Hasni (2004) et de Hasni et Baillat (2011), présentés dans Laroui (2011), « montrent que les savoirs disciplinaires ne constituent qu'une maigre composante des savoirs des enseignants et [...] [qu'] il y a des ruptures profondes qui marquent la nouvelle conception disciplinaire de la formation à l'enseignement au primaire et au secondaire au Québec. » (p.80) Ceci pourrait expliquer, dans une étude publiée par Laroui (2011), que 50 finissants

sur les 70 interrogés considèrent que leur formation universitaire ne leur a pas permis d'acquérir des savoirs disciplinaires nécessaires pour l'enseignement du français. Selon Gauthier (2020), mal répondre aux besoins des élèves combiné à un manque de connaissances risquerait d'amplifier les comportements désagréables de certains élèves problématiques, causant du stress, un sentiment de perte de contrôle et d'isolement chez les jeunes enseignants.

Van der Maren (1993) soutient le fait que les savoirs enseignés lors de la formation des enseignants sont avant tout des savoirs savants. Ils ont été créés et sont transmis dans un contexte universitaire et de recherche. Ces savoirs ont permis de créer un corpus de savoirs disciplinaires : le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ). La maîtrise des savoirs disciplinaires des enseignants est évaluée lors de cours de didactique, et parfois même dans des cours de savoirs essentiels, en mathématiques ou en français, par exemple. Toutefois, un enseignant ne peut pas que suivre des cours de didactique, de savoirs essentiels et de pédagogie pour assurer sa maîtrise des savoirs disciplinaires (Van der Maren, 1993). Le niveau de maîtrise des savoirs disciplinaires d'un enseignant pourrait influencer sa façon d'enseigner les contenus prescrits dans le PFÉQ.

#### **1.4. LES SAVOIRS DISCIPLINAIRES DANS L'EXERCICE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT**

Au primaire, les enseignants doivent faire acquérir, en accord avec le *Programme de formation de l'école québécoise*, des savoirs disciplinaires provenant de six domaines d'apprentissage, soit le français, les mathématiques, les sciences et technologie, l'éthique et culture religieuse, l'univers social et les arts. Il est attendu des enseignants qu'ils maîtrisent les savoirs disciplinaires de tous ces domaines en plus d'adopter une posture pédagogique favorisant l'apprentissage, lui permettant donc d'enseigner les éléments de contenu du PFÉQ.

Le métier d'enseignant requiert la maîtrise de savoirs disciplinaires multiples, en plus des savoirs professionnels et pédagogiques, curriculaires et d'expérience (Tardif et al., 1991). Toutefois, certaines difficultés sont liées à une telle pluralité de savoirs. D'abord, les

enseignants découvrent rapidement les limites des savoirs pédagogiques appris à l'université. Bien que certains aient une vision plus nuancée que d'autres quant à la pertinence de la formation initiale, le choc de la théorie vers la pratique demeure un enjeu qui rend les enseignants vulnérables et peu solides dans le développement et la maîtrise des multiples savoirs liés à la profession. Une autre difficulté serait que tous les enseignants possèdent un savoir dit expérientiel relié au métier, donc issu de la discipline, de la didactique, de la pédagogie et de la formation pratique (les stages) (Raymond, 1993). Toutefois, la complexité réside principalement dans la variété des expériences. Ainsi, un enseignant, même novice, possède un savoir expérientiel sous forme de croyances personnelles, d'images de bons enseignants, d'idéaux de soi-même ou de souvenirs de sa propre scolarisation (Raymond, 1993). La difficulté réside dans le fait que ces savoirs expérientiels ont préséance sur les préparations disciplinaires, didactiques et pédagogiques offertes à l'université. Or, bien que les réformes et les programmes de formation existent, les savoirs demeureront toujours teintés des expériences des enseignants. Il n'est donc pas possible de prévoir l'unicité des savoirs transmis dans le cadre scolaire (Raymond, 1993). La valeur de chaque savoir dépendrait des contraintes qu'il engendre dans la pratique. Finalement, certains enseignants, principalement les novices, éprouvent des difficultés à se définir dans leur style personnel d'enseignant et dans leur personnalité professionnelle à travers ces multiples savoirs. Ceci peut être attribuable, entre autres, au manque de savoirs d'expérience qui permettent généralement à l'enseignant de s'autoévaluer et de se valider (Tardif et al., 1991).

Dans leur étude, Therriault et Morel (2016) mentionnent que les enseignants-stagiaires de différents programmes (éducation préscolaire, primaire, adaptation scolaire et secondaire) accordent une grande importance à la compréhension et à la maîtrise des savoirs disciplinaires. S'ils ne connaissent pas une réponse, ils iront consulter l'enseignant associé puisqu'il a de l'expérience, ou les manuels, auxquels ils font confiance, car ils ont été validés pour la plupart par le Ministère de l'éducation. Dans son mémoire de maîtrise, Hamel (2011) demande à huit enseignants du 3<sup>e</sup> cycle du primaire de hiérarchiser leurs savoirs (disciplinaires, pédagogiques, curriculaires, d'expérience ou professionnels) afin d'explicitier ce qui a fait sens pour elles dans leur cursus universitaire et dans la pratique de leur métier.

Parmi les huit sujets, un seul mentionne les savoirs disciplinaires comme étant les plus importants dans la pratique de son métier. Tous les autres participants nomment plutôt les savoirs pédagogiques ou d'expérience au premier rang, les savoirs disciplinaires se plaçant au deuxième ou au troisième rang. Les enseignants découvrent donc assez rapidement les limites des savoirs disciplinaires appris à l'université. La formation universitaire à l'égard des savoirs disciplinaires apparaît insuffisante pour certains ou comme du « pelletage de nuages » pour d'autres (Hamel, 2011). Il est possible de croire que ce sont les savoirs d'expérience qui compenseraient ce manque de formation au sujet des savoirs disciplinaires. Alors, comment font les enseignants novices pour se sentir compétents et autonomes sans pouvoir compter sur les savoirs d'expérience, puisque « [...] l'enseignant type, c'est quelqu'un qui doit connaître sa matière, sa discipline et son programme, qui doit posséder certaines connaissances en science de l'éducation et en pédagogie, tout en développant un savoir pratique fondé sur son expérience quotidienne auprès des élèves » (Tardif et al., 1991)? Qu'en est-il de leur rapport aux savoirs disciplinaires ?

#### **1.4.1. Le rapport aux savoirs disciplinaires des enseignants**

D'après les écrits consultés, le rapport aux savoirs disciplinaires des enseignants est influencé par plusieurs facteurs. Une étude de cas portant sur le rapport aux savoirs d'enseignants-étudiants en formation professionnelle réalisée par Beaucher (2010) a dégagé trois types de rapport aux savoirs que les enseignants entretiennent à la fois avec leur discipline et l'acte d'enseigner. D'abord, le premier cas de figure montre que le rapport aux savoirs disciplinaires doit être pratique. En effet, ce dernier a un regard utilitaire et pragmatique sur le savoir. Pour lui, apprendre c'est posséder un savoir et de pouvoir l'appliquer dans un contexte concret. Il entretient une relation ambiguë avec l'apprentissage, créant une forte dissociation entre la théorie et la pratique. Ensuite, le deuxième cas de figure propose un rapport aux savoirs disciplinaires qui doit être plaisant. L'apprentissage se ferait en premier dans un état de plaisir et de satisfaction personnelle plutôt que dans un caractère utilitaire. Cette relation très intime et positive avec l'apprentissage serait principalement

influencée par les personnes et les conditions dans lesquelles le participant a évolué. Finalement, le dernier cas de figure décrit le rapport aux savoirs disciplinaires comme devant faire partie d'une structure organisationnelle. C'est principalement ce qui définirait le travail à faire afin de donner un sens et une valeur au savoir. Puisque le rapport au savoir est avant tout une question de relation (Charlot, 1997), l'étude de Beaucher (2010) explique le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle et suggère l'impact que cette relation d'enseignant-transmetteur peut avoir sur son style d'enseignement.

Dans son mémoire de maîtrise, Hamel (2011) s'est penché sur la question du rapport aux savoirs d'enseignants du troisième cycle du primaire en classe de français. Après avoir mené une recherche de type qualitative, le chercheur dresse un portrait assez varié en ce qui a trait au rapport aux savoirs, et plus précisément aux savoirs disciplinaires, de huit enseignants. Ces derniers disent pour la majorité ne pas avoir acquis les savoirs disciplinaires à l'université, mais de les avoir appris dans leur milieu de travail, soit avec des collègues, par des lectures ou simplement avec l'expérience. Plonczak (2003) s'est attardée au rapport aux savoirs disciplinaires en sciences d'enseignants du primaire. D'après son étude, les enseignants du primaire verraient la science comme « une étude approfondie, explicative, des phénomènes reliés surtout à la nature. » (p. 87) Bien que les sujets aient accordé une grande importance à l'application de la méthode scientifique, à la scientificité d'une activité ou à une méthode dite gagnante si elle était basée sur des observations scientifiques objectives, les enseignants les plus à l'aise avec le contenu disciplinaire étaient ceux pour qui la matière avait un lien avec leur propre vécu. « L'expertise de l'activité dont disposent la plupart des sujets leur aurait permis de fournir des explications initiales spontanées au phénomène. » (p. 124) À travers son étude, Plonczak (2003) montre l'importance d'un rapport positif entretenu par l'enseignant avec sa discipline, ce qui lui permet « [...] d'envisager les programmes et les manuels scolaires non pas comme sources uniques, mais comme des références ou des guides pour l'élaboration de stratégies pédagogiques adaptées aux besoins et aux intérêts des apprenants. » (p. 187).



L'étude de Vincent (2019), menée auprès de vingt étudiants en enseignement primaire, lui a permis de comprendre, à travers un atelier dans lequel les étudiants devaient enseigner une leçon et faire un retour métacognitif sur leur expérience, la prise de conscience du concept du rapport aux savoirs et de ses liens avec la pratique pédagogique, mais aussi l'utilité de cette conscientisation pour les enseignants en formation. Il semble que l'intérêt ou le désintérêt pour la matière à enseigner soit la variable qui revient le plus souvent afin d'expliquer le rapport aux savoirs des enseignants en formation. De plus, les étudiants interrogés ont mentionné que le fait d'ignorer ou d'être plus ou moins à l'aise avec un savoir pouvait s'avérer être dangereux puisque les élèves s'en rendent compte. Ceci expliquerait donc que les étudiants notent que le rapport aux savoirs de l'enseignant a une influence d'ordre émotionnel sur sa propre confiance en soi, ce qui a aussi un impact sur les élèves.

Sautot et al. (2006) affirment qu'il existe un lien direct entre la façon dont l'enseignant, autrefois élève, a reçu le savoir et sa façon à lui, une fois enseignant, de transmettre ce même savoir. L'étude présente le cas de stagiaires en enseignement primaire et leur rapport au savoir en orthographe. D'abord, les stagiaires avaient à décrire leur expérience en tant qu'élève lors de l'apprentissage de l'orthographe. Ces derniers ont décrit leurs difficultés, soit au point de vue de la matière ou au plan relationnel (le regard des parents, des autres élèves ou de l'enseignant) ou de leur aisance avec les apprentissages en orthographe. Selon leur vécu, il est ressorti que les stagiaires qui ont été de bons élèves seraient plus enclins à reproduire ce qu'ils ont eux-mêmes vécu comme enseignement. Ceux ayant un mauvais souvenir seraient davantage portés à changer leur manière de transmettre le savoir (Sautot et al., 2006). Cette étude pourrait expliquer la complexité qui réside entre les différentes postures épistémologiques d'un enseignant novice, soient celles d'ancien élève, d'étudiant universitaire et d'enseignant (Bernard et al., 2014, p. 2).

Caillot (2014) rappelle pour sa part que le rapport des enseignants est un rapport multiple. Alors, il ne s'agit pas uniquement d'un rapport à « l'apprendre », comme le suggère Charlot (1997), mais plutôt d'un « rapport au faire apprendre, à des rapports aux savoirs

professionnels [...] à ce qui touche directement la professionnalité des enseignants.» (Caillot, 2014, p. 13). Caillot (2014), qui mentionne les travaux de Bronner (1997) et Berdot et al. (2002), souligne qu'il existe un délai d'environ une vingtaine d'années entre le moment où l'élève apprend un savoir et celui où il le transmet dans l'exercice de son métier d'enseignant. Pour certains enseignants, ceci crée un malaise, que Berdot et al. (2002) nomment comme étant « une forme de maltraitance institutionnelle » (Caillot, 2014, p. 13). Il y aurait une perturbation entre les fondements du rapport aux savoirs construits lors de l'apprentissage et les choix institutionnels guidant la pratique professionnelle.

Le rapport aux savoirs comme élément à la fois identitaire et épistémique rend donc sa compréhension peu évidente. Existerait-il autant de rapports aux savoirs que d'enseignants s'il s'agit d'un rapport si émotif, intime et subjectif? À ce jour, il existe des études québécoises sur le rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignants du primaire, du secondaire, du collégial, de la formation professionnelle et à l'université. Toutefois, la revue de la littérature scientifique réalisée dans le cadre de ce mémoire laisse croire qu'aucune étude québécoise n'a traité du rapport aux savoirs disciplinaires des enseignants du primaire en insertion professionnelle.

## **1.5. LE PROBLÈME DE RECHERCHE**

À ce jour, plusieurs recherches ont traité de l'insertion professionnelle en enseignement. Malgré tous les efforts de recherche, le Québec enregistre pourtant encore aujourd'hui un haut taux de décrochage chez les jeunes enseignants. D'après les recherches évoquées précédemment, la phase d'insertion professionnelle est un moment critique pour les nouveaux enseignants. Le passage difficile entre la formation initiale et la pratique du métier, combiné aux effets du statut d'emploi précaire et aux exigences du milieu scolaire amènent les novices à vivre du stress, de l'anxiété et de l'incertitude. Les enseignants en insertion professionnelle vivent également une transition difficile entre la théorie des savoirs savants enseignés lors de la formation universitaire et la pratique du métier d'enseignant. Tel

que mentionné précédemment, les enseignants du primaire sont généralistes. Ils doivent donc assurer l'enseignement de plusieurs disciplines différentes. Bien que le contexte de généraliste soit connu chez les enseignants du primaire, la maîtrise des savoirs disciplinaires apparaît comme déficiente et insuffisante selon les résultats de la recherche, principalement chez les novices (Hamel, 2011; Laroui, 2011).

À ce jour, quelques recherches ont traité du rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignants en exercice ou de futurs enseignants (Beaucher, 2010; Therriault et Morel, 2016; Vincent, 2019), mais aucune, à notre connaissance, n'a été réalisée auprès d'enseignantes du primaire en insertion professionnelle au Québec.

#### **1.6. L'OBJECTIF ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE**

En considérant l'absence d'étude sur le rapport aux savoirs disciplinaires des jeunes enseignants, leur manque de formation et de connaissances ainsi que leur sentiment d'incompétence sur le plan des savoirs disciplinaires, la présente recherche poursuit l'objectif d'identifier et de décrire la nature du rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignants du primaire en insertion professionnelle. Dès lors, diverses questions se posent : quelle est la nature du rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignants du primaire en insertion professionnelle ? Comment décrire la nature du rapport aux savoirs disciplinaires des enseignants du primaire en insertion professionnelle ?

#### **1.7. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE**

Il existe un problème de rétention des enseignants dans le métier partout au Québec depuis déjà quelques années. L'insertion professionnelle des enseignants novices est une situation connue et documentée par plusieurs chercheurs (Martineau et al., 2005; Mukamurera, 1999a; Nault, 1993). Toutefois, il est difficile de mettre en place des programmes d'aide en insertion professionnelle adéquats si peu d'informations sont

disponibles sur le rapport qu'entretiennent les novices avec les contenus disciplinaires prescrits par le PFÉQ. Il apparaît donc essentiel d'identifier et de décrire le rapport aux savoirs disciplinaires afin d'offrir une meilleure compréhension de la phase d'insertion professionnelle des enseignantes et possiblement une meilleure rétention des novices.

Sur le plan social, une plus grande connaissance du rapport aux savoirs disciplinaires des enseignants du primaire en l'insertion professionnelle est d'abord profitable pour les premiers concernés. Puisque les recherches antérieures démontrent qu'il existe un lien entre la maîtrise des savoirs disciplinaires et le sentiment de compétence dans l'exercice de la profession (Boucher, 2004; Gauthier, 2020; Vallerand, 2008), cela peut nourrir une réflexion quant au cursus offert lors de la formation des maîtres. En plus de bénéficier d'un meilleur soutien lors de leur formation initiale sur les savoirs disciplinaires, les nouveaux enseignants peuvent également avoir droit à un accompagnement plus efficace à la sortie de l'université afin de mieux encadrer le « choc des réalités » et de prévenir le décrochage professionnel, soit un problème très répandu dans la province. La recherche peut également être utile pour les directions d'école, les mentors, les superviseurs universitaires et les conseillers pédagogiques des centres de services scolaires afin de mieux accompagner et de soutenir les nouveaux enseignants et ainsi favoriser leur intégration harmonieuse dans le milieu du travail et leur maîtrise des savoirs disciplinaires.

Sur le plan scientifique, comprendre la nature du rapport aux savoirs disciplinaires des enseignantes novices du primaire permet de documenter un aspect important, voire central, de l'insertion professionnelle puisqu'il est directement lié au rôle premier d'un enseignant. Puisque peu d'études ont porté sur les savoirs disciplinaires, encore moins comme facteur d'influence chez les enseignants en insertion professionnelle, la recherche comble alors un manque d'informations scientifiques sur l'insertion professionnelle sous l'angle du rapport aux savoirs disciplinaires. Les recherches sur le concept du rapport aux savoirs disciplinaires au Québec restent peu nombreuses et peu ont été menées dans le contexte du primaire. Ainsi,

cette recherche permet de recueillir des données qualitatives intéressantes afin de documenter le rapport qu'entretiennent les enseignantes novices avec les savoirs disciplinaires.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Dans le but d'identifier et de décrire la nature du rapport aux savoirs qu'entretiennent les enseignantes en insertion professionnelle avec les savoirs disciplinaires, certains concepts viendront appuyer la conduite de cette recherche.

D'abord, la notion de savoir sera définie afin de la distinguer de l'apprentissage et de la pratique. Ensuite, comme mentionné précédemment, il existe différents types de savoirs dans la profession enseignante qui seront décrits dans le présent chapitre. Puis, la notion de rapport au savoir sera expliquée en déclinant les différentes approches du rapport au savoir et ses dimensions tout en distinguant les appellations « rapport au savoir », « rapport au faire apprendre », « rapport aux savoirs » et « rapport aux savoirs disciplinaires ». Finalement, la nature de ces savoirs sera explicitée de façon opérationnelle en s'appuyant sur le travail de Beaucher (2014). Comme deuxième concept, l'insertion professionnelle sera définie pour ensuite la situer dans le contexte de l'enseignement. Les principales étapes de l'insertion professionnelle seront présentées ainsi que les cinq phénomènes caractérisant la non-linéarité de l'insertion. Les modèles conceptuels de Mukamurera et al. (2013) et de Martineau et Vallerand (2005) seront présentés dans cette section ainsi qu'un modèle conceptuel intégrateur des dimensions les plus adaptées au projet de maîtrise dans le but de satisfaire l'objectif de la recherche. L'ensemble de ces concepts servira d'assises solides afin de construire les instruments de collecte et d'analyse pour les résultats de la recherche.

#### **2.1. LA NOTION DE SAVOIR**

La notion de savoir peut parfois être confondue avec des termes comme *apprentissage*, *pratique* ou *connaissance*. Selon Hatchuel (1999), le savoir est formé de croyances et de connaissances que possède un individu. Il s'agit de l'origine de l'apprentissage. Ainsi, le savoir n'est pas un apprentissage. Charlot (1997) décrit le savoir comme étant issu d'une

histoire collective humaine et soumis à des processus tels que la validation, la capitalisation et la transmission. Le savoir serait vu comme un « savoir-objet », décontextualisé et autonome, auquel l'individu donne un sens et une valeur par le rapport qu'il entretient avec cet objet. Or, il ne s'agit pas de l'apprentissage, qui peut prendre différents sens selon chaque personne. La *pratique*, parfois confondue avec le fait *de savoir*, organise le monde d'un sujet, par des perceptions et des repères qui ont du sens pour lui. La *connaissance* réfère à un produit public nécessitant une transmission (Baillet, 2017). Le savoir n'est donc pas du même ordre que l'apprentissage, la pratique et la connaissance. Ainsi, selon Charlot (1997), le savoir implique un rapport au monde, à soi et aux autres, à travers des activités qui impliquent une appropriation du sujet vis-à-vis du savoir.

## **2.2. LES TYPES DE SAVOIRS DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE**

Le métier d'enseignant requiert la maîtrise de différents types de savoirs : professionnels, pédagogiques, curriculaires, d'expérience et disciplinaires. Comme le mentionnent Tardif et al. (1991), les savoirs enseignants proviennent de différentes sources et se développent tout au long de la carrière. L'enseignement est un métier aux savoirs pluriels.

D'abord, les *savoirs professionnels* sont l'ensemble des savoirs transmis lors de la formation initiale en enseignement. Ils sont davantage de l'ordre des savoirs savants, construits et produits par des chercheurs en sciences de l'éducation qui prônent certaines idéologies pédagogiques. Parmi les savoirs professionnels, il existe les *savoirs pédagogiques* qui eux font le pont entre les concepts issus de la réflexion scientifique et la pratique enseignante. Ces savoirs sont en fait la communion entre une armature idéologique au métier, et certains savoir-faire et certaines techniques (Tardif et al., 1991).

Dans l'exercice de leur métier, les enseignants doivent également acquérir des *savoirs curriculaires*. Ils se retrouvent principalement dans les objets empiriques comme les livres,

les manuels et les programmes scolaires dans lesquels se retrouvent les objectifs, les contenus et les méthodes que l'enseignant doit apprendre et transmettre. Ce sont les institutions d'éducation qui ont sélectionné les savoirs curriculaires comme modèles de la culture savante et de la formation à la culture savante (Tardif et al., 1991).

Les *savoirs d'expérience*, ou savoirs pratiques, sont ceux que l'enseignant lui-même développe dans l'exercice de la profession au quotidien. Ils lui permettent de se valider, d'évaluer, de porter un jugement critique sur les savoir-faire et les savoir-être faisant partie de son travail. Ces savoirs se développent principalement dans des contextes précis tels la classe et le milieu scolaire sous les caractéristiques et les exigences du métier d'enseignant (Malo, 2000).

Finalement, la pratique enseignante requiert également le développement d'un corpus de *savoirs disciplinaires*. Il s'agit d'un ensemble de savoirs sociaux qui a été sélectionné et reconnu comme valable d'être transmis. Ces savoirs correspondent aux divers champs de la connaissance intégrés sous forme de disciplines. Ces savoirs disciplinaires sont transmis à l'université dans le cadre de cours théoriques ou de didactique et sont issus de la tradition culturelle et des groupes sociaux producteurs de savoirs (Tardif et al., 1991).

La présente recherche se concentrera sur les savoirs disciplinaires uniquement. Selon Martineau et Gauthier (1999), les savoirs disciplinaires transforment la pratique enseignante. En effet, ils semblent exercer une influence sur des aspects tels la planification, le choix des buts, le choix des contenus et des activités d'apprentissage. Comme le suggère Malo (2000), les savoirs disciplinaires sont considérés comme ceux que l'enseignant est censé connaître et transmettre aux élèves, soit les savoirs liés aux matières de base au primaire : le français, les mathématiques, les sciences et technologies, l'univers social, l'éthique et culture religieuse et les arts. Dans le cadre de cette étude, rappelons qu'il sera question des savoirs disciplinaires dans un contexte d'insertion professionnelle.

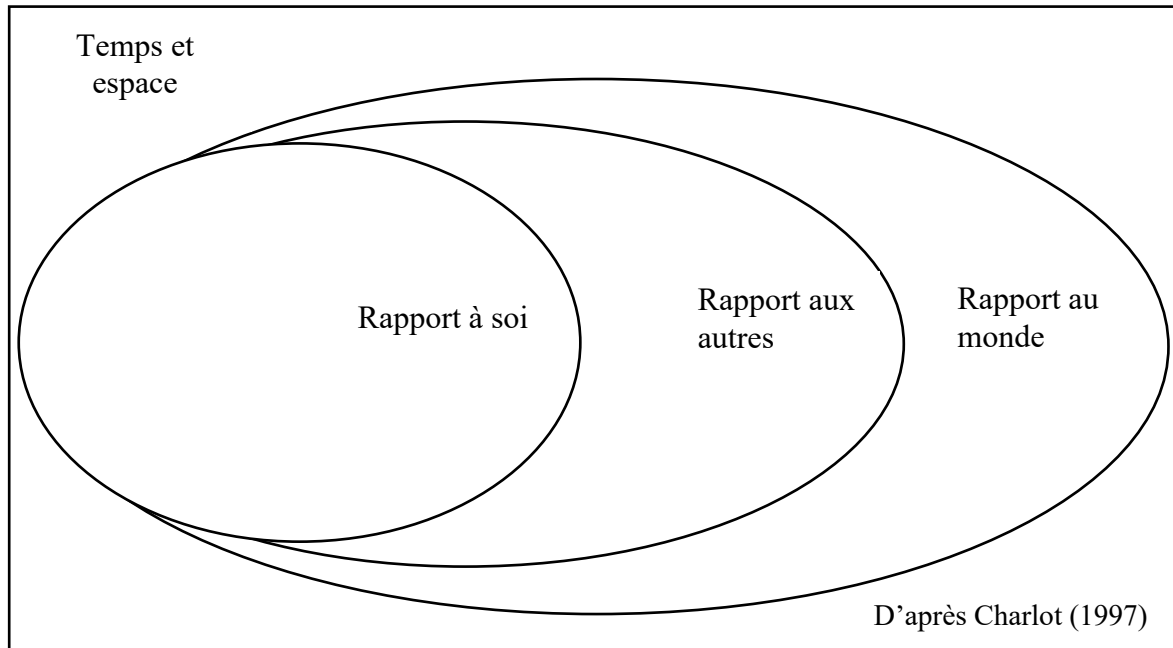


### **2.3. LE RAPPORT AU(X) SAVOIR(S) DISCIPLINAIRES**

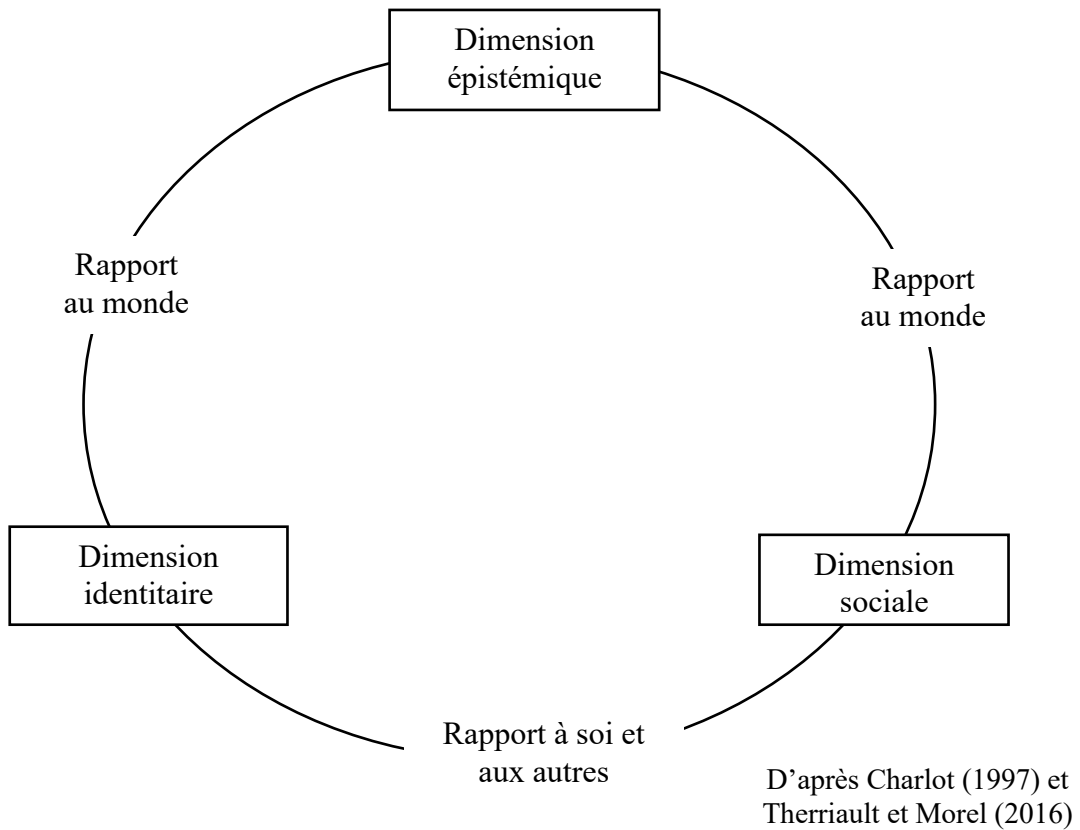
Dans les années 1990, les Américains Tobin et al. (1994) soulignaient déjà la forte relation entre les savoirs de l'enseignant et sa pratique enseignante. Plus récemment, des études québécoises ont réinvesti et actualisé la notion de « rapport au(x) savoir(s) » afin de la rendre plus opérationnelle (Beaucher, 2010, 2014; Beaucher et al., 2013; Therriault et al., 2011; Therriault et Morel, 2016). Il importe de savoir que selon la position des chercheurs, le rapport au savoir peut changer d'appellation, allant d'un rapport singulier à des rapports aux savoirs pluriels. Il importe de bien distinguer les différentes appellations.

#### **2.3.1. Le rapport au savoir, le rapport au faire apprendre, le rapport aux savoirs et le rapport aux savoirs disciplinaires**

L'expression au singulier, *rapport au savoir* s'inscrit dans l'histoire personnelle et scolaire d'un sujet. Le *rapport* naît de la relation de sens et de la valeur entre l'individu et le produit du savoir. Le rapport au savoir n'est pas une accumulation de différents rapports, c'est le *rapport à « l'apprendre »*. Le rapport au savoir, au-delà de sa définition formelle, fait référence au rapport au savoir vu dans un réseau de concepts (p. 94). Il s'explique comme un ensemble de relations interreliées qui forme le rapport au savoir d'un individu (voir figure 1). Comme le rapport au savoir réfère à un *rapport à soi, à l'autre et au monde*, Charlot (1997) décrit trois dimensions intrinsèquement liées : la dimension épistémique (rapport au monde), identitaire (rapport à soi) et sociale (rapport aux autres) (Charlot, 1997; Therriault et Morel, 2016) (voir figure 2).



*Figure 1 : Le rapport au savoir*



*Figure 2 : Le rapport au savoir et ses trois dimensions*

Par sa définition, le rapport au savoir ou le rapport à « l'apprendre » suggère une posture d'apprenant ou d'ancien apprenant. Or, l'enseignant, dû à sa posture épistémique de transmetteur, possède un *rapport au « faire apprendre »*. Ce rapport réfère aux savoirs *sur* enseigner qui ont fait l'objet d'échanges entre enseignants et qui visent à soutenir l'apprentissage des élèves, à les motiver et à mieux les outiller (Savard, 2014). Savard (2014) explique que « la relation de sens accordée à ces savoirs renvoie à l'utilisation efficace de procédures, alors que la relation de valeur attachée met en lumière la finalité de ces savoirs, qui sont des savoirs indispensables que tout citoyen devrait posséder afin de participer de façon éclairée et responsable au développement de la société. » (p.85).

Tardif et al. (1991) et Charlot (1997) nomment le *rapport aux savoirs* comme étant la relation d'un individu à un ensemble hiérarchisé de savoirs. Charlot et al. (1992) décrivent le rapport aux savoirs multiples en considérant le pluriel « lorsque l'on vise des savoirs appréhendés à travers les contenus, les activités, les lieux, les personnes, qui dans leur diversité, particularisent l'acte d'apprendre et les produits de cet acte. » (p.31) Puisqu'une classification du type de savoirs (professionnels, curriculaires, d'expérience et disciplinaires) existe, il importe de considérer les savoirs comme étant multiples. Ainsi, le rapport aux savoirs décrit un ensemble de rapports qu'a un individu avec de multiples savoirs.

Dans le cadre de la recherche, les appellations *rapport aux savoirs*, *rapport à « l'apprendre »* et *rapport aux savoirs disciplinaires* seront utilisées. Le type de savoirs étudiés parmi l'ensemble des savoirs enseignants (professionnels, curriculaires, d'expérience et disciplinaires) seront précisés puisque la recherche fait référence aux savoirs rattachés à des domaines spécifiques à l'enseignement primaire, tels que le français, les mathématiques, les sciences et technologies, l'éthique et culture religieuse, l'univers social et les arts plastiques (Therriault et Morel, 2016). L'appellation *rapport au « faire apprendre »* sera également employée compte tenu de la posture épistémique de l'enseignant-transmetteur des savoirs disciplinaires.

### 2.3.2. Les approches de la notion du rapport au(x) savoir(s) disciplinaires

Dans cette section, les principales approches de la notion du rapport au(x) savoir(s) inspirées de certains auteurs et de domaines d'étude seront définies afin de mieux comprendre cette notion aux multiples sens.

#### 2.3.2.1. L'approche psychanalytique

L'*approche psychanalytique* vient du domaine clinique. C'est pour cette raison qu'elle porte aussi le nom d'*approche clinique*. Bien que cette approche se soit développée dans les années 70 avec le psychiatre et psychanalyste Jacques Lacan, elle est davantage explorée dans les années 90 avec Jacky Baillerot et ses collègues (Baillerot et al., 1996). À travers leurs écrits, le savoir, ou le « savoir-objet », se voit d'abord comme un objet de désir. L'objet est considéré comme un objet réel ou imaginaire, une personne, un objet fantasmique, ou comme un objet total ou partiel (Baillerot et al., 1996). Le désir est vu comme une pulsion interne vers le « savoir-objet » externe qui guide le sujet vers le *désir de savoir*. Le désir de savoir n'est toutefois pas le *rapport au savoir*. Le rapport au savoir selon Baillerot (2000) dans Mosconi et al. (2000) se définit comme un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (p. 51).

#### 2.3.2.2. L'approche didactique<sup>1</sup>

Les travaux de Chevallard (2003) parlent d'abord d'une première notion fondamentale, celle d'*objet*. Celui-ci est vu comme étant une « entité, matérielle ou immatérielle, qui existe pour au moins un individu » (p.81) et qui n'existe que dans une institution au sens large : l'école, la famille, le cours, les travaux dirigés, etc. (Beaucher, 2004; Chevallard, 2003). Il

---

<sup>1</sup> Il importe de spécifier que le terme *approche* est utilisé pour décrire une posture, un regard sur les savoirs disciplinaires et non comme une approche mécanique ou comme une transposition dans la pratique enseignante.

est question d'un *rapport institutionnel* à un objet de connaissance, défini par les programmes, les manuels, les savoirs-faire, etc. Lorsqu'un individu est dans une institution, il développe un rapport personnel à cet objet de connaissance, rapport qui évolue pour devenir un apprentissage. L'*approche didactique* considère la relation de sens qu'a un sujet avec cet objet de savoir (Cappiello et Venturini, 2011). Dans cette approche, l'appellation rapport aux savoirs est privilégiée puisqu'elle réfère à des domaines spécifiques tels que le français, les mathématiques, etc. (Therriault et Morel, 2016).

### 2.3.2.3. *L'approche sociologique*

L'*approche sociologique* s'intéresse d'abord au *sujet* comme étant un être social et singulier. C'est dans sa faculté d'apprendre, dans sa mobilisation face aux apprentissages, que le sujet construit son rapport au savoir. Charlot (1997) parle d'un « rapport à l'apprendre ». Il ne fait toutefois pas référence qu'aux savoirs théoriques, mais bien à toutes les formes de savoirs, abstraites ou concrètes (Bernard et al., 2014; Hamel, 2011). L'approche sociologique soutient que le savoir n'existe qu'à travers le rapport au savoir. Puisque « le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (Charlot, 1997, p. 93), c'est l'ensemble des relations que le sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion et une obligation qui déterminera son rapport au savoir.

Le projet de mémoire s'inspire à la fois de l'approche sociologique et de l'approche didactique dans la notion du *rapport aux savoirs disciplinaires*. L'approche didactique permettra d'analyser le rapport aux savoirs d'enseignants du primaire en insertion professionnelle face aux différents savoirs disciplinaires, correspondant aux divers champs de la connaissance. L'approche sociologique, quant à elle, permettra de considérer la dimension épistémique, identitaire et sociale.

### 2.3.3. Les dimensions du rapport au(x) savoir(x) selon une approche sociologique

Comme la présente recherche s'inspire de l'approche sociologique, les trois dimensions du rapport au savoir (épistémique, identitaire et sociale) feront l'objet d'une description dans la prochaine section.

#### 2.3.3.1. La dimension épistémique

La dimension *épistémique* du savoir selon Charlot (1997) consiste à l'appropriation d'un objet virtuel (le savoir), incarné dans un objet empirique (un livre, par exemple), dans des lieux (comme l'école), où ce savoir est possédé par des personnes qui ont déjà eu le même parcours que lui (les enseignants). C'est ce qu'il appelle *apprendre*. Alors, apprendre serait de passer d'un état de non-possession à la possession, de non-maîtrise à la maîtrise, de l'identification d'un objet virtuel à son *appropriation* dans un contexte réel. Le sujet s'approprie le savoir à travers un ensemble de significations vécues qui lui donne un sens. Il s'agit d'une appropriation singulière.

#### 2.3.3.2. La dimension identitaire

La dimension *identitaire* proposée par Charlot (1997) soutient le fait que « l'apprendre » fait sens à travers l'histoire d'un individu, de ses attentes, de ses repères, de sa conception de la vie, de ses rapports aux autres, de l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres. Ainsi, à travers « l'apprendre », il existe toujours le jeu d'une construction de soi (rapport à soi), de son écho réflexif (rapport au monde) et de son image (rapport aux autres). Il va sans dire que ces rapports s'imbriquent l'un dans l'autre. Il est donc question d'une dimension épistémique dans la dimension identitaire. Il faut regarder le rapport au savoir avec cette double dimension, comme le propose Charlot (1997).

Le *rapport identitaire* est en fait le *sens* que l'individu donne à un savoir, selon ses attentes, ses modèles et ses identifications, mais aussi à l'idée qu'il se fait d'un futur. C'est

donc un individu influencé par son passé, apprenant dans le présent et idéalisant son futur qui construit le rapport au savoir. Le savoir est donc influencé par le sujet, et le sujet se définit par le savoir (Hamel, 2011). Ce rapport peut être bousculé par la crise identitaire vécue chez les enseignants novices (Bossard, 2009).

### *2.3.3.3. La dimension sociale*

Bien que Charlot distingue « le monde », « le soi » et « les autres » dans sa définition du rapport au savoir, il s'avère que ces entités ne sont pas séparées. En effet, chacune est plutôt influencée par les autres. Il n'existe donc de rapport au savoir que s'il y a un sujet, qui lui est influencé par sa relation au monde et aux autres. Or, la dimension sociale n'est pas ajoutée aux dimensions épistémique et identitaire, elle y contribue (Charlot, 1997).

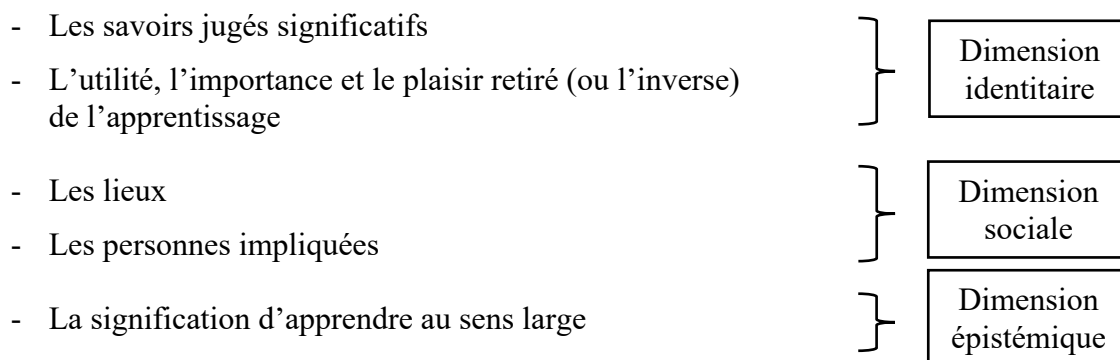
Puisqu'apprendre fait sens à travers l'histoire, les attentes, les conceptions et les repères d'un sujet, celui-ci entretient forcément un rapport social avec le savoir. La dimension sociale influencera toujours l'apprentissage, elle manipule le savoir de façon imperceptible. C'est la société qui décide de ce qui est valable d'apprendre. Ainsi, le monde et les autres sont présentés sous des formes qui préexistent au sujet. Afin de bien comprendre le rapport d'un individu avec le savoir, il faut de prendre en compte l'ensemble des facteurs sociaux qui peuvent l'influencer.

## **2.4. LA NATURE DU RAPPORT AUX SAVOIRS : OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT**

Il importe de définir et d'opérationnaliser le concept de « nature du rapport aux savoirs ». Beaucher (2014) a défini chacune des dimensions de la nature du rapport aux savoirs d'enseignants. Les cinq dimensions retenues portent successivement sur l'identification des savoirs jugés significatifs, l'utilité, l'importance et le plaisir retiré (ou l'inverse) de l'apprentissage, les lieux, les personnes impliquées et la signification « d'apprendre » au sens large. Cette sélection a été faite en accord avec les dimensions

retenues du rapport aux savoirs disciplinaires : épistémique, identitaire et sociale (voir figure 3).

Les cinq dimensions retenues du travail de Beaucher (2014)



*Figure 3 : Opérationnalisation du concept de nature du rapport aux savoirs disciplinaires*

De façon plus précise, l'identification des savoirs jugés significatifs permet de connaître les objets de savoir qui ont du sens pour l'individu à travers des attributs donnés tels que l'utilité, l'importance et le plaisir (ou l'inverse) retiré lors de l'apprentissage. Puisque le sujet est un être social, il importe de considérer le lien affectif qui existe entre lui, les lieux et les personnes impliquées lors de l'apprentissage. Les autres (famille, enseignants, pairs, figures d'autorité, etc.) transmettent, de façon plus ou moins volontaire, leur propre rapport à « l'apprendre ». Le rapport aux autres est donc un élément à prendre en considération. La signification « d'apprendre » au sens large permet de mieux définir le rapport aux savoirs et le rapport aux savoirs disciplinaires du sujet en considérant la profondeur des réponses, les mots utilisés, le fait de s'inclure ou non dans ses définitions et la distinction qu'il fait du sens large de l'apprentissage et de celui fait en milieu scolaire (Beaucher, 2014). Larochelle et al. (1995) ont nommé que tout enseignant, incluant ceux du primaire en insertion professionnelle, véhicule sa représentation du monde, une idéologie au sens large, ce qui contribue à la vision globale que l'élève se crée de la valeur et de la portée des différents savoirs liés aux disciplines. Alors, comme la recherche s'intéresse aux enseignantes en



insertion professionnelle, le rapport « au faire apprendre » sera retenu pour la description des résultats.

## **2.5. L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE**

Dans cette section du cadre conceptuel, le concept d'insertion professionnelle fera l'objet d'une description. Puisque la recherche s'intéresse aux enseignants en insertion professionnelle, il importe de le décrire dans le contexte d'enseignement.

### **2.5.1. De la socialisation professionnelle à l'insertion professionnelle : une définition polysémique**

Selon Rocher (1968), la « socialisation est le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre. » (p.125). Ainsi, le novice qui arrive dans son nouveau milieu de travail a d'abord été influencé par sa culture familiale, ses origines, ses pairs, sa formation scolaire et dispose, qui plus est, d'une personnalité singulière (Dubar, 1996; Karsenti, 2006). L'insertion professionnelle serait donc une phase du processus de socialisation professionnelle (Aubin, 2017; Martineau et Presseau, 2003).

Dans la majorité des métiers, la phase d'insertion professionnelle suit l'ordre suivant : la sortie du système éducatif, la recherche d'emploi, le contrat à temps plein ou à durée indéterminée, la stabilité, la permanence et la correspondance formation-emploi (Mukamurera, 1999b). Depuis plus d'une vingtaine d'années, cette période soulève beaucoup de questionnements auprès des chercheurs puisqu'il s'agit d'un moment de transition professionnelle difficile pour les jeunes travailleurs. Selon Perret (2007), c'est la diversité des situations rencontrées par les sujets qui rend cette période si complexe à décrire. Il s'agit

d'un processus multidimensionnel dont les effets se voient graduellement (Mukamurera et al., 2013; Perret, 2007).

Il importe de préciser que l'insertion professionnelle en enseignement se distingue de l'insertion professionnelle dans les autres métiers due à son processus temporel non linéaire (Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera, 1999b; Mukamurera et al., 2013). Martineau et Lacourse (2011) décrivent l'insertion professionnelle en enseignement comme un processus dynamique de socialisation et de transformation professionnelle et identitaire dans lequel le novice se développe en fonction de ses savoirs, de ses pratiques et de sa personnalité. Il existe d'ailleurs des étapes auxquelles l'enseignant débutant pourra s'identifier lors de son insertion.

### **2.5.2. Les étapes de l'insertion professionnelle en enseignement au primaire**

Plusieurs chercheurs proposent des stades ou des étapes pour qualifier la trajectoire de l'insertion professionnelle du jeune enseignant. Nous décrirons ici les trois étapes principales.

#### *2.5.2.1. La première étape*

Les chercheurs ne s'entendent pas tous sur le début officiel de la première étape de l'insertion professionnelle. Certains considèrent qu'elle commence lors de la formation initiale et d'autres qu'elle débute par l'obtention du brevet d'enseignement après avoir complété le quatrième stage et avoir réussi le test final de français (Nault, 1993). Il s'agit d'une *période d'exploration* où l'enseignant expérimentera plusieurs rôles dans la profession (Akkari et Broyon, 2007; Huberman, 1989). Cette étape est aussi considérée comme une *période d'anticipation* puisque bien que certains novices se trouvent une tâche d'enseignement à temps complet, d'autres enchaînent plutôt de multiples tâches de courte durée en attendant une certaine stabilité, ce qui mène parfois au décrochage professionnel (Aubin, 2017; Nault, 1993).

### 2.5.2.2. La deuxième étape

Plusieurs auteurs nomment la deuxième étape comme étant *le choc des réalités* (Chong et al., 2011; Morales-Perlaza et al., 2019). Cette étape se distingue de l'anticipation puisqu'elle commencerait lors de l'obtention du premier contrat. C'est souvent une période mouvementée et très difficile pour les jeunes enseignants qui vivent de l'isolement et qui peuvent se sentir dépasser par la charge de la tâche enseignante (Gauthier, 2020). Martineau et Mukamurera (2012) mentionnent qu'il n'existe pas de trajectoire typique pour les jeunes enseignants. Cette non-linéarité des trajectoires se présente sous cinq phénomènes majeurs : l'enchevêtrement, le changement, la discontinuité, la mouvance des limites initiales et finales des trajectoires, l'allongement et la perte de sens du processus d'insertion (Mukamurera, 1999a).

D'abord, Mukamurera (1999a) présente l'*enchevêtrement* qui se caractérise par la diversité des modalités d'entrée dans le métier, la variété des occupations, des situations d'emploi, des conditions d'affectation, des situations de travail en plus du chômage, de l'inactivité, du double emploi, du retour aux études et de l'alternance. Ensuite, il y a les *changements* de classe, de tâches, d'école, de discipline d'enseignement, de centres de services scolaires qui amènent les enseignants novices à morceler leur tâche en plus d'être affectés aux tâches restantes. Puis, la *discontinuité temporelle et situationnelle* entraîne souvent des délais d'attente plus ou moins longs et indéterminés, causant ainsi une discontinuité pédagogique qui retarde la consolidation du métier pour le jeune enseignant. Il y a aussi l'*allongement et la perte de sens du processus d'insertion* où « l'on constate, au fond que, l'insertion cesse d'être une phase d'entrée dans la profession d'enseignant pour devenir une sorte d'état professionnel dont la durée est souvent indéterminée. » (Mukamurera, 1999a, p. 72). Finalement, *la mouvance des limites initiales et finales des trajectoires* montre l'absence de critères fiables et universels concernant le début et la fin de la phase d'insertion professionnelle, décrivant ainsi une hétérogénéité des modalités d'entrée

dans la profession (avant ou après les études, par la suppléance ou l'obtention de contrats, etc.) (Mukamurera, 1999b).

À travers ces phénomènes, c'est une précarité marquée qui transparait, mettant les enseignants débutants dans des situations de vulnérabilité professionnelle, personnelle, voire financière, qui mène malheureusement les novices à quitter la profession dans trop de cas (Lafranchise et al., 2011). Le sens accordé ou non aux savoirs disciplinaires chez les jeunes enseignants influence très certainement cette période de grands changements.

#### 2.5.2.3. *La troisième étape*

La troisième étape est celle de *la consolidation*, marquée principalement pas une reprise de confiance en soi (Karsenti, 2006; Nault, 1993). C'est une étape de stabilisation où le sentiment de compétence est plus élevé, où l'enseignant s'intègre plus facilement au groupe école, qu'il se sent moins seul, démuné et où la compréhension du fonctionnement administratif est plus claire (Huberman, 1989).

Bien sûr, ce ne sont pas tous les novices qui vivent ces étapes de la même façon, bien qu'ils puissent s'y identifier à un moment ou à un autre. Les expériences antérieures, la facilité d'adaptation et les ouvertures d'emploi diffèrent évidemment d'une personne à l'autre et d'une année à l'autre. La période d'insertion professionnelle est généralement associée aux sept premières années de pratique enseignante (Mukamurera, 1999b). Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire qu'elle se termine lorsque l'enseignant se sent davantage en possession de ses moyens et plus en confiance avec sa pratique (Baillauquès-Breuse et Breuse, 1993; Huberman, 1989; King et Peart, 1992). Cela étant dit, c'est en s'appuyant sur certains courants théoriques que les chercheurs ont réussi à dégager les trois étapes charnières de l'insertion professionnelle.

### 2.5.3. Les courants théoriques de l'insertion professionnelle en enseignement

Dans la présente section, deux modèles conceptuels seront décrits, soit celui de Mukamurera et al. (2013) et celui de Martineau et Vallerand (2005). Un modèle conceptuel intégrateur en accord avec l'objectif de la présente recherche sera ensuite présenté.

Le premier modèle conceptuel est celui qu'offrent Mukamurera et al. (2013) (voir figure 4). Ce modèle se présente sous cinq dimensions complémentaires et interdépendantes. La première dimension s'articule autour des conditions d'accès et des caractéristiques de l'emploi. Elle considère donc ses différentes facettes et processus comme le délai d'attente de l'emploi, la durée, le statut, la stabilité et le salaire. Il s'agit de la dimension *économique* de l'insertion. La deuxième dimension correspond à *l'affectation spécifique et aux conditions de la tâche*. Elle concerne la nature, les composantes et l'organisation de la tâche, la charge de travail, le lien entre la tâche spécifique et le champ particulier de formation, la stabilité, etc. La troisième dimension compte tout ce qui relève de *la socialisation organisationnelle*, donc ce qui est en lien avec l'adaptation et la familiarisation du nouvel enseignant avec son milieu de travail (valeurs, culture de l'école, les attentes). La quatrième dimension est *la professionnalité*. Elle réfère à l'adaptation et à la maîtrise du rôle professionnel par le développement des savoirs et des compétences spécifiques au métier. L'acquisition des compétences didactiques et pédagogiques est au cœur de cette dimension. Finalement, la cinquième dimension est d'ordre *personnel et psychologique*. Elle réfère donc aux aspects émotionnels et affectifs de l'insertion professionnelle.

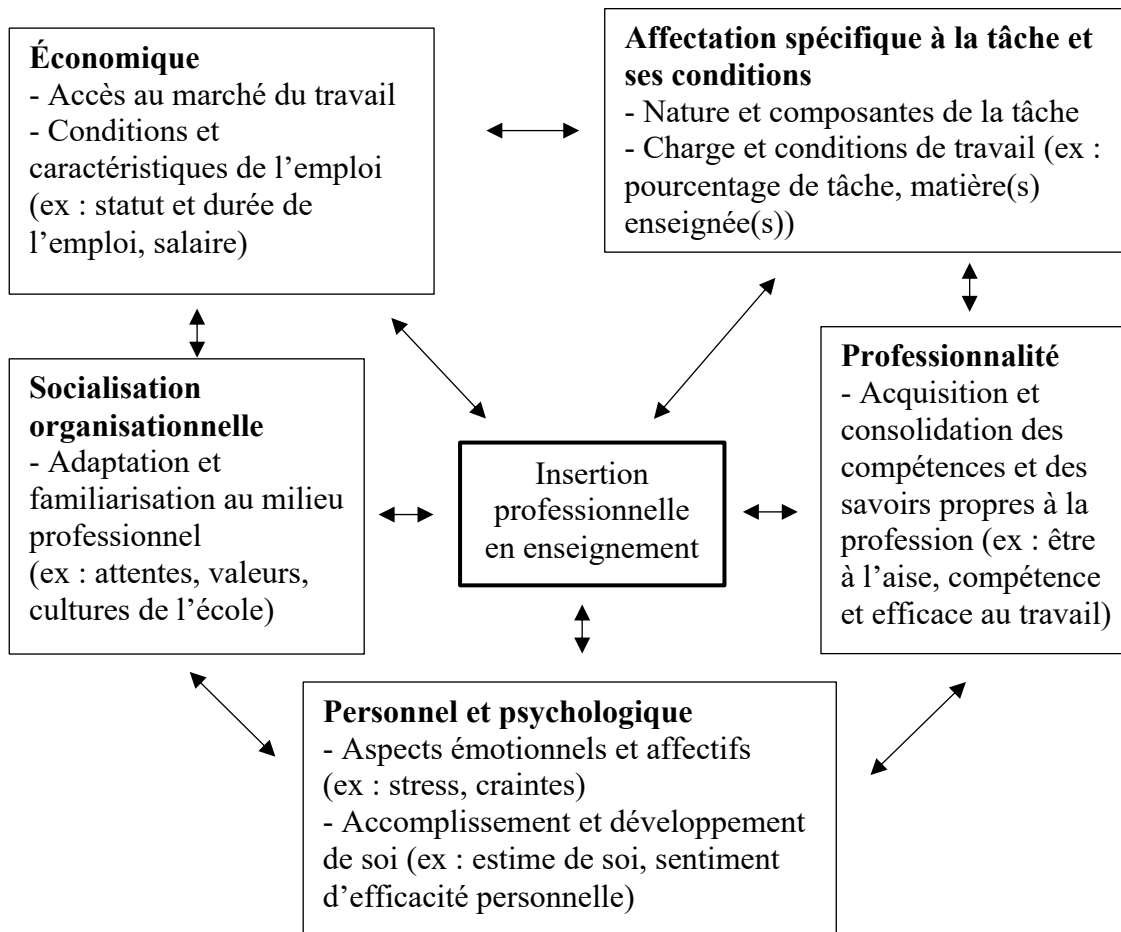


Figure 4 : Les cinq dimensions de l'insertion professionnelle d'après Mukamurera et al. (2013)

Le deuxième modèle présenté est celui proposé par Martineau et Vallerand (2005) (voir figure 5). Ils déclinent leur modèle conceptuel sous quatre dimensions. Ce modèle offre un point de vue subjectif de l'expérience de l'insertion professionnelle. La première dimension fait référence à la *construction et à la consolidation des acquis*. Il s'agit des savoirs qui sont en lien avec la gestion (gestion des comportements, par exemple) et les savoirs pédagogiques (savoirs disciplinaires, par exemple). La deuxième dimension décrit *le développement interpersonnel*. Elle concerne les différents rapports avec les collègues, la direction, les élèves et les parents. Cette dimension peut être influencée par différents facteurs tels que le

soutien des collègues, les attentes de la direction vis-à-vis le novice, la conception qu'a le novice de son rôle d'autorité, etc. La troisième dimension touche le *développement de l'identité professionnelle* du jeune enseignant. Dans cette dimension, le novice doit développer ses connaissances et ses conceptions comme enseignant, son sentiment de compétence, formuler des réflexions sur sa pratique professionnelle et sur son choix de rester ou de quitter la profession. Finalement, la quatrième dimension réfère à *l'acquisition de la culture de l'école*, donc à la connaissance de la clientèle, aux normes, règles, valeurs et à la philosophie du milieu ainsi qu'aux habitudes et pratiques pédagogiques des collègues (Martineau et Vallerand, 2005).

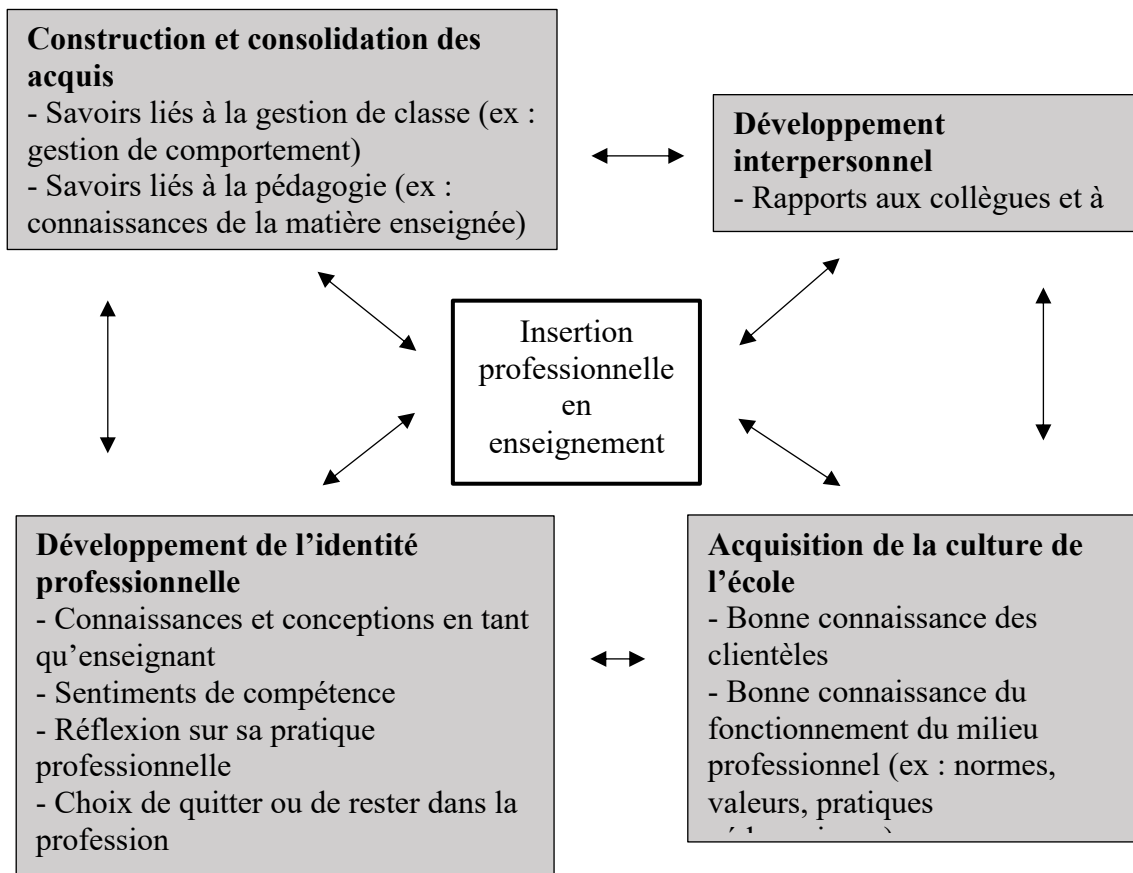


Figure 5 : Les quatre dimensions de l'insertion professionnelle d'après Martineau et Vallerand (2005)

Afin de satisfaire l'objectif de la recherche, les dimensions les plus pertinentes de ces deux modèles ont été retenues pour créer un modèle conceptuel intégrateur (voir figure 6) (Gonthier, 2020). Trois dimensions du modèle proposé par Mukamurera et al. (2013) seront considérées, soit celle en lien avec *l'affectation spécifique et les conditions de la tâche*, celle décrivant *la professionnalité*, donc tout ce qui concerne l'acquisition des compétences didactiques et pédagogiques, et la dimension d'ordre *personnel et psychologique*, en lien avec les aspects émotionnels et affectifs au regard du métier d'enseignant. Dans le modèle présenté par Martineau et Vallerand (2005), la dimension en lien avec la *construction et la consolidation des acquis*, principalement ceux liés aux savoirs pédagogiques et la dimension qui touche le *développement de l'identité professionnelle* seront conservées.

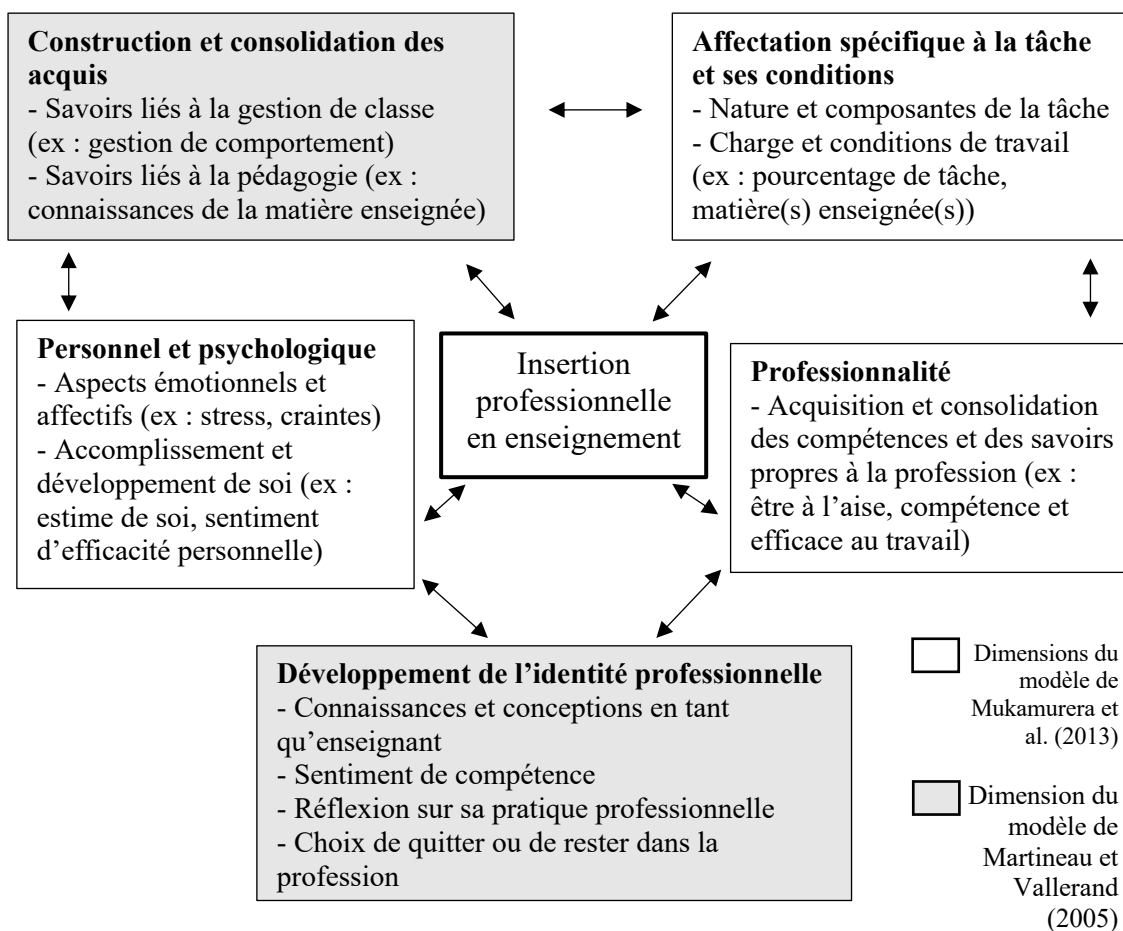


Figure 6 : Modèle conceptuel intégrateur à cinq dimensions



Ce modèle permet d'abord de circonscrire les éléments pertinents à la recherche en lien avec l'insertion professionnelle en plus de couvrir l'ensemble des dimensions liées au rapport aux savoirs disciplinaires selon une approche didactique et sociologique (dimension épistémique, identitaire et sociale). C'est également à travers ce modèle que les cinq dimensions liées à l'opérationnalisation du concept de nature aux savoirs disciplinaires seront observées, soit les savoirs jugés significatifs en contexte d'insertion professionnelle; l'utilité, l'importance et le plaisir retiré (ou l'inverse) de l'apprentissage; les lieux; les personnes impliquées et la signification « d'apprendre » au sens large, dans le but d'identifier et de décrire la nature du rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignants du primaire en insertion professionnelle.

Dans le prochain chapitre, les concepts de rapport aux savoirs disciplinaires et d'insertion professionnelle seront réinvestis afin de présenter le cadre méthodologique de la recherche.

## **CHAPITRE 3**

### **CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Le cadre conceptuel a servi à définir les concepts clés liés à la recherche : le rapport aux savoirs disciplinaires et l’insertion professionnelle. Dans le but de répondre à l’objectif de la recherche qui vise à identifier et à décrire le rapport aux savoirs disciplinaires d’enseignants du primaire en insertion professionnelle, les données ont été collectées auprès d’enseignants du primaire en insertion professionnelle à l’aide du bilan de savoirs. C’est donc la description d’une recherche de type qualitative/interprétative empruntant un regard à la fois didactique et sociologique sur le rapport aux savoirs disciplinaires qui fera l’objet de la prochaine section en offrant des précisions quant à l’échantillonnage, au « bilan de savoirs » comme instrument de collecte, au cadre d’analyse, aux critères méthodologiques et à la déontologie entourant la recherche.

#### **3.1. LE TYPE DE RECHERCHE**

La présente recherche se situe dans une approche qualitative. Puisque la recherche qualitative exprime des positions ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) (Savoie-Zajc, 2018), ce type de recherche convient parfaitement à la réalité des enseignants en insertion professionnelle. Elle tient compte non seulement de leur vécu et de leurs interactions, mais également de leur environnement, du contexte dans lequel ils évoluent.

La recherche porte également un regard didactique et sociologique sur le rapport aux savoirs disciplinaires. Le regard didactique permettra concrètement d’obtenir des informations sur le rapport qu’entretiennent les enseignants novices vis-à-vis les savoirs rattachés à des domaines disciplinaires (le français, les mathématiques, les sciences et technologies, l’éthique et culture religieuse, l’univers social et les arts) spécifiques à l’enseignement primaire. Le regard sociologique nous permettra de nuancer et d’approfondir le rapport aux savoirs disciplinaires des novices en s’attardant à la dimension épistémique,

identitaire et sociale, celles propres au rapport au savoir. Cette approche permettra aussi de mieux comprendre leur histoire biographique singulière en lien, entre autres, avec les savoirs que les participants jugent significatifs depuis leur naissance (Jellab, 2008; Therriault et Morel, 2016).

Puisque l'objectif de la recherche est d'identifier et de décrire la nature du rapport aux savoirs disciplinaires, il semble important de porter une attention particulière aux convergences, aux divergences et aux éléments récurrents pour l'ensemble des participantes à l'étude. Étant donné que la recherche vise l'émergence d'une compréhension de la nature du rapport aux savoirs disciplinaires chez les enseignants du primaire en insertion professionnelle, l'approche méthodologique s'appuie sur une démarche descriptive et interprétative des résultats (Karsenti et Demers, 2011; Merriam et Tisdell, 2016).

### **3.2. L'ÉCHANTILLONNAGE**

Dans le cadre de la recherche, le choix de l'échantillon a été fait de façon intentionnelle, par choix raisonné (Fortin et Gagnon, 2022). En fonction du but poursuivi par le projet, un ensemble de critères provenant du cadre théorique a été réfléchi afin d'avoir accès à des participantes partageant certaines caractéristiques (Savoie-Zajc, 2018). En se fiant à d'autres études qualitatives/interprétatives portant sur le rapport au(x) savoir(s) qui utilisent le « bilan de savoirs » comme outil de collecte (Akkari et Perrin, 2006; Beaucher, 2004, 2014; Hamel, 2011), un échantillon de petite taille peut suffire afin d'attendre la saturation des données. De plus, parce que la recherche s'intéresse aux savoirs disciplinaires, les enseignants qui enseignent exclusivement au préscolaire ont été exclus de l'échantillon, car puisqu'il s'agit ici davantage de compétences de nature transversale que de compétences disciplinaires (MEQ, 2018). Puisque la recherche porte sur les enseignants du primaire qui enseignent les disciplines fondamentales (français, mathématiques, sciences et technologies, éthique et culture religieuse, univers social et arts), les spécialistes (éducation physique, anglais, musique et arts dans certaines écoles) ont également été exclus de l'échantillon. La sollicitation a été faite auprès d'enseignantes et d'enseignants au primaire et douze

enseignantes ont répondu positivement. Celles-ci sont toutes des enseignantes du primaire (1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année) et sont dans la phase d’insertion professionnelle, soit dans les sept premières années de pratique dans l’enseignement (Mukamurera, 1999b). Le tableau 1 présente les caractéristiques sociodémographiques des participantes de la recherche.

*Tableau 1 : Caractéristiques démographiques des participantes*

<b>Participant</b>	<b>Âge</b>	<b>Sexe</b>	<b>Année de graduation</b>	<b>Nombre d’année d’expérience en enseignement depuis la graduation</b>	<b>Types de contrat obtenu depuis la graduation</b>
A	24	F	2019	2	Titulaire, partage de tâches
B	28	F	2015	6	Partage de tâches, titulaire de classe
C	26	F	2019	2	Partage de tâches, mesure d’accompagnement à la composition de la classe
D	30	F	2018	3	Partage de tâches, mesure d’accompagnement à la composition de la classe, titulaire
E	29	F	2016	4	Partage de tâches, mesure d’accompagnement à la composition de la classe, titulaire
F	28	F	2014	5	Partage de tâches, titulaire
G	26	F	2018	3	Mesure d’accompagnement à la composition de la classe, titulaire
H	28	F	2016	5	Titulaire
I	28	F	2018	3	Titulaire, partage de tâches
J	29	F	2016	4	Partage de tâches, titulaire
K	30	F	2016	5	Partage de tâches, titulaire
L	29	F	2016	5	Mesure d’accompagnement à la composition de la classe, titulaire, partage de tâches

Afin d'être capable de parler du rapport qu'elles entretiennent avec les savoirs disciplinaires, il importait que les participantes aient accumulé suffisamment d'évènements et aient eu l'occasion d'enseigner plusieurs matières. Les participantes ont donc toutes complété un minimum de 180 jours consécutifs d'enseignement dans des classes régulières au primaire. Il s'agit du nombre de jours minimum requis par certains centres de services scolaires pour être admis sur la liste de contrats menant à la permanence.

### **3.3. L'INSTRUMENT DE COLLECTE**

Pour répondre à l'objectif de la recherche, soit d'identifier et de décrire la nature du rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignants du primaire en insertion professionnelle, il semblait tout indiqué d'utiliser le « bilan de savoirs » comme instrument de collecte. En effet, cet instrument de collecte permet de recueillir des données qualitatives sur l'histoire biographique des participants au regard des apprentissages jugés significatifs réalisés depuis la naissance en plus du sens et de la valeur qu'ils accordent, en tant qu'apprenant et enseignant, aux savoirs disciplinaires. Le « bilan de savoirs » est un instrument de collecte de données qui a été élaboré par Bernard Charlot et l'équipe de recherche Éducation, socialisation et collectivités locales (ESCOL) et qui a été largement repris dans d'autres recherches s'intéressant plus précisément au rapport au(x) savoir(s) au regard des disciplines d'enseignement (Beaucher, 2004, 2010, 2014; Cappiello et Venturini, 2011; Hamel, 2011; Venturini et Cappiello, 2009). Dans le cadre du projet de maîtrise, le « bilan de savoirs » élaboré a été davantage inspiré des travaux de Beaucher (2004, 2014) puisque son format, sous la forme d'un tableau, a fait ses preuves quant à l'efficacité pour le participant à le remplir, assurant ainsi une certaine qualité des données. Le « bilan de savoirs » proposé dans ce mémoire de maîtrise diffère de celui de Charlot (1992), car il est destiné aux enseignants plutôt qu'aux élèves. Il se distingue également de ceux conçus par Beaucher (2004, 2014), car il cible le rapport aux savoirs disciplinaires, plutôt que l'ensemble des savoirs, et accorde une place importante au rapport « au faire apprendre ».

Notre « bilan de savoirs » se présente sous la forme d'un questionnaire et compte trois sections (voir Annexe 1). La première est directement inspirée des travaux de Beaucher (2004, 2014) dans sa formulation et sa présentation sous forme de tableau. Il est demandé aux participantes de répondre à la question suivante : « Depuis votre enfance, vous avez appris des tas de choses. Plus jeune, vous aimiez peut-être apprendre des choses à l'école ou peut-être que ce n'était pas ce qui vous intéressait. Vous avez appris dans des lieux scolaires (primaire, secondaire, cégep, université), mais vous avez aussi appris ailleurs, avec vos amis, votre famille, en voyage, dans les médias... Quelle est la relation que vous entreteniez alors avec l'apprentissage ? Qu'en est-il maintenant ? » Elle permet aux participantes de décrire les apprentissages qu'elles ont réalisés depuis leur naissance qu'elles jugent significatifs en précisant si ceux-ci sont importants ou non pour elles, s'ils ont été utiles ou inutiles, plaisants ou non, avec qui ils ont été réalisés et à quel endroit. Cette partie permet de couvrir les quatre premières dimensions de la nature du rapport aux savoirs disciplinaires telles que décrites dans le cadre conceptuel, soit les savoirs jugés significatifs, l'utilité, l'importance, le plaisir retiré (ou l'inverse) de l'apprentissage, les lieux et les personnes impliquées. La deuxième section du « bilan de savoirs » amène les participantes à décrire ce qu'est l'acte d'apprendre en tant qu'enseignantes, à faire la description du soi-apprenant et des apprentissages significatifs qu'elles ont faits lors de leur formation initiale et depuis leur entrée dans le monde de l'enseignement. Cette partie permet de traiter de la cinquième dimension de la nature du rapport aux savoirs disciplinaires retenue dans le cadre conceptuel, soit la signification d'apprendre au sens large. Elle approfondit également la dimension des savoirs jugés significatifs, mais dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement. Finalement, la dernière section, qui se démarque particulièrement des autres « bilans de savoirs » utilisés dans des recherches antérieures portant sur le rapport au(x) savoir(s), s'attarde au rapport aux savoirs disciplinaires des participantes en tant qu'enseignantes. Elle les amène à décrire leurs préférences et leurs limites quant à l'enseignement de certains contenus disciplinaires, à nommer ce à quoi elles accordent de l'importance lorsqu'elles enseignent à leurs élèves et à raconter deux incidents critiques liés à leur rapport « au faire apprendre » lors de l'enseignement de contenus disciplinaires.

Les « bilans de savoirs » ont été remplis par toutes les participantes sous format électronique (document Word). Cette façon de fonctionner se voulait efficace et conviviale pour les sujets afin qu'ils puissent répondre aux questions au moment qui leur convenait le mieux. Les bilans ont ensuite été collectés puis analysés. Le cadre d'analyse utilisé sera présenté dans la prochaine section.

### **3.4. LE CADRE D'ANALYSE**

Afin d'analyser les données issues des « bilans de savoirs » des douze participantes, une analyse de contenu inspiré de L'Écuyer (1987, 1990) et Bardin (2013) a été réalisée. Les chercheurs proposent six étapes afin de mener à bien une analyse de contenu : (1) les lectures préliminaires et l'établissement d'une liste d'énoncés, (2) le choix et la définition des unités de classification, (3) les processus de catégorisation et de classification, (4) la quantification et le traitement statistique, (5) la description scientifique et (6) l'interprétation des résultats. Une première lecture de l'ensemble des « bilans de savoirs » a été réalisé afin de s'appropriier le matériel brut et d'identifier certaines catégories émergentes. Ensuite, une liste d'unités de classifications a été dressée. La méthode de catégorisation mixte a été privilégiée puisque certaines catégories avaient été dégagées dans le travail de Beaucher (2004), telles que les *apprentissages scolaires, apprentissages techniques, sports et loisirs et développement personnel*. De manière inductive, des catégories préliminaires ont émergé du travail d'analyse (Bardin, 2013; L'Écuyer, 1987, 1990). Puis, à la troisième étape, des regroupements de catégories dont le sens était proche ont été effectués. La quatrième étape a permis d'effectuer une quantification de la première partie du « bilan de savoirs » s'intéressant aux savoirs jugés significatifs pour les participantes. Il importe toutefois de préciser que cette quantification visait principalement à faire ressortir la récurrence des apprentissages, des lieux et des personnes impliquées lors des apprentissages mentionnés par les participantes. Ainsi, dans le cas de la présente recherche, cette quantification est davantage de nature descriptive. La cinquième étape a permis de faire une description à la fois quantitative et qualitative des résultats obtenus de l'analyse pour finalement passer à la

dernière étape afin de rendre compte de l'analyse finale des résultats. Dans le cadre de la recherche, l'analyse de contenu a permis de dégager deux tendances des résultats obtenus.

### 3.5. LES CRITÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Afin de s'assurer de répondre à l'objectif de la recherche, soit d'identifier et de décrire la nature du rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignantes du primaire en insertion professionnelle, et que les résultats sont crédibles, il importe d'encadrer la recherche de critères méthodologiques. Inspirés par Savoie-Zajc (2018) et Beaucher (2004), les critères sélectionnés pour la présente recherche sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

La *crédibilité* est la reconnaissance du sens plausible de la description du phénomène à l'étude. Ce critère est satisfait par l'utilisation d'un instrument de collecte de données efficace et adapté pour les participantes à l'étude en plus d'être en accord avec l'objectif de la recherche. La *transférabilité* a trait aux résultats pouvant être adaptés selon les contextes. Puisque la recherche s'intéresse aux enseignantes en insertion professionnelle et que le « bilan de savoirs » a été actualisé, il pourra être possible pour d'autres milieux de se servir des résultats afin de nourrir une réflexion sur le cas des enseignants novices ou d'utiliser le « bilan de savoirs » auprès d'une autre population dans le domaine de l'enseignement. Le troisième critère, la *fiabilité*, renvoie à la cohérence et à la pertinence des différentes parties de la recherche et de l'objectif de départ. La problématique de recherche donne lieu à une question et à un objectif de recherche qui sont clairs et cohérents. Le cadre conceptuel amène à saisir la position de la recherche qui cadre avec l'objectif de la recherche et la méthodologie choisie. Le dernier critère est celui de *confirmation* qui assure une objectivité et une rigueur des données produites. La présente recherche utilise un instrument de collecte justifié et adapté à l'échantillon, au contexte, aux questions et à l'objectif de la recherche. De plus, la méthode d'analyse a été clarifiée et appliquée judicieusement. Le tableau 2 offre un résumé



des critères méthodologiques utilisés dans le cadre de la recherche qui serviront de balises pour l'analyse des données.

*Tableau 2 : Critères méthodologiques de la recherche*

<b>Critères méthodologiques</b>	<b>Définition sommaire</b>	<b>Moyens</b>
<b>Crédibilité</b>	Reconnaissance du sens plausible de la description du phénomène à l'étude	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrument de collecte de données adapté aux cas de l'étude</li> <li>- Objectif clair et en accord avec l'instrument de collecte choisi</li> </ul>
<b>Transférabilité</b>	Résultats pouvant être adaptés selon les contextes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrument de collecte actualisé</li> <li>- Résultats pouvant soutenir des réflexions sur l'insertion professionnelle</li> </ul>
<b>Fiabilité</b>	Cohérence et pertinence des différentes parties de la recherche et de l'objectif de départ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectif de recherche clair</li> <li>- Cadre conceptuel solide en lien avec l'objectif de la recherche permettant un positionnement dans le cadre méthodologique</li> </ul>
<b>Confirmation</b>	Objectivité et rigueur des données produites	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrument de collecte justifié et adapté au contexte de la recherche, à l'échantillon et à l'objectif de la recherche</li> <li>- Approche d'analyse clarifiée et appliquée judicieusement</li> </ul>

Sources : Savoie-Zjac (2018) et Beaucher (2014)

### **3.6. L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE**

Comme ce projet implique des êtres humains, il importe de préciser que la présente recherche respecte toutes les exigences éthiques demandées par le comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université de Québec à Rimouski, campus de Lévis. Le certificat d'éthique a été demandé en février 2021 et a été obtenu en mai 2021, pourtant le numéro CÉR-116-906 (voir Annexe 2).

Toutes les personnes ayant participé à la recherche ont été sélectionnées sur une base volontaire. Elles ont préalablement été mises au courant des objectifs de la recherche par une lettre de recrutement afin de comprendre le déroulement et qu'elles puissent faire le libre choix de s'impliquer dans le projet. Les personnes ayant répondu positivement à la participation à la recherche ont reçu, par courriel, un formulaire de consentement à signer et à renvoyer à l'étudiante-chercheuse. Après la réception du formulaire de consentement, le « bilan de savoirs » a été envoyé, par courriel, à chaque participante. Après un délai de deux semaines, chacune a renvoyé, par courriel, son « bilan de savoirs » dûment rempli à l'étudiante-chercheuse. Lors de la réception des bilans, les questionnaires ont été anonymisés avant d'être analysés. Les copies originales et anonymes ont été conservées sur une clé USB. Aucune pression n'a été exercée sur les sujets afin de les pousser à participer. À tout moment, les participantes pouvaient se retirer de la recherche, sans justification.

## **CHAPITRE 4**

### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Ce chapitre porte sur les résultats de la recherche. Il sera présenté sous la forme d'une analyse descriptive qui se déclinera sous quatre rubriques. La première rubrique présentera les résultats obtenus à la suite de l'analyse de la première section du bilan des savoirs s'intéressant à la dimension relationnelle unissant la participante et les savoirs qu'elle juge significatifs. Cette section, bien que de nature descriptive, fera ressortir les récurrences quant aux types d'apprentissages, aux lieux et aux personnes impliquées lors de l'apprentissage afin d'approfondir la description. La deuxième rubrique portera sur le rapport à « l'apprendre » de la participante en tant qu'apprenante et comme enseignante. Finalement, la troisième rubrique présentera plus directement le rapport aux savoirs disciplinaires des participantes comme enseignantes et décrira des incidents critiques en lien avec certains savoirs disciplinaires.

#### **4.1. LES SAVOIRS JUGÉS SIGNIFICATIFS**

Inspiré par les travaux de Beaucher (2004, 2014), la première rubrique du bilan de savoirs a été créée afin de collecter des informations auprès des participantes sur les apprentissages jugés significatifs dans leur vie depuis leur naissance. Les douze enseignantes ont été amenées à dresser une liste sous forme de tableau en indiquant, pour chaque item, si elles le jugeaient important/non important, utile/inutile et si elles avaient aimé faire cet apprentissage. Les participantes ont dû justifier *pourquoi* les apprentissages nommés ont été significatifs pour elles.

Après l'analyse de cette première rubrique qui rend compte de la nature du rapport aux savoirs disciplinaires tels que proposée par Beaucher (2004) et tel que décrit dans l'opérationnalisation du concept de nature du rapport aux savoirs disciplinaires dans le cadre conceptuel de la présente recherche, quatre grandes dimensions inspirées de Beaucher (2014)

sont ressorties, soit *les types d'apprentissages* ; *l'importance*, le *plaisir* et *l'utilité* de l'apprentissage ; les *lieux d'apprentissages* et enfin, les *personnes impliquées* lors de l'apprentissage.

#### **4.1.1. Les types d'apprentissages et leur importance, leur utilité et le plaisir retiré lors de l'apprentissage**

À la suite de l'analyse des douze bilans de savoirs, six grandes catégories de types d'apprentissages ont pu être dégagées, soit *apprentissages scolaires*, *apprentissages techniques*, *sports et loisirs*, *développement personnel*, *apprentissages liés au domaine des arts* et *apprentissages liés au métier d'enseignante*.

##### *4.1.1.1. Apprentissages scolaires*

La catégorie *apprentissages scolaires* compte tous les apprentissages liés au domaine scolaire. Cette catégorie a été mentionnée 29 fois par les participantes. Quatre groupements ont été formés soient *apprentissages liés au domaine du français* ( $N=14$ ), *apprentissages liés au domaine des mathématiques* ( $N=7$ ), *apprentissages liés au domaine des langues secondes* ( $N=6$ ) et *autres apprentissages* ( $N=2$ ). L'ensemble des apprentissages scolaires ont également été précisés. Le tableau 3 présente, pour chaque apprentissage, combien de fois il a été mentionné, combien de fois il a été jugé important ou non, utile ou non et agréable ou non.

Tableau 3 : Types d'apprentissages : Apprentissages scolaires

Types d'apprentissages		
I/ N : Important ou non ; ☺/⊗: agréable ou non ; U/ X : Utile ou non ; # : sans réponse		
Apprentissages scolaires N=29	Groupement	Récurrences
Lire N=7	Apprentissages liés au domaine du français N=14	7 x I ; 7 x ☺ ; 7 x U
Écrire N=5		5 x I ; 5 x ☺ ; 5 x U
Accord du participe passé N=1		1 x N ; 1 x ☺ ; 1 x U
Améliorer mon français écrit N=1		1x I ; 1 x ☺/⊗ ; 1 x U
Compter N=2	Apprentissages liés au domaine des mathématiques N=7	2 x I ; 2 x ☺ ; 2 x U
Raisonner N=1		1 x I ; 1 x ☺ ; 1 x U
Les fractions N=1		1 x N ; 1 x ⊗ ; 1 x #
L'algèbre N=1		2 x # ; 1 x ⊗/☺
Mathématiques du Cégep N=1		1 x N ; 1 x ⊗ ; 1 x #
Les maths N=1		1 x I ; 1 x ⊗/☺ ; 1 x U
Anglais N=4	Apprentissages liés au domaine des langues secondes N=6	4 x I ; 4 x ☺ ; 4 x U
Espagnol N=2		2 x I ; 2 x ☺ ; 1 x U ; 1 x X
Marcher sur un cylindre de cirque N=1	Autres apprentissages (éducation physique, univers social) N=2	1 x N ; 1 x ☺ ; 1 x X
Les iroquois sont sédentaires et vivent dans les maisons longues N=1		1 x N ; 1 x ☺ ; 1 x #

À la lecture du tableau 3, il est possible de remarquer que les *apprentissages liés au domaine du français (N=14)* ont été mentionnés plus souvent que les *apprentissages liés au domaine des mathématiques (N=7)*, que ceux *liés au domaine des langues secondes (N=6)* et que les *autres apprentissages (N=2)*. *Lire (N=7)* et *écrire (N=5)* sont les deux apprentissages scolaires qui ont été le plus souvent évoqués. Les apprentissages *accords du*

*participe passé (N=1)* et *améliorer mon français écrit (N=1)* n'ont pas été inclus dans la sous-sous-catégorie *écrire* pour garder l'exactitude de l'apprentissage nommé par la participante. Il semble intéressant de constater que les *apprentissages liés au domaine du français* sont considérés 13 fois sur 14 comme étant importants, 13 fois sur 14 comme ayant été agréables et 14 fois sur 14 comme étant utiles. *Améliorer mon français écrit* a été justifié comme ayant été agréable et désagréable par la participante J :

J'ai toujours accordé peu d'importance à la qualité de mon français écrit. Je faisais énormément de fautes et je ne me questionnais pas en me corrigeant. Tout a changé quand j'ai appris que je devais avoir un minimum de 75 % au test d'entrée à l'université. Au début, je n'avais aucune motivation jusqu'à ce que le professeur nous explique qu'en français, il suffisait d'apprendre les règles de grammaire et de les appliquer par la suite, un peu comme en mathématiques. J'y ai trouvé un grand sens logique.

Pour les *apprentissages liés au domaine des mathématiques, compter (N=2)* est l'apprentissage qui a été le plus mentionné par les participantes. Tous les autres apprentissages ont été évoqués une seule fois par les participantes. Il semble intéressant de constater que les *apprentissages liés au domaine des mathématiques* sont considérés 4 fois sur 7 comme étant importants, 3 fois sur 7 comme ayant été agréables et 4 fois sur 7 comme étant utiles. *L'algèbre (N=1)* et *les maths (N=1)* ont été un apprentissage agréable et désagréable pour les participantes C et L. La participante C n'explique pas pourquoi elle a trouvé l'apprentissage de *l'algèbre* agréable et désagréable. La participante L justifie toutefois son choix pour *les maths* en écrivant : « Depuis que je suis jeune, j'ai des difficultés dans cette matière. J'ai commencé à l'aimer à l'université quand j'ai fini par comprendre mon rapport au savoir à cette discipline ! Ouf ! Enfin ! ».

Pour les *apprentissages liés aux domaines des langues secondes* tels que *l'anglais (N=4)* et *l'espagnol (N=2)* sont ceux qui ont été jugés comme étant les plus significatifs. Ils ont été classés 6 fois sur 6 comme étant importants, 6 fois sur 6 comme ayant été agréables et 5 fois sur 6 comme étant utiles.

La participante B justifie ses choix pour l'apprentissage de l'*anglais* et de l'*espagnol* qu'elle considère comme importants, agréables et utiles. Elle écrit :

J'ai toujours aimé l'idée d'apprendre des langues étrangères, et ce, entre autres pour être capable de me débrouiller en voyage. Je trouve également que cela me permet de m'ouvrir sur le monde et de faire de belles rencontres. Mes parents ont toujours regretté de ne pas avoir appris l'anglais. C'est un peu le modèle que j'avais lorsque nous voyagions ensemble quand j'étais plus jeune et que j'étais celle qui comprenait le plus ce qui se passait autour de moi (enfant !).

Les *autres apprentissages* ont été classés 2 fois sur 2 comme étant non importants, 2 fois sur 2 comme ayant été agréables et 1 fois sur 2 comme étant inutiles. La participante G justifie son choix d'avoir inscrit *marcher sur un cylindre de cirque* comme ayant été un apprentissage significatif ainsi : « J'ai toujours aimé faire du sport. J'avais un bon lien avec mon enseignant d'éducation physique au primaire. J'embarquais à fond dans tout ce qu'il proposait. J'ai été marquée par la partie "cirque" et par le fait de marcher sur un cylindre. ».

#### 4.1.1.2. *Apprentissages techniques*

La catégorie *apprentissages techniques* regroupe tous les apprentissages qui ont permis aux participants de développer leurs habiletés techniques en lien au savoir-faire. Des apprentissages dans cette catégorie ont été mentionnés 29 fois. Cette catégorie compte 11 apprentissages, soit *cuisiner* (N=8), *conduire* (N=5), *entretenir une maison* (N=5), *jardiner* (n=4), *allumer un feu* (N=1), *utilisation de la technologie* (N=1), *engager la chaîne abdominale pendant une séance de pilates* (N=1), *concevoir un album de finissants* (N=1), *coudre un coussin* (N=1), *faire un budget* (N=1) et *attacher mes lacets* (N=1). Le tableau 4 présente, pour chaque apprentissage, combien de fois il a été mentionné, combien de fois il a été jugé important ou non, utile ou non et agréable ou non.

Tableau 4 : Types d'apprentissages : Apprentissage techniques

Types d'apprentissages		
I/ N : Important ou non ; ☺/☹: agréable ou non ; U/ X : Utile ou non ; # : sans réponse		
Apprentissages techniques N=29	Groupement	Réurrences
Cuisiner N= 8		8x I ; 7 x ☺ ; 1x ☺/☹ ; 8 x U
Conduire N=5		4 x I ; 3 x ☺ ; 1 x ☹ ; 4 x U ; 3 x #
Entretien ma maison et mon terrain N=1	Entretien une maison N=5	1 x I ; 1 x ☺/☹ ; 1 x U
Peindre une pièce de la maison N=1		1 x N ; 1 x ☺ ; 1 x U
Rénover une maison N=1		1 x N ; 1 x ☺ ; 1 x U
Démarrer une tondeuse N=1		1 x I ; 1 x ☹ ; 1 x U
Faire du lavage N=1		1 x I ; 1 x ☺ ; 1 x U
Jardiner N=4		4 x I ; 4 x ☺ ; 3 x U ; 1 x X
Allumer un feu N=1		1 x I ; 1 x ☹ ; 1 x U
Utiliser de la technologie N=1		1 x I/N ; 1x ☺/☹ ; 1 x U
Engager la chaîne abdominale pendant une séance de pilates N=1		1 x N ; 1 x ☺ ; 1 x U
Concevoir un album de finissants N=1		1 x N ; 1 x ☹ ; 1 x U
Coudre des coussins N=1		1 x N ; 1 x ☺ ; 1 x X
Faire un budget N=1		1 x I ; 1 x ☺ ; 1 x U
Attacher mes souliers N=1		1 x N ; 1 x ☺ ; 1 x U

À la lecture de ce tableau, il est possible de constater que les apprentissages *cuisiner* (N=8), *entretenir une maison* (N=5) et *conduire* (N=5) se démarquent des autres apprentissages puisqu'ils sont plus fréquemment mentionnés. Il semble intéressant de



constater que les *apprentissages techniques* sont considérés 21 fois sur 29 comme étant importants, 21 fois sur 29 comme ayant été agréables et 26 fois sur 29 comme étant utiles.

Les participantes B et I justifient leur choix pour avoir mis *cuisiner* comme apprentissage significatif. La participante B écrit : « J'ai toujours aimé prendre leur exemple et tenter mes propres expériences avec leur supervision. Aujourd'hui, la cuisine est devenue une passion pour moi aussi. ». De son côté, la participante I décrit l'apprentissage de la *cuisine* ainsi : « Ma mère adore cuisiner et elle cuisine très bien. C'est elle qui m'a transmis cet apprentissage et j'en suis reconnaissante aujourd'hui. ».

La participante D explique pourquoi elle a mis *conduire* comme apprentissage significatif. Elle écrit : « Ma première voiture était manuelle. Je n'ai pas eu le choix de l'apprendre. Aujourd'hui, je suis contente de savoir comment faire, si jamais j'ai besoin de dépanner quelqu'un qui a une voiture manuelle, je peux le faire ! ». De son côté, la participante I, qui considère elle aussi *conduire* comme étant un apprentissage significatif important, agréable et utile justifie sa réponse ainsi : « J'ai appris à conduire. Je suis bien contente, car c'est très pratique. J'ai pris des cours de conduite et le soir ma mère me faisait pratiquer. ».

Pour les apprentissages dans la sous-catégorie *entretenir une maison, entretenir ma maison et mon terrain (N=1)* a été considéré comme étant significatif par la participante E. Elle décrit cet apprentissage comme étant important, agréable et désagréable et utile. Elle le justifie ainsi : « Chez mes parents, les tâches familiales étaient partagées et tout le monde y participait. ». Pour la participante G, *peindre une pièce de la maison* a été considéré comme étant non important, agréable et utile. Elle écrit : « Ma mère m'a montré à peindre des murs en utilisant le rouleau et en faisant le découpage. C'était vraiment pour aider et pour être plus autonome une fois que j'aurais ma propre maison. ».

#### 4.1.1.3. Sports et loisirs

La catégorie *sports et loisirs* compte tous les apprentissages liés à l'activité physique pratiquée de façon compétitive ou comme un loisir. Cette catégorie a été mentionnée 16 fois par les participantes. Les sous-catégories suivantes s'y retrouvent : *vélo* (N=4), *soccer* (N=4), *patiner* (N=1), *ringuette* (N=1), *nager* (N=1), *pêcher* (N=1), *basket-ball* (N=1), *faire différents sports* (N=1), *faire des figures de Cheerleading* (N=1) et *plongée* (N=1). Pour chacune des catégories, il a été ressorti la récurrence à laquelle l'apprentissage a été mentionné par les différentes participantes. Le tableau 5 présente, pour chaque apprentissage, combien de fois il a été mentionné, combien de fois il a été jugé important ou non, utile ou non et agréable ou non.

Tableau 5 : Types d'apprentissages : Sports et loisirs

Types d'apprentissages	
I/ N : Important ou non ; ☺/☹: agréable ou non ; U/ X : Utile ou non ; # : sans réponse	
Sports et loisirs N=16	Réurrences
Vélo N=4	3 x I ; 1 x N ; 4 x ☺ ; 4 x U
Soccer N=4	3 x I ; 1 x N ; 4 x ☺ ; 3 x U ; 1 x #
Patiner N=1	1 x I ; 1 x ☺ ; 1 x U
Ringuette N=1	1 x I ; 1 x ☺ ; 1x U
Nager N=1	1 x I ; 1 x ☺ ; 1x U
Pêcher N=1	1 x I ; 1 x ☺ ; 1x X
Basketball N=1	1 x N ; 1 x ☺ ; 1 x #
Faire différents sports N=1	1 x I ; 1 x ☺ ; 1x U
Faire des figures de Cheerleading N=1	1 x N ; 1 x ☺ ; 1x X
Plongée N=1	1 x I ; 1 x ☺ ; 1x X

Au regard du tableau 5, il est possible de constater que le *vélo* ( $N=4$ ) et le *soccer* ( $N=4$ ) sont les deux activités sportives qui ont été mentionnées le plus souvent comme étant un apprentissage significatif par les participantes. Les autres apprentissages, soit *patiner* ( $N=1$ ), *ringuette* ( $N=1$ ), *nager* ( $N=1$ ), *pêcher* ( $N=1$ ), *basketball* ( $N=1$ ), *faire différents sports* ( $N=1$ ), *faire des figures de Cheerleading* ( $N=1$ ) et *plongée* ( $N=1$ ) ont été mentionnés une seule fois. La participante J a choisi de décrire l'apprentissage du *vélo* comme étant non important, agréable et utile. Elle justifie son choix en écrivant :

Mon amie était plus jeune que moi, mais tout de même plus habile. Comme elle était capable de faire de la bicyclette, depuis quelque temps, et m'a montré comment en faire. Cela m'a sans doute motivée à persévérer pour pouvoir en faire par la suite avec elle.

La participante A a choisi de décrire le *soccer* comme étant important, agréable et utile. Elle écrit :

Faire du sport est important pour moi encore à ce jour et je suis contente d'avoir fait cet apprentissage lorsque j'étais très jeune (6 ans). Ma mère joue au soccer depuis des années et elle trouvait important que j'apprenne à faire son sport également. Maintenant, nous jouons dans la même équipe de soccer.

La participante E décrit son choix pour l'apprentissage *faire différents sports*, apprentissage qu'elle juge important, agréable et utile. Elle écrit dans son bilan de savoirs :

Mes parents m'ont toujours encouragée à bouger et à faire du sport. De ce fait, ils m'ont inscrit à plusieurs cours afin que je choisisse ce que je préfère. Certains sports font encore partie de mes intérêts actuels.

Plus largement, il semble intéressant de constater que la catégorie *sports et loisirs* est considérée 12 fois sur 16 comme étant importante, 16 fois sur 16 comme ayant été agréable et 11 fois sur 16 comme étant utile pour les participantes.

#### 4.1.1.4. Développement personnel

La catégorie *développement personnel* regroupe tous les apprentissages liés au savoir-être des participantes. Elle inclut les éléments *yoga* ( $N=2$ ), *valeurs* ( $N=1$ ), *mes limites* ( $N=1$ ), *mes capacités/mes forces* ( $n=1$ ), *le savoir-vivre* ( $N=1$ ), *l'importance d'aimer ce que l'on fait* ( $N=1$ ), *gérer mon anxiété* ( $N=1$ ) et *saines habitudes de vie* ( $N=1$ ). Les apprentissages dans la catégorie *développement personnel* ont été nommés 9 fois. Le tableau 6 présente, pour chaque apprentissage, combien de fois il a été mentionné, combien de fois il a été jugé important ou non, utile ou non et agréable ou non.

Tableau 6 : Types d'apprentissages : Développement personnel

Types d'apprentissages	
I/ N : Important ou non ; ☺/⊗: agréable ou non ; U/ X : Utile ou non ; # : sans réponse	
Développement personnel N=9	Réurrences
Yoga N=2	2 x I; 2 x ☺; 2 x U
Valeurs N=1	1x I; 1 x ☺; 1 x U
Mes limites N=1	1x I; 1 x ⊗; 1 x U
Mes capacités/mes forces N=1	1x I; 1 x ☺; 1 x U
Le savoir-vivre N=1	1x I; 1 x ☺; 1 x U
L'importance d'aimer ce que l'on fait N=1	1x I; 1 x ☺; 1 x U
Gérer mon anxiété N=1	1 x I; 1 x ⊗; 1 x U
Saines habitudes de vie N=1	1 x I; 1 x ☺; 1 x U

Le tableau 6 illustre que les apprentissages liés au *développement personnel* sont considérés 9 fois sur 9 comme étant importants, 7 fois sur 9 comme ayant été agréables et 9 fois sur 9 comme étant utiles. L'apprentissage *yoga* a été nommé par les participantes B et C. Il s'agit de l'apprentissage nommé par le plus de participantes. La participante B justifie

pourquoi elle a choisi le *yoga* comme un apprentissage significatif pour elle. Elle écrit : « Il me permet de me recentrer, de prendre contact avec ma force intérieure et de continuer de bouger même si mes besoins et obligations changent en tant qu'adulte. Je me réserve ce temps de zénitude juste pour moi et cela me fait du bien ! ».

Les apprentissages *gestion de l'anxiété* et *mes limites* ont été identifiés comme ayant été désagréables par la participante G et E. La participante G justifie son choix ainsi :

C'était rarement des apprentissages agréables, mais ma mère m'a aidée, au fil des événements de ma vie, à gérer un peu mieux mon anxiété. C'est surtout en discutant avec elle et en réfléchissant que j'ai appris.

Pour décrire l'apprentissage de ses limites, la participante E écrit ceci : « Dans la vie, toutes les expériences que l'on fait nous permettent de faire des essais et des erreurs et d'ainsi connaître nos limites personnelles et professionnelles. ».

#### 4.1.1.5. Apprentissages liés au domaine des arts

Dans cette catégorie, tous les apprentissages en lien avec le développement de la créativité ou l'expression de la créativité du participant ont été regroupés. Cette catégorie se décline selon cinq éléments, soit *danser* ( $N=3$ ), *cuisiner* ( $N=1$ ), *peindre* ( $N=1$ ), *tricoter* ( $N=1$ ) et *jouer du piano* ( $N=1$ ). Les apprentissages présents dans cette catégorie ont été nommés 7 fois par les participantes. Le tableau 7 présente, pour chaque apprentissage, combien de fois il a été mentionné, combien de fois il a été jugé important ou non, utile ou non et agréable ou non.

Tableau 7 : Types d'apprentissages : Apprentissages liés au domaine des arts

Types d'apprentissages	
I/ N : Important ou non ; ☺/☹: agréable ou non ; U/ X : Utile ou non ; # : sans réponse	
Apprentissages liés au domaine des arts N=7	Réurrences
Danser N=3	3 x I ; 2 x ☺ ; 1 x ☺/☹ ; 2 x U ; 1 x X
Cuisiner et décorer des gâteaux N=1	1 x N ; 1 x ☺ ; 1 x X
Peindre N=1	1 x I ; 1 x ☺/☹ ; 1 x U
Tricoter N=1	1 x N ; 1 x ☺ ; 1 x X
Jouer du piano N=1	1 x I ; 1 x ☺ ; 1 x #

Dans le tableau 7, l'apprentissage *danser* (N=3) a été mentionné plus souvent que les autres. Les apprentissages liés au domaine des arts sont considérés 5 fois sur 7 comme étant importants, 5 fois sur 7 comme ayant été agréables et 3 fois sur 7 comme étant utiles. Pour la participante L, *danser* est considéré comme important, agréable et utile. Elle écrit :

J'ai découvert une tout autre partie de moi dans cette passion. Elle m'a sans doute permis d'être où je suis en ce moment, elle m'a permis de m'exprimer et de rêver. L'art de la scène est une expérience magique que je ne pourrais me passer.

Pour sa part, la participante B considère plutôt *danser* comme un apprentissage important, à la fois agréable et désagréable et utile. Elle le justifie ainsi : « J'ai aimé cela au début, mais je me suis vite rendu compte que ce sport n'était pas pour moi. Mon sentiment de compétence n'était pas présent. ».

L'apprentissage *cuisiner et décorer des gâteaux* se retrouve dans la catégorie *apprentissages liés au domaine des arts* comme il a été justifié comme ceci par la participante G : « Parce que j'avais l'intérêt de décorer des gâteaux. J'en ai fait plusieurs pour ma famille. Mon envie s'est atténuée, mais j'aime toujours en faire une fois de temps en temps. ».

#### 4.1.1.6. Apprentissages liés au métier d'enseignante

Cette catégorie regroupe l'ensemble des apprentissages en lien avec le métier d'enseignante. Elle compte cinq éléments, soit *comment devenir enseignante* ( $N=1$ ), *enseigner* ( $N=1$ ), *ouvrir une classe en début d'année* ( $N=1$ ), *enseigner à des élèves du primaire* ( $N=1$ ) et *créer des documents pédagogiques* ( $N=1$ ). Les apprentissages présents dans la sous-catégorie *apprentissages liés au métier d'enseignante* ont été nommés 5 fois par les participantes. Le tableau 8 présente, pour chaque apprentissage, combien de fois il a été mentionné, combien de fois il a été jugé important ou non, utile ou non et agréable ou non.

Tableau 8 : Types d'apprentissages : Apprentissages liés au métier d'enseignante

Types d'apprentissages	
I/ N : Important ou non ; ☺/☹: agréable ou non ; U/ X : Utile ou non ; # : sans réponse	
Apprentissages liés au métier d'enseignante N=5	Réurrences
Comment devenir enseignante N=1	1 x I ; 1 x ☺; 1 x U
Enseigner N=1	1 x I ; 1 x ☺; 1 x U
Ouvrir une classe en début d'année N=1	1 x I ; 1 x ☺; 1 x U
Enseigner à des élèves du primaire N=1	1 x I ; 1 x ☺; 1 x U
Créer des documents pédagogiques N=1	1 x I ; 1 x ☺; 1 x U

Dans le tableau 8, tous les apprentissages ont été nommés une seule fois par les participantes. Ils ont également tous été considérés comme étant importants, agréables et utiles. La participante D justifie son choix pour avoir mis *enseigner* comme apprentissage significatif. Elle écrit : « C'est mon métier. C'est lors des trois dernières années que j'ai le plus appris sur l'exercice de mon métier... En le pratiquant, en faisant des essais-erreurs plutôt qu'à l'université, malheureusement. ». De son côté, la participante B l'explique ainsi :

Le métier d'enseignante est un continuel apprentissage. Je continue d'apprendre au quotidien avec l'expertise de mes collègues et des gens qui m'entourent. Je dirais également que j'apprends beaucoup par moi-même, en lisant, en me trompant, en essayant, en m'informant...

En guise de synthèse, deux tableaux récapitulatifs (Tableaux 9 et 10) des types d'apprentissages ainsi que leur importance, leur utilité et le plaisir retiré lors de l'apprentissage pour chacune des participantes seront présentés et décrits.



Tableau 9 : Nombre de participantes ayant jugé significatif ce type d'apprentissages

Types d'apprentissages	App. scolaires (N=29)	App. techniques (N=29)	Sports et Loisirs (N=16)	Développement personnel (N=9)	App. liés au domaine des arts (N=7)	App. liés au métier d'enseignante (N=5)	Total
Participante							
A	1	3	6				10
B	6	1	1	1	2	2	13
C	5	1	1	1			8
D	3	4			1	1	9
E	3	3	1	3	1		11
F	1	2	2			1	6
G	3	2	2	1	1	1	10
H	2	3	1				6
I	2	3		2	1		8
J	1	3	1				5
K		3					3
L	2	1	1	1	1		6
Nombre de participante ayant jugé ce type d'apprentissages significatif /nombre total de participantes	11/29	12/29	9/16	6/9	6/7	4/5	95

Dans le tableau 9, les catégories *apprentissages techniques* (N=29) et *apprentissages scolaires* (N=29) sont celles qui ont été nommées le plus de fois par les participantes et les *apprentissages liés au métier d'enseignante* (N=5) sont ceux qui ont été le moins nommés parmi l'ensemble des apprentissages. Douze participantes sur 12 ont considéré des apprentissages liés à la catégorie des *apprentissages techniques* comme étant les plus significatifs. Onze participantes sur 12 ont nommé des apprentissages significatifs appartenant aux *apprentissages scolaires*. Neuf participantes sur 12 ont considéré des apprentissages liés à la catégorie des *sports et loisirs* comme étant les plus significatifs. Six participantes sur 12 ont nommé un apprentissage significatif appartenant à la catégorie *développement personnel* ou à la catégorie *apprentissages liés au domaine des arts*. Quatre participantes sur 12 ont considéré un apprentissage significatif appartenant à la catégorie *apprentissages liés au métier d'enseignante*.

Le tableau 10 présente, pour chaque participante, les apprentissages nommés selon leur importance, leur utilité et le plaisir retiré lors de l'apprentissage.

Tableau 10 : Nombre d'apprentissages jugés selon leurs attributs (importance, plaisir, utilité)

	Nombre total d'app. jugés significatifs par la participante	Nombre d'apprentissages jugés comme étant								
		Important (I)	Non important (N)	Important/non important (I/N)	Agréable (☺)	Désagréable (☹)	Agréable et désagréable (☺/☹)	Utile (U)	Inutile (X)	Sans réponse (#)
Participante										
A	10	10			9	1		9	1	
B	13	13			11		2	13		
C	8	3	4		6	1	1	4		4
D	9	8	1		8	1		8	1	
E	11	11			9	1	1	9	2	
F	6	5	1		6			5		1
G	10	6	4		9	1		8	2	
H	6	4	2		4	1	1	4	2	
I	8	6	1	1	6	1	1	6		2
J	5	2	3		3	1	1	4	1	
K	3	1	1		2			2		3
L	6	6			5		1	5	1	
Total	95	75	17	1	78	8	8	77	10	10

Avec le tableau 10, pour 95 apprentissages mentionnés, les participantes ont nommé 75 apprentissages jugés importants et 17 jugés non importants. Les participantes ont mentionné 78 apprentissages qu'elles jugeaient agréables, 8 apprentissages jugés désagréables et 8 jugés agréables et désagréables à la fois. L'ensemble des participantes a nommé 77 apprentissages jugés utiles et 10 apprentissages jugés inutiles. Ce sont donc les apprentissages jugés importants, agréables et utiles qui ont été nommés le plus de fois par les participantes.

Après avoir catégorisé et classé les différents apprentissages nommés par les 12 participantes, il importe de connaître les lieux et les personnes impliquées lors de ces apprentissages afin de comprendre la dimension relationnelle qui relie chaque participante avec les savoirs jugés significatifs dans leur vie.

#### **4.1.2. Les personnes impliquées lors des apprentissages**

À la suite de l'analyse des 12 bilans de savoirs, 8 catégories de personnes impliquées lors des apprentissages précédemment nommés ont émergé, soit *enseignants*, *amis*, *entraîneurs sportifs*, *entourage*, *spécialistes*, *seul*, *employeurs* et *cellule familiale*. Cette dernière catégorie se décline en six sous-catégories, soit *parents*, *père*, *mère*, *parenté*, *fratrie* et *famille*. Le tableau 11 offre une vue d'ensemble des catégories et des sous-catégories nommées.

Tableau 11 : Personnes impliquées lors des apprentissages

Personnes impliquées lors des apprentissages			
Catégories	Sous-catégories	Description	Total
Enseignants		Enseignants milieu scolaire (primaire, secondaire, cégep, université), enseignants de langues, enseignants associés	29
Amis			4
Entraîneurs sportifs		Entraîneur de danse, entraîneur de Cheerleading, entraîneurs de sport (soccer, ringuette, yoga, basket-ball, ski, gym, pilates)	13
Entourage		Collègues, partenaires de voyage, mon environnement, élèves, tout le temps	10
Spécialistes		Professeurs de piano, de peinture, pâtisserie, conduite	5
Seul		Seul, de façon autodidacte (télévision, média-sociaux, auteurs)	12
Cellule familiale (N= 46)	Parents		9
	Père		8
	Mère		18
	Parenté	Grand-père, grand-mère, tante	4
	Fratricie	Sœur	1
	Famille	Conjoint, partenaire de vie, ami de la famille, proches	6

Le tableau 11 illustre que la *cellule familiale* est l'endroit qui a été le plus souvent mentionné par les participantes (N=46). La *mère* est la personne avec qui les participants ont le plus réalisé d'apprentissages significatifs (N=18). Les *enseignants* sont les deuxièmes à avoir été mentionnés le plus souvent (N=29). Les *entraîneurs sportifs* ont été nommés 13 fois. Certains apprentissages se sont faits *seul ou de façon autodidacte*. Cette catégorie a été nommée 12 fois par les participantes. L'*entourage* a été cité 10 fois. Les *parents* ont été mentionnés 9 fois, le *père* a été mentionné 8 fois et la *famille* revient 6 fois. Les spécialistes ont été nommés 5 fois. Finalement, les *amis* ont été nommés 4 fois et la *parenté* a été nommée 4 fois.

### 4.1.3. Les lieux d'apprentissages

Étroitement liés aux personnes impliquées lors des apprentissages, les lieux d'apprentissages permettent de mieux comprendre la dimension relationnelle de la participante à l'égard du savoir jugé significatif. Pour la dimension *lieux d'apprentissages*, 6 catégories de lieux ont émergé, soit *l'environnement familial, chez moi, l'environnement social, l'environnement urbain/rural, l'environnement scolaire* et *partout*. Le tableau 12 offre une vue d'ensemble des catégories et de leurs sous-catégories.

Tableau 12 : Lieux d'apprentissages

Lieux d'apprentissages				
Catégories	Sous-catégories	Description	N	Total
Environnement familial	Maison		28	30
	Parenté		2	
Chez moi		Logement personnel	9	9
Environnement social	Lieu de loisir		15	19
	Voyages		4	
Environnement urbain/rural	Rue		3	4
	Camping		1	
Environnement scolaire	École	Comme apprenant, comme enseignant	32	34
	École Spécialisée	Danse (programme scolaire), école de conduite	2	
Partout		Partout, dans la vie de tous les jours, un peu partout	6	6

Le tableau 12 met en relief que l'*environnement scolaire*, plus précisément l'*école* ( $N=32$ ), a été mentionné le plus fréquemment ( $N=34$ ). Il importe de mentionner que la sous-catégorie *école* compte les lieux nommés par les participantes lorsqu'elles étaient apprenantes, mais également lorsqu'elles sont enseignantes. Le deuxième endroit qui revient le plus souvent est l'*environnement familial* ( $N=30$ ), et de façon plus précise à *la maison* ( $N=28$ ). L'*environnement social* arrive en troisième position avec 19 mentions. Le *lieu de loisirs* a été mentionné 15 fois et les *voyages* cités 4 fois. La catégorie *partout* est revenue 6 fois. Finalement, la catégorie *environnement urbain/rural* a été mentionnée 4 fois, dont 3 fois dans la sous-catégorie *rue* et une fois dans la sous-catégorie *camping*.

Dans cette section, ce sont les savoirs jugés significatifs ainsi que la dimension relationnelle en lien avec ces savoirs qui ont été présentés. Dans la prochaine section, c'est davantage la description du rapport à « l'apprendre » des participantes en tant qu'apprenantes et en tant qu'enseignantes qui seront décrits.

#### **4.2. LE RAPPORT À « L'APPRENDRE » EN TANT QU'APPRENANTE ET ENSEIGNANTE**

Cette deuxième rubrique fera l'objet d'une description au regard des questions portant sur le rapport à « l'apprendre » des participantes en tant qu'apprenante et surtout en tant qu'enseignante. Cette section traitera d'abord de la signification d'apprendre en tant qu'enseignante et de son influence sur la façon d'enseigner et sur le choix de devenir enseignante. Ensuite, le portrait des participantes comme apprenantes (le soi-apprenant) sera décrit. Finalement, les apprentissages significatifs faits lors de la formation initiale et dans le monde de l'enseignement pour les participantes interrogées seront présentés.

## **4.2.1. La signification d'apprendre en tant qu'enseignante et son influence sur la façon d'enseigner et le choix de devenir enseignante**

### *4.2.1.1. La signification d'apprendre en tant qu'enseignante*

Dans cette section du bilan de savoirs, soit celle dédiée au *rapport à « l'apprendre » comme enseignante*, les participantes ont d'abord été amenées à répondre à la question « En tant qu'enseignante, comment décrivez-vous l'acte d'apprendre ? ».

Les participantes A, E, H et L ont répondu à la question telle qu'elle a été formulée, soit selon une posture d'enseignante. La participante A écrit : « C'est le fait d'expliquer, de modeler, de démontrer quelque chose aux élèves (autant une notion disciplinaire, que des habiletés sociales ou encore des habitudes de vie) et que ceux-ci retiennent l'information ou le geste. ». La participante L décrit davantage l'acte d'apprendre chez l'élève : « Je définirais également l'acte d'apprendre par la volonté qu'a l'élève à raffiner sa pensée, de par sa curiosité et son dépassement de soi. ».

Bien que la question ait été formulée selon une posture d'enseignante, les réponses ont été pour certaines plus générales ou descriptives de leurs intérêts personnels. La participante C écrit :

Personnellement, j'adore apprendre sur de multiples sujets. Dans mes temps libres, j'écoute énormément de documentaires pour me tenir à l'affût de nouvelles connaissances disponibles sur le monde qui nous entoure.

La participante B présente une description plus générale et englobante de l'acte d'apprendre. Elle écrit :



Apprendre est une action et une nécessité. C'est ce qui fait que l'on évolue en tant qu'être humain et que l'on se développe. C'est ce qui forge notre personnalité et nos expériences de vie. L'aspect motivationnel est primordial pour apprendre. Apprendre nous permet de nous ouvrir sur le monde et de faire des découvertes.

La participante B souligne l'importance de l'aspect motivationnel, aussi décrit par certaines participantes comme de l'intérêt, de l'implication ou du plaisir, lors de l'acte d'apprendre. Les participantes D, E et I l'ont également mentionné. La participante D écrit : « Pour apprendre quelque chose de nouveau, à mon avis, il faut que l'apprenant ait un intérêt, une question, un besoin ou une motivation à rechercher une information nouvelle. ». La participante E mentionne aussi l'importance du plaisir d'apprendre chez l'élève en misant sur l'accompagnement offert par l'enseignante. Elle écrit : « Avec un bon accompagnement, les élèves réussissent à apprendre dans le plaisir et l'expérimentation. ». La participante I écrit : « Lorsqu'on apprend, il faut s'impliquer dans l'apprentissage, sinon je pense que ça ne sert à rien. Il est important que cet apprentissage soit significatif pour nous sinon, encore une fois, je pense que ça ne sert à rien. ».

La participante I décrit donc l'importance qu'un apprentissage soit significatif pour l'élève et que celui-ci soit impliqué lors de l'acte d'apprendre. Juste après, elle mentionne : « On peut apprendre simplement en se faisant raconter l'apprentissage. On peut apprendre par nous-même en essayant des choses et ça peut aussi être un mélange des deux lorsque quelqu'un nous aide/nous soutient dans l'apprentissage. ». Elle souligne alors, comme les participantes F, H et K, le fait qu'il existe différentes façons d'apprendre. La participante H formule sa réponse selon une posture d'enseignante : « J'aime montrer à mes élèves que l'apprentissage peut se faire de différentes façons (lecture, vidéos, manipulations, exercices, etc.) tout en étant prévu ou spontané. ». La participante K précise sa description en soulignant la difficulté d'apprendre : « Je crois que l'acte d'apprendre implique de découvrir des choses et de les intégrer à notre cerveau. Ce n'est pas facile pour tous et il existe plusieurs façons de le faire. ».

D'autres participantes, telles que les participantes I et J, mentionnent également l'effort, le temps et les difficultés reliées à l'acte d'apprendre pour l'élève. La participante J explique : « C'est un acte qui semble simple au départ, mais qui prend généralement beaucoup plus de temps qu'on ne l'aurait pensé. D'une personne à l'autre, selon ses capacités et ses intérêts, l'apprentissage se fait à des vitesses différentes. ».

Les participantes D, E et F décrivent que l'acte d'apprendre nécessite de commettre des erreurs. La participante E écrit : « Selon moi, l'apprendre se fait en manipulant, en explorant. Il faut essayer des choses, se tromper, recommencer. ». La participante D pousse sa description plus loin en nommant l'intégration, le réinvestissement et le sens donné au savoir à la suite d'essais et d'erreurs. Elle écrit :

Apprendre, ça devrait se faire par la découverte, par la manipulation, par les essais-erreurs... Par la réflexion, le raisonnement, le réajustement dans l'action... Jusqu'à ce que l'apprenant ait, par lui-même, créé le sens de cette nouvelle information pour se l'approprier, pour l'associer aux autres informations déjà emmagasinées dans sa mémoire et enfin réutiliser cette nouvelle information dans son quotidien.

Tout comme les participantes D et E, la participante G décrit différentes façons d'apprendre et l'intégration de l'apprentissage par l'élève. Elle écrit :

Je pense que l'acte d'apprendre peut se présenter de différentes façons. Il peut s'agir de prises de conscience spontanées, de mémorisation de certains faits ou de changements de façons de faire et de penser qui prennent place tranquillement à l'intérieur de soi.

#### *4.2.1.2. L'influence de la perception de l'apprentissage sur la façon d'enseigner*

À la suite de cette description de l'acte d'apprendre, il a été demandé aux participantes de répondre à la question « En quoi votre façon de percevoir l'apprentissage influence-t-elle votre façon d'enseigner ? ».

À cette question, plusieurs ont répondu que leur façon de voir l'apprentissage influençait principalement leurs méthodes d'enseignement. En effet, les participantes, A, D, G, J et L l'ont mentionné. La participante J a écrit :

Il y a autant de manières d'apprendre qu'il y a d'enfants dans une classe. Je pense qu'il faut garder cela en tête lorsqu'on enseigne pour arriver à varier notre enseignement, mais aussi se questionner, rester alerte sur la manière dont on enseigne, les mots que l'on utilise.

La participante L mentionne également les méthodes d'enseignement dans sa réponse. Elle écrit : « Je crois que si l'on est persuadé que l'apprentissage peut se faire de plusieurs manières, nous serons enclins en tant qu'enseignants à offrir diverses manières d'apprendre aux élèves. ». Elle complète sa réponse ainsi : « En leur montrant que c'est possible d'apprendre ou d'arriver à une réponse en utilisant plusieurs chemins, on leur démontre qu'ils peuvent trouver leur place, en utilisant leur créativité intellectuelle et qu'ils y parviendront. ». Elle amène donc une dimension liée au rôle de modèle que joue l'enseignante lors de l'apprentissage. La participante G reste dans la même ligne de pensée en écrivant : « J'essaie donc de varier mes façons d'enseigner et d'être un bon exemple tant au niveau du comportement, de l'organisation et des apprentissages pour mes élèves. ».

Les participantes E et F décrivent que leur façon de percevoir l'apprentissage leur permet d'intervenir de façon plus personnalisée auprès des élèves. La participante E écrit :

Je crois que ceci me permet d'intervenir plus adéquatement auprès des élèves puisque mon point de départ varie en fonction de l'enfant devant moi. Je considère qu'il est plus « payant » de partir d'où l'élève est rendu, plutôt que d'essayer de l'amener trop rapidement au point final.

La participante E mentionne qu'en plus de s'adapter aux élèves, elle considère également leurs connaissances antérieures. Les participantes D et I nomment aussi l'importance qu'elles accordent comme enseignantes à mettre les élèves en contexte, à lier le

nouvel apprentissage à quelque chose qu'ils connaissent déjà et à s'assurer de la pertinence de l'apprentissage pour eux. La participante I écrit :

J'essaie de rendre les apprentissages significatifs pour les élèves en leur faisant voir l'utilité de cet apprentissage. J'essaie aussi qu'ils soient les plus actifs possibles lorsqu'ils apprennent et que cela se fasse dans le plaisir. Finalement, je pense que chaque apprentissage vient se greffer à quelque chose qu'on sait déjà, c'est pourquoi je trouve très important de mettre en contexte l'apprentissage et faire ressortir les connaissances initiales des élèves avant d'enseigner quelque chose de nouveau.

La participante I amène la dimension du plaisir retiré par l'élève lors de l'apprentissage dans sa réponse. La participante B l'a également mentionné en évoquant l'importance de la motivation comme étant un facteur qui influence son enseignement. Elle écrit : « J'aime leur faire découvrir le plaisir d'apprendre. J'essaie d'éviter qu'ils perçoivent l'école comme une corvée. [...] Je le répète, mais je crois que lorsque la motivation est présente, nous sommes mieux disposés aux apprentissages. ».

Lorsque la participante B répond à la question « En quoi votre façon de percevoir l'apprentissage influence-t-elle votre façon d'enseigner ? », elle décrit le lien qu'elle entretient comme individu avec l'apprentissage. Elle écrit : « Je crois que puisque je perçois l'apprentissage de manière positive, cela se transpose dans mon enseignement. Je tente de transmettre cette valeur à mes élèves. ». Les participantes C et K font également référence à leur rapport personnel avec l'acte d'apprendre comme individu qui se transpose lorsqu'elles enseignent. La participante K le décrit : « Ayant eu des difficultés à comprendre lorsque j'étais à l'école, j'essaie toujours de faire pratiquer un concept dans différents contextes. Si je considère un concept difficile, je me préparerai plus lors de ma planification. ». La participante C exprime sa réponse ainsi :

Je pense avoir des connaissances générales sur plusieurs sujets puisque je m'intéresse à plusieurs choses et que j'aime apprendre sur le monde qui m'entoure. Par contre, je trouve que mes connaissances sur différents thèmes sont assez sommaires et ne vont pas en profondeur. Ainsi, lorsque je veux amener une nouvelle notion aux élèves, je dois faire davantage de recherches afin de bonifier mes connaissances.

Les participantes F, G, J et L mentionnent toutes, lorsqu'elles décrivent l'influence qu'a leur façon de percevoir l'apprentissage sur leur enseignement, la notion du temps. En effet, elles considèrent que l'apprentissage demande du temps pour les élèves et qu'elles, comme enseignantes, doivent s'adapter. La participante J explique son point : « De plus, il faut donner du temps pour que l'apprentissage se fasse. » La participante F écrit : « Certains ont besoin de plus de temps pour apprendre des choses et d'autres le feront en très peu de temps. ».

Ainsi, il est possible de constater que la perception de l'apprentissage des participantes influence principalement leurs méthodes d'enseignement. Elles sont amenées à varier leurs méthodes et à offrir diverses manières d'apprendre. Elles interviennent de façon plus personnalisée et sont poussées à s'adapter aux élèves de la classe. Les participantes considèrent qu'il faut soutenir le plaisir d'apprendre, huitième compétence du référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2020), en offrant des contextes significatifs, greffer les nouveaux apprentissages aux connaissances antérieures et s'adapter au rythme des élèves en leur laissant du temps pour intégrer les nouveaux apprentissages.

#### *4.2.1.3. L'influence de la perception de l'apprentissage sur le choix de devenir enseignante*

Après cette question, les motivations de devenir enseignante en lien avec la perception de l'apprentissage des participantes ont été questionnées. Elles ont donc dû répondre à la question suivante : « En quoi votre façon de percevoir l'apprentissage vous a incité à devenir enseignant(e) ? ». Quatre grandes catégories de réponses sont ressorties de l'analyse des résultats, soit les expériences personnelles en tant qu'apprenante, l'influence des enseignants

dans le parcours comme apprenante, le désir d'accompagner, d'aider et de transmettre un apprentissage et la valorisation liée à l'acte d'enseigner. Les participantes A, B, C, D, L, F, G et H nomment avoir eu des expériences positives avec l'apprentissage et une facilité à apprendre lorsqu'elles étaient élèves comme étant un incitatif à devenir enseignante. La participante B écrit :

Après toutes ces années, je ne me souviens pas d'un seul moment où j'ai trouvé pénible d'apprendre et d'étudier (sauf peut-être à l'université, lorsque les obligations embarquaient et que les heures de sommeil diminuaient !). J'ai vraiment toujours eu une expérience positive avec l'école et je crois que c'est ce qui m'a poussée à devenir enseignante.

La participante H écrit : « J'ai toujours aimé apprendre et j'aime encore le faire. L'école a été très facile pour moi et j'ai toujours eu une vision positive de celle-ci. ». Pour la participante D, ses motivations à devenir enseignante sont principalement liées aux enseignants marquants qui l'ont accompagnée lors de son parcours en tant qu'apprenante. Elle écrit :

J'ai été marquée par certains enseignants. Ceux qui ont influencé mon parcours dans la vie, non seulement comme enseignante, mais aussi comme personne, sont ceux qui ont réussi à piquer ma curiosité [...] Ces adultes m'ont donné envie, une fois devenue enseignante, de faire la différence pour quelques enfants, un peu comme ils l'ont fait avec moi.

Dans sa réponse, cette participante évoque également le désir de faire la différence pour les élèves. La participante F nomme aussi sa facilité à l'école et son désir d'aider les élèves comme motivation à choisir le métier d'enseignante en écrivant : « J'avais de la facilité à l'école et ce n'était jamais négatif pour moi. Je suis devenue enseignante, car je voulais aider les enfants à aimer l'école. ». Les participantes A, C, E et I sont aussi demeurées dans la même ligne de pensée en nommant le désir d'aider, de transmettre ou d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages. La participante C écrit : « Ainsi, je souhaitais devenir enseignante afin de transmettre aux enfants le goût d'apprendre et de s'instruire. » La

participante E décrit : « Je souhaitais (et souhaite toujours) accompagner une majorité d'enfants dans leur épanouissement personnel. ».

Dans sa réponse, la participante E souligne son désir d'accompagner les élèves dans leur développement personnel. La participante H mentionne aussi cet élément : « J'axe aussi beaucoup ma pratique sur l'apprentissage de soi-même : se connaître (forces et défis) pour mieux se comprendre, faire des choix qui nous conviennent et qui vont nous faire avancer. ». Ces deux participantes semblent donc accorder de l'importance au côté humain de l'enseignement.

La participante J décrit aussi la motivation qu'elle a à amener l'élève à être fier de lui. Elle ajoute la valorisation que lui procure le fait d'être enseignante. Elle écrit : « Amener les enfants à être fiers d'eux et être témoin de la progression des élèves est pour moi une vraie chance. J'aime aussi me dire que dans certaines de leurs réussites ultérieures, cela sera peut-être en petite partie grâce à mon enseignement. ». Les participantes K, H et L mentionnent aussi la valorisation liée à l'acte d'enseigner, au fait de faire progresser, de faire évoluer et de donner envie aux élèves d'apprendre. La participante L écrit : « Ce progrès, cette fierté instantanée m'a toujours fait énormément de bien. Elle me montre que je peux faire une différence, que je peux aider et me rendre utile. ». La participante K mentionne aussi cette valorisation : « J'aime voir les élèves évolués et être fiers d'eux. J'aime les voir se questionner et grandir. ».

À la lumière de cette section, il est possible de constater que les participantes interrogées décrivent l'acte d'apprendre comme devant être motivant, plaisant et significatif. Il demande du temps, de l'effort, de parfois commettre des erreurs et de considérer, comme enseignante, les différentes façons d'apprendre des élèves. Il est également possible de constater que l'influence de la perception d'apprendre qu'ont les participantes les amène à changer leurs méthodes d'enseignement, à adapter leurs interventions, à considérer les connaissances antérieures des élèves et à placer les élèves dans des situations d'apprentissage

favorisant le plaisir d'apprendre. Finalement, les résultats révèlent que les motivations principales en lien avec le désir de devenir enseignantes sont liées aux expériences personnelles en tant qu'apprenante, au désir d'accompagner, d'aider et de transmettre un apprentissage et à la valorisation liée à l'acte d'enseigner.

Dans la prochaine section, le portrait des participantes comme apprenantes du primaire à l'université sera dressé et plus des caractéristiques que chacune donne à leurs apprentissages faits en tant qu'étudiante en formation initiale à l'enseignement et à leur passage dans la pratique professionnelle jusqu'à maintenant.

#### **4.2.2. Le passage d'élève, à étudiante, à enseignante**

Dans cette section du bilan de savoirs, il a été demandé aux participantes d'écrire les trois premiers mots qui leur venaient à l'esprit lorsqu'elles pensaient à elles comme apprenantes du primaire à l'université et aux apprentissages réalisés lors de leur formation initiale en enseignement et depuis qu'elles sont dans leur pratique professionnelle en tant qu'enseignantes au primaire. Le tableau 13 présente les mots retenus pour chaque participante pour se décrire comme apprenante et pour caractériser les apprentissages faits dans différents contextes.



Tableau 13 : Mots retenus pour chaque participante pour se décrire comme apprenante ou pour caractériser les apprentissages réalisés dans différents contextes

	<b>Mots retenus pour chaque participante pour se décrire comme apprenante ou pour caractériser les apprentissages faits dans différents contextes</b>		
	Du primaire à l'université	À l'université dans le cadre de la formation initiale en enseignement	Dans leur pratique professionnelle jusqu'à maintenant
Participante			
A	Studieuse, visuelle, motivée	Inutile, peu concret, trop théorique	Motivation, créativité, autonomie
B	Motivée, engagée, volontaire	Peu concrets, très théoriques, répétitifs	Organisation, découverte, création
C	Curieuse, perfectionniste, goût de plaire	Long, intéressant, flou	Passionnant, stimulant, stressant
D	Persévérance, passivité, travail	Mathématique, bienveillance, Zone proximale de développement	Adaptation, planification, gestion de classe
E	Questionnement, attention, perfectionniste	Planification, gestion, évaluation	Accompagnement, ouverture, passion
F	Travaillante, facilité, variable	Didactique, théorie, long	Terrain, gestion, adaptation
G	Travaillante, perfectionniste, social	Stage, collègues, inutile	Partage, collègues, entraide
H	Motivée, rigoureuse, fière	Théorique, irréaliste, stage	Pratique, priorités, adaptation
I	Studieuse, motivée, perfectionniste	Long, travaux, appris des nouvelles choses	Gestion de classe, beaucoup de choses à apprendre, c'est la réalité
J	Dans la moyenne, calme, curieuse	Bonnes pistes d'exploitations, parfois utiles, parfois décalés avec la réalité d'une classe	Défis, autonomie, ajustement
K	Incertaine, désir de plaire, persévérante	Inutile, intellectuel, peu réaliste	Significatifs, intenses, déstabilisants
L	Assidue, ponctuelle, très à l'écoute des règles	Apprentissages théoriques, remise en question, s'arranger	Expérience, confiance, dépassement de soi

En observant la première colonne du tableau 13, il est possible de remarquer que plusieurs participantes ont utilisé les mêmes mots, ou des mots sémantiquement similaires, afin de se décrire comme apprenante du primaire à l'université. Les deux mots qui ont été mentionnés par le plus de participantes sont *motivée* et *perfectionniste*. En effet, le mot *motivée* a été écrit par les participantes A, B, H et I et le mot *perfectionniste* a été nommé par les participantes C, E, G et I. D'autres mots sémantiquement similaires ont été mentionnés par d'autres participantes. Des mots dont la signification se rapproche de *motivée*, comme *engagée* et *volontaire*, ont été écrits par la participante B. Des mots ayant un rapport à la séduction tels que *goût de plaire*, *désir de plaire* et *très à l'écoute des règles* ont été écrit par les participantes C, K et L. Les mots *studieuse* et *persévérance* ont été nommés par 2 participantes, soit les participantes A et I et les participantes D et K. D'autres mots sémantiquement similaires à *studieuse* et à *persévérance*, tels que *travail*, *travaillante*, *attention*, *assidue* et *rigoureuse* ont été nommés par les participantes D, F, E, L et H. Le mot *curieuse* a été nommé par 2 participantes, soit les participantes C et J.

Au regard des mots choisis par les participantes afin de caractériser les apprentissages faits lors de la formation initiale, il est possible de remarquer que le mot le plus souvent nommé est *théorique*. En effet, il a été écrit par les participantes A, B, F, H et L. Le mot *inutile* est revenu à 3 reprises, mentionné par les participantes A, G et K. Le mot *long* a aussi été écrit par 3 participantes, soit les participantes C, F et I. Le mot *stage* a été mentionné par les participantes G et H et les mots *peu concret* ont été écrits par les participantes A et B. Dans la même ligne de pensée, les participantes C, H, J et K écrivent *flou*, *irréaliste*, *parfois décalé de la réalité* et *peu réaliste*. Les participantes C et J écrivent *intéressant*, *parfois utiles* et *bonnes pistes d'exploitation* pour décrire les apprentissages faits dans leur formation initiale en enseignement.

En observant la dernière colonne du tableau 13, il est possible d'observer que peu de participantes ont utilisé les mêmes mots afin de décrire leurs apprentissages faits dans leur contexte professionnel. Toutefois, les mots *adaptation* et *gestion/gestion de classe* sont ceux

qui ont été écrits par le plus de participantes, soit les participantes D, F et H et les participantes D et F. Des mots comme *autonomie*, *ajustement* et *organisation* ont été écrits par les participantes A, B et J. Les participantes A et L ont nommé la *motivation*, la *confiance* et le *dépassement de soi*. D'autres, comme les participantes C et L, ont décrit leurs apprentissages dans la profession comme *stressants*, *intenses* et *déstabilisants*. La participante H écrit *partage*, *entraide* et *collègues*.

À la lumière des mots choisis par les participantes pour se décrire comme apprenantes du primaire à l'université, ou pour décrire les apprentissages faits dans la formation initiale en enseignement ou dans leur pratique professionnelle, nous pouvons constater que certains mots, ou groupes de mots, ont été mentionnés par plusieurs participantes.

Dans la prochaine section, les apprentissages réalisés dans la formation universitaire et dans le monde de l'enseignement qui ont le plus servi ou formé les participantes seront décrits.

#### **4.2.3. Apprentissages significatifs dans la formation initiale et dans le monde de l'enseignement**

Dans cette section du bilan de savoirs, il a été demandé aux participantes de décrire les apprentissages réalisés dans le cadre de leur formation initiale ou dans leur milieu professionnel en tant qu'enseignante au primaire qui leur ont le plus servi, les plus formé ou qui leur ont été les plus utiles.

D'abord, les participantes ont dû répondre à la question « Qu'avez-vous appris lors de votre formation universitaire qui vous a le plus servi ou formé à la pratique de votre métier ? ». Les réponses se classent sous trois grandes catégories, soit les apprentissages réalisés pendant les stages, les apprentissages faits dans le cadre des cours de pédagogie, de

didactique et de savoirs essentiels dans la formation initiale et les apprentissages plus larges réalisés toujours en formation initiale.

Les participantes A, B, G et L ont nommé que les stages leur ont servi ou les ont formés pour pratiquer leur métier. En effet, la participante B écrit : « Je crois que les stages ont vraiment été les moments où j'ai le plus appris. C'était des moments qui sortaient du "théorique" et où j'ai réellement commencé à être en contact avec des enfants. ». Dans sa réponse, elle décrit également que les stages lui ont permis de prendre sa place et d'apprendre en regardant des modèles, comme ses enseignantes associées. Elle écrit :

J'ai eu la chance d'avoir des enseignants associés qui me faisaient confiance et qui me laissaient de la place dans la classe. [...] J'ai également appris en observant des personnes que je considérais comme des modèles (enseignants associés, collègues inspirants).

La participante A fait également référence aux stages comme ayant été formateurs, principalement grâce aux échanges et au contact avec les réalités du milieu scolaire. Elle écrit :

Ce qui m'a le plus servi dans ma formation universitaire est sans aucun doute les quatre stages que j'ai eus. Je trouve que c'est durant ces moments d'échange avec un enseignant sur le terrain qui m'a permis d'apprendre la réalité du métier de nos jours et de faire des apprentissages concrets.

De leur côté, les participantes G et L ont décrit que les stages leur ont appris à connecter avec le milieu, à travailler avec tous les membres du personnel et les parents, à tester des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) et à travailler les techniques de gestion de classe.

Le cours de gestion de classe a été mentionné comme ayant servi et ayant été formateur lors de leur formation initiale comme enseignante. En effet, les participantes A, F, H et K l'ont mentionné. La participante K décrit son expérience dans le cours en lien avec les

troubles de comportements dont les contenus lui sont encore utiles dans sa pratique professionnelle. Elle écrit :

Le cours sur les troubles de comportements et celui qui traitait des plans d'intervention. La professeure nous donnait des exemples et des techniques qui pouvaient être utilisées en classe. Par exemple, c'est dans ce cours que j'ai découvert la technique du disque rayé ou de l'ignorance intentionnelle. Les troubles de comportement étant de plus en plus présents dans les classes, j'ai souvent recours à ce que j'ai appris dans ce cours.

Les cours de didactique ont été mentionnés par les participantes I et D. La participante I décrit un regard personnel face aux contenus des cours de didactique : « Les cours sur les matières telles que les sciences, l'univers social et ECR ont été utiles, car certaines notions de ces matières étaient loin pour moi. ». La participante D décrit un regard plus pédagogique en écrivant « L'aspect didactique des matières enseignées. Comment amener l'enfant à raisonner de différentes façons, par exemple en mathématiques. ». Dans sa réponse, elle nomme que les cours de didactique lui ont servi à mieux comprendre comment l'enfant raisonne. Les participantes A et I en font également la mention, mais à travers les cours de psychologie et de développement de l'enfant offerts dans la formation aux futures enseignantes. La participante A écrit :

Certains cours à l'université ont été utiles. Par exemple, le cours sur la psychologie de l'apprenant m'a permis de me remettre dans la peau d'un élève du primaire en décortiquant quelles sont les manières qu'un élève apprend. Cela m'a fait réaliser que bien que moi-même je retiens l'information en la voyant, plusieurs élèves peuvent apprendre de manière très différente de moi. Cela m'a permis de varier mes méthodes d'enseignement dans la pratique de mon métier.

Les participantes A et E nomment les cours sur la planification comme ayant été utiles et formateurs lors de leur passage à l'université. En effet, la participante A décrit l'importance de ce cours dans sa carrière d'enseignante :

Également, le cours sur la planification m'a été utile. Encore aujourd'hui dans la pratique de mon métier, je fais de la planification à court terme (une semaine), mais aussi de la planification à long terme (une étape) pour m'assurer que les savoirs essentiels que j'ai à enseigner soient tous vus dans le temps demandé.

La participante E mentionne la planification comme étant nécessaire afin de s'adapter aux élèves. Elle écrit : « Je crois que l'élément qui m'a le plus aidée dans la pratique de ma profession est l'apprentissage de la planification. Il ne suffit pas d'enseigner, il faut penser aux difficultés et aux forces de chacun, il faut réinvestir, il faut varier, etc. ».

Plusieurs participantes ont aussi nommé des apprentissages plus larges réalisés lors de la période consacrée à la formation pour devenir enseignante. En effet, les participantes J, F, C et B ont décrit des apprentissages tels que varier ses méthodes et ses approches, faire vivre des réussites aux élèves, leur donner des choix, repérer les pièges possibles lorsque l'on enseigne et l'acquisition de l'expérience qui amène à mieux se connaître comme enseignante. La participante B écrit : « C'est vraiment l'expérience qui m'a permis de devenir l'enseignante que je suis aujourd'hui et je continue d'en apprendre tous les jours. J'apprends à me connaître également en tant qu'enseignante et à découvrir ce qui me convient comme pratique ou non. ».

En guise de conclusion à cette deuxième rubrique sur le rapport à « l'apprendre » en tant qu'enseignante, les participantes ont répondu à la question « Qu'avez-vous appris depuis votre entrée dans le monde de l'enseignement qui est le plus utile à votre pratique enseignante ? ». Trois grandes catégories d'apprentissages dans cette question ont été dégagées, soit, les apprentissages de nature pédagogique, les apprentissages de nature personnelle et les apprentissages de nature relationnelle.

Les apprentissages de nature pédagogique, tels que l'habileté à faire de la différenciation, à soutenir l'apprentissage des élèves, à se familiariser avec les contenus disciplinaires prescrits par la progression des apprentissages, à planifier, à piloter, à évaluer, à faire preuve d'adaptation en réponse au niveau des élèves et à évaluer ont été nommé par

les participantes A, D, E, H, I, J, L et K. L'apprentissage à évaluer est celui qui est revenu le plus souvent. Il a été nommé par les participantes I, L et E. La participante E écrit : « Depuis mon entrée dans le monde de l'enseignement, j'ai appris à me faire confiance dans l'évaluation de mes élèves. Je suis la mieux placée pour les évaluer puisque je les ai vus évoluer. Je préfère observer et accumuler des traces et faire moins d'évaluations formelles. ». Dans sa réponse, la participante E précise qu'elle a appris à se faire confiance dans sa pratique enseignante. D'autres participantes, telles que les participantes A, C, G et I, ont également nommé des apprentissages de nature personnelle, comme apprendre à utiliser sa créativité ou à commettre des erreurs. À titre d'exemple, la participante G mentionne : « J'ai appris à lâcher prise. Avec mon petit côté perfectionniste, je voulais toujours que tout soit parfait, mais avec des élèves, c'est impossible. [...]. De plus, je vais de plus en plus chercher l'aide des professionnels, de mes collègues et de la direction de l'école. ». Elle semble ainsi apprendre à ajuster ses attentes personnelles et à mobiliser davantage ses ressources pour résoudre un problème depuis son entrée dans le monde de l'enseignement. La participante I nomme qu'elle a développé de nouvelles connaissances en lien avec les contenus disciplinaires. Elle écrit : « J'ai appris sur l'utilisation des technologies. J'ai acquis plusieurs nouvelles connaissances dans diverses matières, notamment sur la culture religieuse ainsi qu'en univers social ! ».

Les apprentissages de nature relationnelle ont été nommés par les participantes B, F, L, D, I, et J. L'importance des collègues a été mentionnée par les participantes B, F et L. La participante F écrit : « J'ai appris que les collègues d'expérience sont très importants pour nous soutenir en début de carrière. Parfois, nous sommes laissés à nous-mêmes et il y a plusieurs choses qui n'ont pas été apprises à l'université. L'entraide est donc très importante ! ». L'apprentissage lié à la gestion de la classe a été mentionné par les participantes I, J et D. En effet, la participante D fait référence à la constance et à la cohérence dans ses interventions, plus précisément en lien avec les conflits entre les élèves ou les élèves ayant certains troubles. Elle écrit :

Comment être constante et cohérente tout au long d'une année auprès des élèves ; comment bien gérer les transitions, les conflits entre élèves, les crises, les pertes de contrôle en classe ; [...] savoir comment intervenir auprès d'enfants autistes ; savoir comment intervenir pour supporter les élèves ayant un TDA/H (quelles actions poser en classe pour favoriser leur attention).

À la lumière de cette deuxième rubrique, certains éléments de réponses reviennent d'une participante à l'autre, suggérant ainsi des préoccupations et des perceptions similaires. Dans la prochaine rubrique, le rapport aux savoirs disciplinaires qu'entretiennent les participantes sera décrit en profondeur.

### **4.3. LE RAPPORT AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES D'ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE**

Dans cette troisième rubrique, le rapport aux savoirs disciplinaires des participantes sera traité. Les sentiments vécus avec les contenus disciplinaires, les contenus disciplinaires préférés et moins appréciés à enseigner, les éléments jugés importants lors de l'enseignement des contenus disciplinaires et les expériences positives et négatives en lien avec l'enseignement de contenus disciplinaires décrits sous forme d'incidents critiques seront les éléments constitutifs de la présente section. Ils seront présentés sous forme d'incidents critiques.

#### **4.3.1. Sentiments vis-à-vis les contenus disciplinaires**

Dans cette section du bilan de savoirs, les participantes ont dû répondre à la question « Depuis votre entrée dans le monde de l'enseignement, comment vous sentez-vous par rapport aux savoirs disciplinaires que vous avez à transmettre (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse) ? ».

Les participantes A et C ont mentionné l'influence de leur intérêt et de leurs connaissances personnelles avec les savoirs disciplinaires à enseigner. La participante C écrit :



En général, je me sens très à l'aise à enseigner le français et les mathématiques. Je me sens plus ou moins à l'aise à enseigner l'éthique et culture religieuse, car je trouve que le programme de formation est plutôt vague et ainsi je me sens parfois peu outillée et un peu perdue. Par ailleurs, mes connaissances sur la culture religieuse sont peu nombreuses.

La participante A reste dans la même ligne de pensée. Elle écrit :

La notion avec laquelle je suis le moins à l'aise est la partie « culture religieuse » de l'éthique. En effet, ce n'est pas une réalité qui ne me touche ni qui m'a réellement été enseignée lorsque j'étais plus jeune. Ce n'est donc pas un savoir disciplinaire que je maîtrise ni que je trouve pertinent.

La participante A complète sa réponse en décrivant l'impact de ses années d'expérience professionnelle sur sa maîtrise des savoirs disciplinaires à enseigner.

Je me sens bien par rapport à tous les savoirs disciplinaires. Je maîtrise très bien le français, les sciences, les arts plastiques, l'éthique et les mathématiques de la 4<sup>e</sup> année à la 6<sup>e</sup> année. En ayant fait mon stage 4 en 5<sup>e</sup> année et en ayant travaillé depuis deux ans uniquement en 4<sup>e</sup> -5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année j'ai été amené à enseigner la majorité des savoirs disciplinaires de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année.

Les participantes B, G et K font également référence à leurs années d'expérience comme ayant un impact sur leurs sentiments avec les contenus disciplinaires à transmettre. La participante B écrit : « À mes débuts, je n'aimais pas enseigner l'univers social puisque je me sentais peu compétente. Aujourd'hui, c'est l'inverse, il s'agit pratiquement de ma matière préférée ! ». La participante K mentionne : « Je me sens assez bien outillée pour enseigner les savoirs au premier et au deuxième cycle considérant que j'y ai travaillé dans les dernières années. ». La participante G écrit : « Cette année, pour la 1<sup>re</sup> fois, je faisais le même niveau pour la 2<sup>e</sup> fois. Pour certaines notions, j'avais déjà trouvé une façon efficace d'enseigner il y a 2 ans et j'ai vraiment aimé ça. C'est plus facile et je peux mettre mon temps ailleurs. ».

La participante G amène la notion de temps dans sa réponse. Sa deuxième expérience dans le même niveau lui permet de répartir son temps autrement. Les participantes B et H mentionnent également cette notion de temps. La participante H écrit :

Je sens que c'est beaucoup à voir en une année scolaire. [...] J'apprends avec le temps à mieux gérer mon temps pour les autres matières, mais reste qu'avec un groupe en difficulté d'apprentissage, il est possible que nous réalisons un ou deux projets d'arts de moins qu'avec un groupe d'élèves performants.

Dans sa réponse, la participante H témoigne de l'influence que peuvent avoir les élèves de la classe sur la façon dont elle se sent lorsqu'elle enseigne les contenus disciplinaires. Les participantes A, B et L y font également référence dans leur réponse. La participante L nomme son manque d'expérience avec l'enseignement d'une matière et l'influence de la motivation des élèves. Elle décrit son expérience avec l'enseignement de l'univers social : « Même si je me prépare du mieux que je peux, je sens que je manque d'expérience dans le sens où j'aimerais en connaître davantage. Toutefois, c'est l'une de mes matières préférées à enseigner, les élèves adorent suivre ces cours ! ».

Ainsi, même si la participante L nomme qu'elle manque d'expérience dans l'enseignement de cette matière et qu'elle doit se préparer pour l'enseigner, elle mentionne qu'il s'agit quand même d'une de ses matières préférées à enseigner et que les élèves retirent un plaisir lors de l'enseignement de cette matière.

Lorsque les participantes répondent à la question « Depuis votre entrée dans le monde de l'enseignement, comment vous sentez-vous par rapport aux savoirs disciplinaires que vous avez à transmettre (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse) ? », plusieurs mentionnent ressentir le besoin de se préparer avant l'enseignement de certains contenus disciplinaires. C'est le cas des participantes C, D, F, G, I, J et L. La participante C écrit : « En univers social, je trouve que les savoirs et les compétences à transmettre sont assez clairs. Par contre, lorsque j'aborde un sujet, j'ai besoin de beaucoup de préparation, car je ne connais pas toute la matière par

cœur. ». La participante D écrit : « Bien que j'aie été formée quatre ans pour enseigner, j'ai l'impression de devoir revoir la matière à enseigner et me l'approprier avant chaque leçon afin d'être certaine de savoir comment bien l'enseigner. ». Les participantes G et J notent l'influence du niveau scolaire des élèves dans leur préparation. La participante J écrit :

Parfois je maîtrise très bien les contenus (mathématiques surtout) et parfois, selon le niveau auquel j'enseigne, je ne me sens pas toujours bien outillée. Par exemple, en 6e année, je sentais que je devais relire et faire énormément de recherches pour m'assurer de bien comprendre certaines notions et être prête devant les élèves. Tandis qu'en 4e année, les apprentissages sont plus généraux et plus faciles pour moi à maîtriser.

La participante G mentionne elle aussi l'influence du niveau scolaire sur sa préparation avant d'enseigner en nuanciant son propos avec son contexte d'insertion professionnelle. Elle écrit :

Comme je suis une nouvelle enseignante, je change souvent de niveau. Plus le niveau est élevé, plus je dois vérifier mes notions avant de les enseigner. Ça peut être très long et je ne me sens parfois pas très solide. Si je sens que je ne maîtrise pas la notion à enseigner, je suis plus nerveuse lors de mon enseignement et je suis certaine que les élèves le sentent.

La précarité de l'emploi et le changement fréquent de niveaux ont été nommés par les participantes B, D, E, G et L comme ayant un impact sur leurs sentiments au sujet des savoirs disciplinaires et sur leur besoin de se préparer avant d'enseigner. La participante E mentionne : « Je considère que je change trop souvent de niveau scolaire pour connaître parfaitement les différents savoirs disciplinaires. Je dois constamment me replonger dans la PDA afin de m'assurer de tout voir. ». La participante D écrit :

Je dois dire que c'est l'un des plus gros défis à relever quand on commence : maîtriser les contenus, connaître le programme, savoir ce qui devrait être acquis et ce qui sera à acquérir dans un avenir rapproché, savoir comment enseigner les contenus, savoir comment faire manipuler et raisonner les enfants, etc.

La participante B nomme : « En changeant souvent de niveaux, il peut aussi être parfois plus difficile de s'approprier les différents contenus et de développer un sentiment de compétence en contexte de précarité. ».

Cette section souligne que certaines participantes se sentent à l'aise et outillées avec les savoirs disciplinaires et que d'autres se sentent mal à l'aise et peu outillées. Les sentiments des participantes au sujet des savoirs disciplinaires à enseigner sont influencés par leurs connaissances et intérêts personnels, les années d'expérience, le facteur temps, la préparation, la motivation des élèves, la précarité de l'emploi et le changement fréquent de niveaux scolaires.

Dans la prochaine section, une description des contenus disciplinaires préférés et moins appréciés à enseigner par les participantes sera présentée.

#### **4.3.2. Contenus disciplinaires préférés et moins appréciés à enseigner**

Après avoir questionné les participantes sur leurs sentiments au sujet des contenus disciplinaires à enseigner, il leur a été demandé de nommer et de justifier les savoirs disciplinaires qu'elles préféreraient et ceux qu'elles aimeraient moins enseigner.

Le tableau 14 propose un récapitulatif des contenus disciplinaires préférés et moins appréciés à enseigner pour chaque participante. Le tableau 15 montre le nombre de participantes pour chaque contenu disciplinaire considéré comme préféré ou moins apprécié à enseigner. Ces deux tableaux permettront de faire l'analyse des résultats de ces deux questions, soit « Parmi les contenus disciplinaires (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse), nommez ce que vous *préférez* enseigner et dites pourquoi. ». et « Parmi les contenus disciplinaires (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse), nommez ce que vous  *aimez moins* enseigner et dites pourquoi. ».

Tableau 14 : *Contenus disciplinaires préférés et moins préférée par les participantes*

<b>Contenus disciplinaires préférés et moins appréciés à enseigner par chaque participante</b>		
<b>Participante</b>	<b>Contenus disciplinaires préférés à enseigner</b>	<b>Contenus disciplinaires moins appréciés à enseigner</b>
A	Sciences, français, mathématiques	Culture religieuse
B	Mathématiques	Écriture, éthique et culture religieuse
C	Français, mathématiques, arts plastiques	Sciences, culture religieuse
D	Univers social, mathématiques, grammaire	Arts plastiques, éthique et culture religieuse
E	Écriture	Culture religieuse
F	Arts plastiques, mathématiques	Univers social
G	Mathématiques, français	Sciences, arts plastiques, univers social, éthique et culture religieuse
H	Mathématiques, français, éthique	Sciences
I	Français, mathématiques, univers social, sciences	Arts plastiques, éducation à la sexualité
J	Mathématiques	Univers social
K	Mathématiques, français	Éthique et culture religieuse
L	Mathématiques	Culture religieuse

Tableau 15 : Nombre de participantes pour chaque contenu disciplinaire considéré préféré ou moins apprécié à enseigner

<b>Nombre de participantes pour chaque contenu disciplinaire considéré préféré ou moins préféré à enseigner</b>			
<b>Matières</b>	<b>Nombre de participantes qui préfère enseigner ce contenu disciplinaire</b>	<b>Nombre de participantes qui préfère moins enseigner ce contenu disciplinaire</b>	<b>Total</b>
Mathématiques	11		<b>11</b>
Français (écriture, grammaire)	8	1	<b>9</b>
Sciences	2	3	<b>5</b>
Univers Social	2	3	<b>5</b>
Arts plastiques	2	3	<b>5</b>
Éthique et culture religieuse (éthique OU culture religieuse)	1	8	<b>9</b>
Autres (éducation à la sexualité)		1	<b>1</b>

À la question « Parmi les contenus disciplinaires (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse), nommez ce que vous *préférez* enseigner et dites pourquoi », la matière qui semble la plus appréciée à enseigner est *les mathématiques*. En effet, 11 participantes sur 12 l'ont nommée. Les participantes L et C justifient leur réponse en faisant référence à elle lorsqu'elles étaient apprenantes. La participante C écrit :

Les mathématiques : du primaire au Cégep, je n'aimais pas beaucoup les mathématiques et j'étais plutôt craintive lorsque je devais en faire. Par contre, lorsque j'ai eu des cours de didactique, à l'Université, je me suis mise à comprendre plusieurs concepts, dont les fractions, car les professeurs nous faisaient manipuler du matériel et ils nous expliquaient le « pourquoi » des différents algorithmes.

Désormais, j'ai l'impression d'avoir un réel impact sur la compréhension et la confiance que peuvent développer les élèves en mathématiques.

Les participantes J, I et G mentionnent l'influence de leur aisance avec les *mathématiques*. La participante G écrit : « J'aime beaucoup enseigner les mathématiques puisque c'est la matière dans laquelle je me sens le plus à l'aise. J'aime moi-même beaucoup les mathématiques et je réussis habituellement à bien comprendre les tâches, peu importe le niveau [...]. ».

Les participantes A, K, G, F et B nomment aimer l'aspect concret, la possibilité de varier les méthodes d'enseignement et la motivation des élèves lorsqu'elles enseignent les *mathématiques*. La participante B écrit :

Les mathématiques parce que c'est une matière concrète et que généralement, les élèves sont motivés. Pour l'évaluation, je ne sens pas que cela est subjectif. J'aime enseigner les mathématiques sous forme de jeux, de manipulation et d'ateliers. Je trouve que les possibilités sont infinies et j'ai beaucoup de plaisir à enseigner cette matière.

La deuxième matière préférée à enseigner pour les participantes est le *français*. En effet, 8 participantes sur 12 l'ont nommée. Les participantes A, E et H nomment l'utilité et la possibilité de varier leurs méthodes d'enseignement comme étant des facteurs positifs à l'enseignement des mathématiques et du français. La participante A écrit :

Ce sont les contenus disciplinaires où je peux le plus diversifier mes méthodes d'enseignement et j'adore ça. J'aime faire de la modélisation, mais aussi de la manipulation, des ateliers, des jeux, des activités en équipe, des projets pour permettre aux élèves d'apprendre.

La participante B écrit ne pas aimer enseigner l'écriture à ses élèves, car ils ne sont pas motivés à la tâche. Sa réponse a toutefois été justifiée dans une autre question du bilan de savoirs. Elle a écrit :

J'éprouve un peu moins de motivation à enseigner l'écriture, car je trouve que les élèves sont peu motivés (en général). Depuis le début de ma carrière, j'ai eu beaucoup de groupes difficiles et j'ai souvent eu l'impression que je devais me « battre » avec les élèves pour les faire écrire.

Pour les *sciences et technologies*, la participante A mentionne son intérêt personnel, la pertinence des contenus et la motivation des élèves comme des éléments faisant qu'elle aime enseigner cette matière. Elle écrit :

D'abord les sciences, car c'était moi-même ma matière préférée. Je trouve que les élèves sont motivés, engagés et qu'ils peuvent faire des apprentissages concrets qu'il va être possible de réutiliser par la suite. En effet, le simple fait de se poser des questions, de formuler une hypothèse, de se donner une bonne méthode de travail pour faire l'expérience sont des habiletés qui sont réutilisées dans toutes résolutions de problème de la vie de tous les jours.

Bien que les *sciences* soient appréciées des participantes A et D, les participantes C, G et H ne sont pas du même avis. Les trois participantes justifient leur réponse à la question « Parmi les contenus disciplinaires (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse) nommez ce que vous aimez moins enseigner et dites pourquoi. » en soulignant leur manque de connaissances en lien avec les savoirs disciplinaires en sciences et technologies. La participante H écrit : « Les sciences puisque je n'ai pas encore toutes les connaissances nécessaires pour me considérer comme une bonne enseignante de cette matière. ».

Pour la participante G, c'est le même constat pour les *sciences et technologies*, *l'univers social*, *les arts plastiques* et *l'éthique et culture religieuse*, matières qu'elle aime enseigner, mais pour lesquelles son sentiment de compétence s'avère fragile. Elle écrit :

J'aime faire des sciences, de l'univers social, des arts plastiques ainsi que de l'éthique et culture religieuse. Je trouve que ça fait du bien de sortir de la routine du français et des mathématiques qui prennent une grande place dans l'enseignement. Toutefois, je ne me sens pas toujours compétente.



Pour l'*univers social*, la participante D note l'intérêt des élèves pour les contenus disciplinaires de cette matière : « J'adore enseigner l'univers social, car les enfants sont toujours curieux quand vient le temps de discuter du monde qui nous entoure et du passé. ».

La participante J souligne plutôt un désintérêt de la part des élèves en *univers social* et la grande préparation que cela lui demande, diminuant ainsi son plaisir d'enseigner cette matière. Elle écrit : « Je n'aime pas enseigner l'univers social, car cela me demande souvent beaucoup de préparation et bien que je sois bien préparée, mon enseignement tombe souvent à plat, car j'ai plus de difficulté à aller chercher l'intérêt des élèves en sortant du cadre. ». La participante F note qu'elle n'aime pas les contenus disciplinaires en *univers social* : « J'aime moins enseigner l'univers social parce que je n'aime pas beaucoup le programme de 5<sup>e</sup> année. ».

Dans le même ordre d'idées, la participante I souligne aussi ne pas apprécier enseigner les *arts plastiques* à cause de ses intérêts personnels. Elle écrit : « Je n'aime pas enseigner l'art plastique, car je n'ai jamais aimé cette matière. Je ne suis pas du tout une personne de type artiste. Je ne me trouve pas bonne en arts. ». La participante C partage un autre point de vue avec l'enseignement des *arts plastiques* : « Les arts plastiques : car je trouve qu'elles permettent réellement aux jeunes de s'exprimer et de développer leur créativité. ». La participante D nuance son intérêt à enseigner cette matière. Elle écrit :

Arts plastiques : j'adore les arts plastiques, mais je trouve qu'il s'agit d'une des matières les moins plaisantes à enseigner dans les groupes difficiles (beaucoup de gestion de matériel et d'étapes à enseigner et à suivre pour les élèves, souvent enseignée à jour-cycle où le temps est compté).

Elle mentionne donc les enjeux liés à la gestion de la classe, du matériel et du contexte de jour-cycle qui alourdit la tâche de l'enseignement des *arts plastiques*. Elle complète sa réponse :

Aussi, je trouve que nous sommes beaucoup laissés à nous-mêmes comme nouveaux enseignants pour enseigner les arts plastiques. Je n'ai eu qu'un seul cours en didactique des arts ce qui est insuffisant, à mon avis, pour me permettre de créer et d'enseigner des projets qui respectent vraiment le processus artistique et qui n'entrent pas dans la catégorie des simples bricolages... Aussi, chaque école et chaque classe a son matériel (généreux ou non) pour la réalisation des œuvres... On fait avec ce que l'on a... ce qui est parfois frustrant, je trouve.

La participante D nomme ici le manque de formation et de matériel pour enseigner les arts plastiques. Ces deux éléments de réponse reviennent aussi lorsque les participantes mentionnent éprouver peu de plaisir lors de l'enseignement de *l'éthique et culture religieuse*. En effet, 8 participantes sur 12 soulignent ne pas aimer enseigner l'éthique et culture religieuse, et principalement la *culture religieuse*. Les participantes C, D et E nomment le manque de formation, le manque de connaissances, la difficulté à aborder et à rester neutre vis-à-vis des sujets délicats comme la religion. La participante D écrit :

[...] je ne suis pas assez formée et je n'ai pas assez de connaissances à mon goût pour enseigner ces notions comme j'aimerais le faire. Je trouve aussi que les sujets qui portent sur les religions sont de plus en plus délicats à aborder aujourd'hui et je sens parfois que je dois marcher sur des œufs et faire très attention aux mots que je choisis pour expliquer certains concepts religieux...

La participante K note le manque de matériel comme étant un facteur désagréable à l'enseignement de *l'éthique et culture religieuse*. Elle écrit : « L'éthique et culture religieuse surtout parce que le matériel fourni dans les écoles est désuet et très peu en lien avec la vie des élèves maintenant. ». La participante A souligne également le fait que *l'éthique et culture religieuse* sont peu significatives pour les élèves et qu'elle ne maîtrise pas les contenus disciplinaires :

Je trouve que cela n'est pas pertinent pour eux. Je trouve également que ce sujet n'est plus vraiment d'actualité quand la majorité des élèves se considère « athée ». Ce n'est pas concret pour eux et ils ne se sentent pas concernés. De mon côté, j'ai de la difficulté à enseigner ce contenu disciplinaire, car moi-même je ne le maîtrise pas.

La participante B nomme qu'elle manque de temps et que l'évaluation de cette matière est difficile. Elle écrit :

Pour ce qui est de l'éthique et culture religieuse, je trouve que l'on manque de temps et qu'il est difficile d'attribuer une « note » aux élèves en lien avec cette matière. C'est un peu subjectif et très peu concret. J'aime avoir des discussions en général avec mes élèves et faire de l'éthique dans le quotidien de ma classe. Je n'apprécie toutefois pas évaluer cette matière.

Ainsi, bien qu'elle ait écrit qu'elle aimait moins enseigner l'éthique et culture religieuse, un plaisir dans l'enseignement de l'éthique demeure présent. C'est le point de vue de la participante H qui aime également enseigner cette matière. Elle souligne : « J'aime aussi beaucoup enseigner l'éthique à travers mon enseignement. Je me donne comme mission de faire avancer mes élèves dans leur cheminement personnel (se connaître, prendre de bonnes décisions, être fier de soi, être ouvert aux différences) chaque année. ».

Cette section souligne que les participantes préfèrent enseigner les *mathématiques* et le *français*. Elles se sentent moins à l'aise d'enseigner l'*éthique et culture religieuse*, principalement, ainsi que l'*univers social*, les *arts plastiques* et les *sciences et technologies*. Le fait d'apprécier enseigner ou non certains contenus disciplinaires dépendant de l'aisance, des connaissances, des intérêts et de la formation de la participante. Cela dépend également de la préparation nécessaire pour qu'elle se sente à l'aise avec les contenus disciplinaires, de la possibilité de varier ses méthodes d'enseignement, de soutenir le plaisir d'apprendre et le développement des élèves, de l'intérêt et de la pertinence des contenus pour les élèves, des outils et du matériel disponibles et de la facilité ou non à évaluer la matière enseignée de façon objective.

Dans la prochaine section, les éléments considérés comme importants, selon les participantes, lors de l'enseignement de contenus disciplinaires seront décrits.

### **4.3.3. Éléments importants à considérer lors de l'enseignement de contenus disciplinaires**

Il a été demandé aux participantes de répondre à la question suivante : « Lorsque vous enseignez un contenu disciplinaire (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse), à quoi accordez-vous de l'importance ? ».

À la lumière de l'analyse des réponses, quatre grandes catégories, soit l'importance accordée à la compréhension des concepts, l'importance d'offrir un contexte dynamique et de soutenir le plaisir d'apprendre, l'importance accordée aux connaissances initiales des élèves et à la motivation des élèves.

Les participantes B, D, E, F, G et K ont mentionné que l'élément auquel elles accordaient le plus d'importance lors de l'enseignement est la compréhension des élèves. En effet, la participante F écrit : « J'accorde aussi plus d'importance à la compréhension des élèves en faisant des activités variées. ». La participante B note : « J'accorde beaucoup d'importance à la compréhension des concepts et moins au “par cœur” et aux techniques. ». Elle complète sa réponse ainsi :

J'aime rendre les apprentissages concrets pour les élèves et qu'ils expérimentent différentes choses de leurs propres yeux ou de leurs propres mains. J'aime que les élèves soient en action ; je ne fais pas vraiment de longs cours magistraux devant la classe. J'aime bien que mes élèves « apprennent autrement ».

La participante B nomme qu'elle accorde une importance à la compréhension des élèves et exprime également qu'elle vise à leur offrir un climat d'apprentissage dynamique. Les participantes I, F, C, et L mentionnent aussi l'importance d'offrir un contexte dynamique et de soutenir le plaisir d'apprendre. La participante F écrit : « J'accorde de l'importance aux projets que je veux mettre en place. Je veux sortir des cahiers pour rendre les activités plus dynamiques et intéresser les élèves. ». La participante I reste dans la même ligne de pensée :

« Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont en action et lorsqu'ils sont intéressés, c'est pourquoi j'essaie de varier mes méthodes d'apprentissage et lorsque le temps me le permet, j'essaie de créer des activités dynamiques et intéressantes. ».

La participante I complète sa réponse ainsi : « J'accorde beaucoup d'importance à la mise en contexte et les conceptions initiales des élèves. J'essaie de faire en sorte que le contenu disciplinaire que je leur enseignerai soit significatif pour eux. ». Cette participante mentionne qu'en plus de considérer l'intérêt des élèves lors de l'apprentissage, elle s'attarde également aux conceptions initiales des élèves afin de s'assurer que l'apprentissage soit significatif pour eux. Les participantes D et K mentionnent aussi l'importance de tenir compte des connaissances antérieures des élèves. La participante D écrit qu'elle accorde de l'importance « [...] à ce qu'ils associent leur nouvel apprentissage à quelque chose qui leur est déjà familier ; à ce qu'ils puissent expliquer dans leurs propres mots ce qu'ils ont appris par après ; à ce qu'ils soient motivés à apprendre [...] ». Ainsi, cette participante mentionne les connaissances antérieures et la signifiante de l'apprentissage pour l'élève, la compréhension du concept enseigné et la motivation comme des éléments importants pour elle lorsqu'elle enseigne.

L'importance de la motivation des élèves a aussi été nommée par les participantes A et J. La participante A écrit : « J'accorde aussi de l'important à la motivation des élèves. Je me questionne toujours à savoir comment je peux motiver les élèves afin qu'ils aient envie d'apprendre et ainsi mieux retenir l'information. ».

À la lumière de cette section, il est possible de constater que les participantes accordent de l'importance à la compréhension des élèves, aux contextes d'apprentissage dynamiques et plaisants, aux conceptions initiales et à la motivation des élèves lors de l'enseignement.

Dans la prochaine section, les expériences positives et négatives en lien avec l'enseignement de contenus disciplinaires décrits sous forme d'incidents critiques par les participantes seront adressées.

#### **4.3.4. Incidents critiques : expériences positives et négatives en lien avec l'enseignement de contenus disciplinaires**

Il a été demandé aux participantes de raconter brièvement deux moments où elles ont enseigné un contenu disciplinaire à leurs élèves, peu importe la matière (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse) et où elles se sont senties à l'aise et moins à l'aise avec le contenu disciplinaire. Elles devaient préciser quel était le contenu disciplinaire enseigné aux élèves, ce qu'elles ont dit ou fait aux élèves au moment de l'enseignement, le niveau scolaire des élèves, comment les élèves ont réagi et pourquoi elles se sont senties à l'aise ou mal à l'aise avec le contenu disciplinaire.

Dans cette section, les expériences positives et négatives des participantes en lien avec l'enseignement d'un contenu disciplinaire seront présentées.

##### *4.3.4.1. Incidents critiques positifs en lien avec l'enseignement de contenus disciplinaires*

D'après les incidents critiques, le tableau 16 présente les différentes matières et les contenus disciplinaires avec lesquels les participantes se sont senties à l'aise.

Tableau 16 : Matières et contenus disciplinaires avec lesquels les participantes se sont senties à l'aise

<b>Matières et contenus disciplinaires avec lesquels les participantes se sont senties à l'aise</b>			
Participante	Matière	Contenu disciplinaire spécifique	Niveau scolaire
A	Français	Phrases complexes	4 <sup>e</sup> année
B	Éthique	Conseil de coopération	6 <sup>e</sup> année
C	Français	Identifier le verbe	2 <sup>e</sup> année
D	Sciences	Machines simples	4 <sup>e</sup> année
E	Mathématiques	Plus petit, plus grand, égal	1 <sup>ère</sup> année
F	Français	Types de phrases	5 <sup>e</sup> année
G	Français	Ajouter des détails dans une histoire	1 <sup>ère</sup> année
H	Mathématiques	Mesure du temps	6 <sup>e</sup> année
I	Sciences	Classes d'animaux	3 <sup>e</sup> année
J	Arts plastiques	Présentation d'un artiste et techniques de collage « À la manière de... »	4 <sup>e</sup> année
K	Français	Classes de mots	2 <sup>e</sup> année
L	Français	Participes passés	6 <sup>e</sup> année

En observant le tableau 16, il est possible de remarquer que 6 participantes sur 12 se sont senties à l'aise d'enseigner des contenus disciplinaires spécifiques liés au français, et plus précisément, des contenus disciplinaires spécifiques à l'écriture. Le tableau 16 met également en évidence que les contenus disciplinaires spécifiques aux mathématiques et aux sciences ont été nommés par deux participantes. Une participante s'est sentie à l'aise d'enseigner des contenus disciplinaires spécifiques aux arts plastiques et une autre à l'éthique. Des contenus disciplinaires appartenant à chaque cycle, soit au 1<sup>er</sup>, au 2<sup>e</sup> et au 3<sup>e</sup> cycle, ont été nommés respectivement par quatre participantes.

Lorsque les participantes ont décrit ce qu'elles avaient dit ou fait avec les élèves et comment ceux-ci ont réagi à l'enseignement du contenu disciplinaire mentionné, toutes les participantes semblent avoir procédé de la même façon. En effet, elles décrivent une amorce dans laquelle l'enseignante permet aux élèves de découvrir le contenu disciplinaire. La participante F donne un exemple lorsqu'elle a enseigné les types de phrases :

Pour ce faire, j'ai présenté plusieurs phrases différentes aux élèves pour leur faire découvrir les différences et les ressemblances. Par la suite, nous avons discuté des différents types de phrases possibles. Cette manière de faire me plaît beaucoup puisque je pars de ce que les élèves connaissent.

La participante E utilise ce moment pour modéliser certaines stratégies afin de comprendre la valeur des nombres en mathématiques dans le but de les comparer. Elle écrit :

Nous avons comparé des nombres afin d'identifier les différences entre ceux-ci. Pour ce faire, nous avons représenté les nombres avec des dessins, du matériel en base 10, des jetons et des bâtons. J'ai demandé aux élèves de me dire ce qu'ils observaient. Ils ont remarqué que les dizaines et les unités pouvaient nous aider à les comparer rapidement.

Ensuite, les participantes décrivent un moment dans lequel les élèves sont actifs dans leurs apprentissages en réalisant la tâche de façon autonome, soit en équipe ou de façon individuelle. La participante D décrit l'amorce et la réalisation faites par les élèves lorsqu'elle a enseigné les machines simples. Elle écrit : « Nous avons émis des hypothèses quant à des vis variant selon différents facteurs ; nous les avons questionnées ; nous les avons ensuite testées... Les élèves étaient complètement investis et posaient des questions pour tenter de comprendre les différents phénomènes. ».

Les participantes mentionnent avoir remarqué l'implication ou la signification de l'apprentissage pour les élèves lors de la réalisation. La participante I note : « Les élèves ont beaucoup aimé cette activité. Ils étaient actifs et tout le monde a très bien participé. ». La participante A a souligné le plaisir des élèves retiré lors l'apprentissage des phrases



complexes dans un contexte d'ateliers d'écriture : « Les élèves ont tellement aimé l'activité que nous avons refait plusieurs 5 à 7 d'écriture durant l'année pour travailler une notion précise en écriture. ». Le plaisir, l'implication, la motivation et la signification des contenus disciplinaires semblent jouer un rôle dans le moment positif lié à l'enseignement du savoir. La participante A le mentionne : « La motivation des élèves et leur engagement dans la tâche ont aussi contribué au fait que je me sentais à l'aise avec ce contenu disciplinaire. ».

Les participantes H, L, I, G, F et C ont nommé avoir de bonnes connaissances et de l'intérêt avec les contenus disciplinaires à enseigner. La participante L écrit : « Je crois que je me sens en confiance dans ce genre d'activité, car je connais bien mes règles grammaticales. ». La participante J mentionne que son intérêt personnel avec l'artiste présenté lors de son enseignement en arts plastiques a contribué à la motivation des élèves :

Comme c'est un artiste que j'aime beaucoup et que ses œuvres sont très colorées, les enfants étaient captivés par la découverte de Greg Mike [...] Les enfants avaient aussi très hâte de connaître le projet qu'ils devraient réaliser à partir de cet artiste.

Les participantes G et K mentionnent leurs expériences professionnelles comme ayant contribué au fait qu'elles se sentent à l'aise d'enseigner des contenus disciplinaires en français. La participante K écrit : « Je me suis sentie pleinement à l'aise parce que j'avais déjà enseigné cette notion quelques fois. De plus, d'année en année, je maîtrise mieux la façon d'enseigner le concept et je la bonifie au fil du temps et des expériences. ».

Les participantes G, I, E et D soulignent leur niveau de préparation comme ayant contribué au fait qu'elles se sentent à l'aise d'enseigner les contenus. Dans sa réponse, la participante G considère son niveau de préparation et de compétence en plus de ses expériences professionnelles antérieures en lien avec le contenu disciplinaire visé et les outils à sa disposition pour supporter son enseignement. Elle écrit :

Cette année, j'ai refait les ateliers d'écriture avec une classe de 1<sup>re</sup> année pour la 2<sup>e</sup> fois. [...] Je savais où je m'en allais parce que j'étais bien préparée. Toutefois,

c'était beaucoup de travail et je ne peux malheureusement pas être aussi prête pour tous mes enseignements à moins de travailler les soirs et les fins de semaine. Je pense que j'étais à l'aise parce que je me sentais prête et compétente, parce que j'avais déjà fait un enseignement similaire et parce que le livre sur les ateliers d'écriture nous guide bien.

À la lumière des événements positifs décrits par les participantes, plusieurs indiquent qu'elles se sentent à l'aise face à l'enseignement des contenus disciplinaires en français. Elles accordent également de l'importance à la modélisation et aux connaissances antérieures des élèves au début de l'enseignement. Elles misent sur le fait de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages en les faisant manipuler et expérimenter de façon autonome. La motivation et l'implication des élèves pendant l'apprentissage sont remarquées par les participantes. Leur aisance à enseigner le contenu disciplinaire est en lien avec leur niveau de préparation, leur intérêt et leurs connaissances personnelles.

Dans la prochaine section, les expériences négatives des participantes en lien avec l'enseignement d'un contenu disciplinaire seront présentées.

#### *4.3.4.2. Incidents critiques négatifs en lien avec l'enseignement de contenus disciplinaires*

Dans cette section du bilan de savoirs, il a été demandé aux participantes de décrire un moment dans lequel elles ne se sont pas senties à l'aise avec le contenu disciplinaire à enseigner. Elles devaient mentionner quel était le contenu disciplinaire et à quel niveau scolaire il était enseigné, ce qu'elles ont dit ou fait avec les élèves au moment de l'enseignement, comment ceux-ci ont réagi et pourquoi elles ne se sont pas senties à l'aise avec le contenu disciplinaire.

Le tableau 17 présente les différentes matières et les contenus disciplinaires avec lesquels les participantes ne se sont pas senties à l'aise.

Tableau 17 : Matières et contenus disciplinaires avec lesquels les participantes ne se sont pas senties à l'aise

<b>Matières et contenus disciplinaires avec lesquels les participantes ne se sont pas senties à l'aise</b>			
Participante	Matière	Contenu disciplinaire	Niveau scolaire
A	Éthique et culture religieuse	Présentation de toutes les religions	4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année
B	Mathématiques	Résolution de problème	6 <sup>e</sup> année
C	Français	Compréhension de lecture et géographie	6 <sup>e</sup> année
D	Mathématiques	Fractions et nombres décimaux	6 <sup>e</sup> année
E	Éthique et culture religieuse	Rituel de Noël	3 <sup>e</sup> année
F	Univers social	Création des provinces	5 <sup>e</sup> année
G	Arts plastiques	Apprécier une œuvre d'art	2 <sup>e</sup> année
H	Sciences	Domaine de l'univers vivant (poissons)	5 <sup>e</sup> année
I	Éthique et culture religieuse	Diwali	2 <sup>e</sup> année
J	Univers social	-	6 <sup>e</sup> année
K	Mathématiques	Nombres décimaux	3 <sup>e</sup> année
L	Univers social	Haïti en 1980	6 <sup>e</sup> année

En observant le tableau 17, il est possible de remarquer que 3 participantes sur 12 ne se sont pas senties à l'aise d'enseigner des contenus disciplinaires liés à l'éthique et culture religieuse, et plus précisément des contenus en lien avec la culture religieuse. Trois participantes sur 12 ne se sont pas senties à l'aise à enseigner des contenus disciplinaires en mathématiques, et plus précisément en arithmétique et en résolution de situations-problèmes. De plus, il est ressorti que les contenus disciplinaires en univers social ont été nommés par trois participantes. Une participante ne s'est pas sentie à l'aise d'enseigner des contenus disciplinaires en arts plastiques et une autre en sciences. Neuf participantes sur 12 ont nommé des savoirs disciplinaires du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Trois participantes ont nommé des

contenus disciplinaires au 2<sup>e</sup> cycle et 2 participantes ont nommé des contenus du 1<sup>er</sup> cycle en 2<sup>e</sup> année.

Lorsque les participantes ont décrit un incident critique négatif en lien avec l'enseignement d'un contenu disciplinaire, elles ont identifié des situations semblables. D'abord, les contextes d'apprentissage ciblés sont souvent peu actifs, comme des moments d'évaluation ou de discussions en grand groupe. La participante B décrit son malaise lors d'une évaluation de mathématiques :

Je devais donner une situation d'évaluation (résolution de problème) à mes élèves parce que les bulletins approchaient et je dois avouer que je n'avais pas pris le temps de m'approprier la résolution de problème avant de leur demander de la faire en évaluation. Résultat = Tous les élèves venaient me voir pour me demander de l'aide, ils ne comprenaient pas et j'étais absolument incapable de les aider puisque je ne comprenais pas vraiment le travail à faire moi-même.

La participante B décrit ici son manque de préparation comme étant un facteur important dans le malaise vécu lors de l'évènement. Les participantes D, E, G, I, K et L nomment également le manque de préparation comme un facteur important ayant contribué à leur inconfort lors de l'enseignement. La participante K explique son expérience lors de l'enseignement des nombres décimaux : « Je n'étais pas assez préparée et je ne maîtrisais pas assez le concept à enseigner pour arriver à faire maîtriser le concept à différents types d'apprenants. ». La participante D décrit une situation toujours en lien avec l'enseignement des nombres décimaux. Elle écrit : « Ma difficulté était liée au fait que je n'avais pas pu me préparer, me faire un plan dans ma tête afin de trouver la meilleure façon d'expliquer tel ou tel problème mathématique. Le fait que j'étais là devant les élèves à chercher était d'autant plus stressant pour moi. ».

Les participantes A, C, E, F, H, I et L ont mentionné leur manque de connaissances personnelles et d'intérêts avec les savoirs disciplinaires enseignés. La participante A explique l'évènement lorsqu'elle a enseigné les différentes religions à ses élèves :

Je n'étais pas à l'aise avec ce contenu disciplinaire, car je comprends leur manque de motivation et moi aussi je me questionnais à savoir pourquoi ce contenu disciplinaire doit être enseigné. Également, lorsque certains élèves participaient et me posaient des questions généralement je n'avais moi-même pas la réponse donc nous ne pouvions pas avoir de belles discussions sur le sujet.

La participante I décrit également un évènement en lien avec l'enseignement de la culture religieuse. Elle écrit :

Je ne me sentais pas à l'aise d'enseigner ce contenu, car en réalité je ne connais pas grand-chose sur l'hindouisme et une semaine avant d'enseigner cette fête, je ne savais même pas qu'elle existait. Bref, je ne me sentais pas nécessairement compétente. J'aurais aimé en connaître davantage et pouvoir mieux répondre aux questions des élèves, mais ce n'était pas le cas et puisque ce sujet ne m'intéresse pas plus qu'il le faut, je n'avais pas pris le temps de faire de grandes recherches sur cela.

Elle décrit ici son manque de connaissances, son sentiment d'incompétence, son désintérêt vis-à-vis la discipline et son manque de préparation. La participante F mentionne aussi son sentiment d'incompétence lié à son manque d'aisance lors de l'enseignement de la création des provinces en univers social. Elle écrit : « Je ne me sentais pas compétente puisque ce n'était pas un contenu que je connaissais bien. ».

La participante G souligne elle aussi son manque de confiance avec la maîtrise du contenu et fait un lien avec sa formation initiale comme enseignante ainsi que les modèles d'enseignants qu'elle a reçus. Elle écrit : « Comme c'est quelque chose que je n'ai pas appris à enseigner à l'université et que plusieurs enseignants, dont mes enseignantes associées, passent très rapidement sur ce contenu, je ne suis toujours pas certaine si ce que je fais est adéquat. ».

Il a également été remarqué que les participantes A, B, G et K soulignent certaines difficultés en lien avec la gestion de classe et l'attitude des élèves. La participante K décrit

l'impact de son manque de préparation et de maîtrise du contenu en mathématiques sur le comportement de ses élèves :

C'était la première fois que j'enseignais ce concept et j'avais pensé partir du cahier de mathématique pour expliquer. Finalement, en cours d'enseignement, j'ai arrêté ma leçon, car les élèves étaient perdus. Ils me questionnaient de plus en plus ou se décourageaient. (Différents exercices ne présentaient pas la notion de la même façon et ça me mélangeait dans mes explications et ça mélangeait les élèves.)

Cette participante mentionne qu'il s'agissait de la première fois qu'elle enseignait ce contenu disciplinaire et qu'elle a utilisé les outils qui étaient à sa disposition pour l'aider. Les participantes B, C, D, G et H ont également mentionné avoir enseigné les contenus disciplinaires pour la première fois. Les participantes C et D se trouvaient d'ailleurs dans des situations de suppléance. La participante C écrit :

Dans ce devoir, on leur demandait combien y avait-il de continents. L'enseignante ne m'avait pas laissé de version corrigée et la réponse n'était pas dans le texte. [...] En cherchant rapidement sur Internet, dans le feu de l'action, j'ai constaté que de nombreuses sources proposaient un nombre différent de continents. J'étais très embêtée et je ne savais plus comment conclure tout en gardant une certaine « crédibilité ». Les élèves semblaient perplexes.

Ainsi, le manque d'aisance des participantes avec les différents savoirs disciplinaires est influencé par leur manque de préparation, de connaissances ou d'intérêts et par des contextes d'enseignement précaires. Les effets de ce manque d'aisance sont visibles sur leur sentiment de compétence et sur les comportements des élèves de la classe pendant l'enseignement.

Pour conclure ce quatrième chapitre, bien que toutes les participantes aient une histoire biographique et relationnelle unique avec les savoirs, et les savoirs disciplinaires, un rapport « à l'apprendre » et un rapport au « faire apprendre » propre à chacune, certaines tendances semblent pouvoir se dégager des résultats. Celles-ci seront discutées dans le prochain chapitre.

## **CHAPITRE 5**

### **INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Ce cinquième et dernier chapitre porte sur l'interprétation des résultats présentés dans le chapitre précédent. Il importe de rappeler que la recherche a comme objectif d'identifier et de décrire la nature du rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignantes du primaire en insertion professionnelle. Les résultats obtenus seront expliqués en trois sections. La première présentera l'interprétation des résultats s'intéressant à la nature du rapport aux savoirs des participantes tel que décrit dans l'opérationnalisation du concept. La deuxième section s'intéressera à l'interprétation des résultats en lien avec le rapport à « l'apprendre » des participantes. Finalement, la troisième section permettra de mettre en évidence deux tendances qui se dégagent de l'analyse du rapport aux savoirs disciplinaires des participantes.

#### **5.1. LA NATURE DU RAPPORT AUX SAVOIRS DES PARTICIPANTES**

Tel que décrit par Beaucher (2014), le concept de nature du rapport aux savoirs se décline sous cinq dimensions : l'identification des savoirs jugés significatifs ; l'utilité, l'importance et le plaisir retiré (ou l'inverse) de l'apprentissage ; les lieux ; les personnes impliquées et la signification « d'apprendre » au sens large.

Il importe de rappeler que le rapport aux savoirs est le sens et la valeur qu'un sujet donne à un savoir. L'individu lui donne du sens en lui accordant des attributs tels que l'utilité, l'importance et le plaisir retiré. Dans les bilans de savoirs, les participantes devaient identifier les savoirs qu'elles jugeaient significatifs parmi l'ensemble des savoirs faits depuis leur naissance. Il s'agit du rapport à soi, dimension du rapport aux savoirs tel que proposé par Charlot et al. (1992). Il a été remarqué que les participantes nomment principalement des savoirs qu'elles jugent importants, utiles et plaisants. Ceci rejoint ce que Charlot et al. (1992) et Beaucher (2004) soulignent lorsqu'ils indiquent que ce qui semble avoir du sens pour les participants, ce sont les apprentissages importants, utiles et plaisants.

Parmi l'ensemble des apprentissages jugés significatifs, les *apprentissages scolaires* et les *apprentissages techniques* ont été les plus nommés. Baillet (2020) formule d'ailleurs le même constat dans sa recherche portant sur le rapport au savoir d'étudiants inscrits pour la première fois à l'université à savoir que les apprenants rapportent un pourcentage presque similaire d'« apprentissages intellectuels et scolaires » et d'« apprentissages liés à la vie quotidienne » (p.22). Parmi les catégories d'apprentissages, soit *apprentissages scolaires*, *apprentissages techniques*, *sports et loisirs*, *développement personnel*, *apprentissages liés au domaine des arts* et *apprentissages liés au métier d'enseignante*, certaines participantes sont plus polarisées en mettant l'accent sur une catégorie d'apprentissages telle que les *sports et loisirs* et les *apprentissages scolaires*. D'autres mentionnent des apprentissages plus variés, qui se trouvent dans différentes catégories. Beaucher (2004) remarque aussi cette polarisation dans sa recherche sur la nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire.

Comme la présente recherche se concentre sur les savoirs disciplinaires et sur les enseignantes en insertion professionnelle, un regard approfondi sur les *apprentissages scolaires* et sur les *apprentissages liés au métier d'enseignante* a été porté. Les *apprentissages liés au domaine du français* sont généralement identifiés comme étant importants, utiles et agréables. Les *apprentissages liés au domaine des mathématiques* sont considérés comme utiles, mais pas toujours comme importants et plaisants. Les participantes justifient les attributs (importance, utilité, plaisir) en se basant principalement sur leur importance et leur utilité dans la vie quotidienne. Ainsi, un apprentissage est considéré comme important parce qu'il est utile et parce qu'il permet de fonctionner dans le quotidien. Toutefois, les participantes justifient rarement leurs réponses avec le plaisir qu'elles retiennent de l'apprentissage. Goyette (2014) mentionne que le plaisir retiré d'une tâche n'est pas nécessairement lié au sens qu'on lui donne. Parfois, l'individu serait tellement engagé dans la tâche proposée, qu'il ne serait même pas conscient de ses émotions positives. Ceci pourrait donc expliquer le peu d'informations obtenues sur le plaisir retiré des apprentissages jugés significatifs par les participantes de la présente recherche. Les *apprentissages liés au*



*métier d'enseignante*, bien que peu mentionnés (N=5), ont tous été jugés importants, utiles et agréables. Les participantes les jugent importants et utiles, car ils leur ont permis de se préparer au métier d'enseignante. Elles mentionnent l'importance des stages, des collègues et enseignants associés dans le développement de leurs compétences professionnelles. Toutefois, le plaisir retiré ou non de ces apprentissages n'est pas mentionné. Beaucher (2004) a également remarqué un manque d'informations pour cet attribut, peu importe la catégorie d'apprentissages. Goyette (2014) souligne que les enseignants en insertion professionnelle peuvent parfois avoir de la difficulté à se positionner sur leur sentiment de bien-être dans leur profession. Ceci serait influencé par le niveau de stress élevé des jeune professionnel dû à la précarité de leur statut.

La relation qui unit un sujet et le savoir est une relation émotive (Beaucher, 2010). Le sens et la valeur qu'il lui donne sont d'abord en lien avec son rapport à soi. Comme cet individu entretient aussi un rapport avec les autres et le monde qui l'entoure, il importe de considérer à la fois les lieux et les personnes impliquées lors des apprentissages qu'il juge significatifs. Les participantes ont nommé plus d'apprentissages faits dans un environnement scolaire (N=3), plus précisément à l'école en tant qu'apprenante ou enseignante (N=32), que dans d'autres lieux. Mosconi et al. (2000) soutient que l'école est le premier lieu d'apprentissage. Les participantes ont nommé pratiquement autant d'apprentissages faits dans l'environnement familial (N=30), plus précisément à la maison (N=28). Ceci rejoint l'idée de Stumpf (2009) qui affirme que le milieu familial est le premier endroit où un individu fera des apprentissages. Jellab (2001) offre une vision nuancée en écrivant que bien que l'apprentissage soit fait dans un lieu scolaire, celui-ci est toujours influencé par le poids des rapports symboliques construits dans le milieu familial, ce qui expliquerait les résultats de la présente recherche. Comme pour les types d'apprentissages, il a été soulevé que certaines participantes mettent l'accent sur un lieu d'apprentissage et que certaines nomment une variété de lieux. Néanmoins, presque toutes les participantes mentionnent l'environnement familial ou l'environnement scolaire. Un seul cas de figure ne mentionne ni

une ni l'autre des catégories et nomme davantage l'environnement social. L'environnement social est certes important pour d'autres participantes.

Lorsque les participantes nomment les apprentissages significatifs faits dans un environnement social, elles justifient principalement leurs réponses en mentionnant les personnes impliquées. Ceci démontre l'importance du rapport aux autres dans la signification des apprentissages pour les participantes. Pour tous types d'apprentissages, il s'agit des personnes de la cellule familiale (N=46), plus précisément de la mère (N=18), qui sont les plus mentionnées et que ce sont les enseignants (N=29) qui se placent au second rang. Jellab (2001) soutient que le rôle de la famille se perçoit dans le rapport que l'apprenant entretient avec le savoir, ce qui rejoint les résultats de la présente recherche. Beaucher (2004) a également remarqué que ce sont les membres de la cellule familiale, principalement les parents, qui ont été le plus mentionnés, toujours suivi par les enseignants. La recherche de Beaucher (2004) compte un échantillon mixte d'élèves du secondaire. Comme l'échantillon utilisé pour la recherche de maîtrise est uniquement composé de femmes enseignantes, ceci pourrait peut-être expliquer la propension pour les participantes à s'identifier à leur mère (Simard, 2019). Il s'agit d'une limite de la recherche imposée par la constitution de l'échantillon. Il serait judicieux, pour une prochaine recherche, de former un échantillon mixte afin de comparer les résultats avec ceux de la présente recherche.

À travers les résultats s'intéressant à la nature du rapport aux savoirs disciplinaires, il est constaté que les participantes mentionnent généralement des savoirs qu'elles jugent importants, utiles et plaisants, tout comme dans d'autres recherches (Beaucher, 2004; Charlot et al., 1992). Toutefois, peu d'informations ont été récoltées sur le plaisir qu'elles ont retiré lors des apprentissages. Le fait que l'apprentissage soit plaisant ou non ne semble pas nécessaire pour justifier le fait que l'apprentissage soit significatif. Deux cas de figure ont été dégagés à partir d'une déduction des réponses des répondantes en lien avec la nature du rapport aux savoirs, et plus précisément des savoirs disciplinaires, des participantes. Le premier cas de figure montre que les participantes jugent les *apprentissages techniques*

(N=29) comme étant significatifs. Ces apprentissages sont majoritairement faits dans l'environnement familial (N=30), principalement à la maison (N=28). Ils ont été faits avec des personnes issues de leur cellule familiale (N=46), particulièrement avec leur mère (N=18). Le deuxième cas de figure, qui rejoint directement l'objectif de la recherche, montre que les participantes jugent les *apprentissages scolaires* (N=29), principalement ceux liés aux français, comme étant significatifs. Les apprentissages scolaires sont réalisés dans un environnement scolaire (N=34), plus précisément à l'école (N=32) et ont été réalisés avec des enseignants (N=29). Les deux cas de figure concordent avec d'autres résultats de recherche (Baillet, 2020; Beaucher, 2004; Charlot et al., 1992; Jellab, 2001; Mosconi et al., 2000; Stumpf, 2009). Les apprentissages liés au *développement personnel* (N=9) et *apprentissages liés au domaine des arts* (N=7) ont été peu mentionnés par les participantes. Bien qu'ils aient permis aux participantes de se préparer à la réalité de l'enseignement, les *apprentissages liés au métier d'enseignante* sont les moins nommés par les participantes (N=5). Les apprentissages permettant de fonctionner dans le quotidien, tels que lire, écrire, cuisiner, conduire, sont plus significatifs que ceux liés au développement personnel, au domaine des arts et au métier d'enseignante. Les résultats de la recherche en lien avec la nature du rapport aux savoirs montrent l'interrelation entre le rapport à soi, soit les savoirs jugés significatifs, le rapport au monde, soit l'environnement dans lequel elles ont fait l'apprentissage, et le rapport aux autres, soit les personnes impliquées lors de l'apprentissage.

Dans la prochaine section, le rapport à « l'apprendre » des participantes, leur rapport à la formation initiale comme apprenante et enseignante et leur début dans leur pratique professionnelle seront discutés.

## **5.2. RAPPORT À « L'APPRENDRE » ET AU « FAIRE APPRENDRE » : DE LA POSTURE D'APPRENANTE À CELLE D'ENSEIGNANTE**

D'abord sur la signification de « l'apprendre » en tant qu'enseignante, les participantes mentionnent différents registres d'apprentissage : expliquer, modeler, démontrer, raffiner sa

pensée, écouter, etc. Ensuite, l'acte d'apprendre est marqué par l'importance de la motivation, de l'intérêt, du plaisir et de la signifiante à apprendre. Cela démontre donc que l'acte d'apprendre dépend du rapport identitaire de l'apprenante, de ce qui a du sens pour elle. Ceci rejoint l'idée de Charlot (1997) qui souligne l'existence d'un rapport épistémique (l'apprendre) dans le rapport identitaire (le sens que donne l'apprenant au savoir).

Les participantes entretiennent un rapport positif avec l'apprentissage et ces dernières ont eu, de façon générale, de la facilité à l'école lorsqu'elles étaient apprenantes. Selon les résultats, il s'agit des deux facteurs principaux les ayant menés à choisir le métier d'enseignante. De plus, leur rapport à « l'apprendre » influence principalement leurs méthodes d'enseignement, donc leur rapport au « faire apprendre ». Ceci rejoint l'idée de Beaucher (2014) qui souligne l'influence des expériences personnelles en tant qu'apprenant sur la posture enseignante. Comme apprenantes, les participantes se décrivent principalement comme motivées et perfectionnistes. Encore une fois, l'importance de la motivation dans l'acte d'apprendre est ressortie. À travers les mots retenus pour se décrire comme apprenantes, les participantes montrent une sensibilité pour le travail bien fait, pour l'assiduité et pour la persévérance lors de l'apprentissage. Par contre, ces éléments ne sont pas présents dans la description qu'elles font de l'acte d'apprendre. Ainsi, c'est le rapport identitaire de l'apprenant, sa motivation intrinsèque, qui lui permet de s'approprier le savoir et d'apprendre. Selon les participantes, apprendre est d'abord un processus personnel et singulier, plutôt qu'une méthode influencée par le perfectionnisme, l'assiduité et la persévérance.

En ce qui a trait à leur rapport à l'apprentissage en formation initiale, les participantes la décrivent de façon plutôt négative en écrivant des mots tels que *théorique*, *inutile* et *long*. Ces mots pourraient traduire la difficulté pour les jeunes enseignants à faire le transfert entre la théorie de la formation initiale vers la pratique enseignante, que certains chercheurs décrivent comme le « choc des réalités » (Chong et al., 2011; Morales-Perlaza et al., 2019). Elles mentionnent également les *stages*, qui semblent avoir été les apprentissages les plus

significatifs lors de leur formation comme enseignante. Ils sont significatifs, car ils leur ont permis d'acquérir de l'expérience afin de développer leur identité professionnelle et leur professionnalité. Ce sont d'ailleurs deux dimensions de l'insertion professionnelle qui constituent le modèle conceptuel intégrateur présenté dans le cadre conceptuel (Martineau et Vallerand, 2005; Mukamurera et al., 2013). Selon Martineau et Vallerand (2005), le *développement de l'identité professionnelle* se caractérise notamment par une meilleure conception du rôle de l'enseignant et par le choix de rester ou non dans la profession enseignante. Mukamurera et al. (2013) mentionnent que la *professionnalisation* permet aux futurs et aux jeunes enseignants de s'adapter et de maîtriser le rôle de l'enseignant. La reconnaissance du rôle de l'enseignant et la volonté de poursuivre dans la profession constituent par ailleurs le rapport au « faire apprendre » des enseignants débutants (Lenoir, 2011). Il faut rappeler que les participantes ont également nommé les stages dans la première rubrique concernant les savoirs jugés significatifs parmi l'ensemble des apprentissages faits depuis leur naissance. Ces résultats s'arriment avec ce que souligne Gauthier (2020) à savoir que les jeunes enseignants accordent plus d'importance à leurs expériences pratiques de stage, qui leur permettent de développer leurs compétences sur le terrain, qu'à la théorie reçue à l'université. Les participantes de la présente recherche jugent aussi les apprentissages liés à la gestion de classe comme ayant été significatifs dans leur formation. En effet, ces apprentissages peuvent être jugés significatifs par les participantes puisqu'ils font partie intégrante de l'acte d'enseigner et que les attentes au regard de la compétence à gérer la classe sont plutôt élevées pour les nouveaux enseignants (Gonthier, 2020). Viennent ensuite des apprentissages reçus dans les cours de didactique. Une certaine hiérarchie est notée dans les types de savoirs mentionnés. En effet, les savoirs d'expérience, soit ceux que l'enseignant développe lui-même dans l'exercice de la profession, sont au premier rang. Ensuite, les savoirs professionnels, qui sont transmis lors de la formation initiale, et les savoirs pédagogiques, qui font le pont entre les concepts scientifiques en science de l'éducation et les réalités de la pratique enseignante, sont au deuxième rang. Les savoirs didactiques semblent donc avoir été moins significatifs dans la formation initiale des participantes. Ces

résultats rejoignent ceux d'Hamel (2011) puisqu'il remarque aussi la même hiérarchie de savoirs pour les enseignants du primaire constituant son échantillon.

Lorsque les participantes ont été questionnées sur leur rapport à l'apprentissage depuis le début de leur pratique professionnelle jusqu'à maintenant, il a été remarqué qu'elles les décrivent de façon très variée. Ainsi, il est possible de penser que l'expérience professionnelle est une expérience plutôt singulière basée sur le rapport à soi, mais également basée sur le rapport qu'elles entretiennent avec leurs aspirations dans le métier d'enseignante (Charlot, 1997). Les apprentissages liés à l'adaptation et à la gestion de classe ont tout de même été mentionnés par plusieurs participantes. En effet, la gestion de classe a aussi été nommée dans les apprentissages significatifs faits lors de la formation initiale. Ceci montre donc que la gestion de classe se développe lors de la formation initiale (savoir professionnel) et se poursuit dans le milieu professionnel (savoir d'expérience). Certaines participantes mentionnent également les apprentissages liés à la motivation, la confiance et le dépassement de soi. D'autres nomment les apprentissages faits depuis le début de leur pratique comme étant intenses, stressants et déstabilisants. Le modèle conceptuel intégrateur (Martineau et Vallerand, 2005; Mukamurera et al., 2013) suggère que l'adaptation et la gestion de classe renvoient à la dimension du développement de la *professionnalité* du jeune enseignant; que la motivation, la confiance et le dépassement de soi s'arriment à la dimension *personnelle et psychologique*, plus précisément à l'*accomplissement et au développement de soi*; et que l'intensité, le stress et l'instabilité de cette période fassent référence aux *aspects émotionnels et affectifs* de l'insertion professionnelle (voir figure 6).

Finalement, les participantes hiérarchisent aussi les apprentissages qu'elles jugent utiles dans leur pratique professionnelle. En effet, les apprentissages de nature pédagogique, tels qu'évaluer, différencier, planifier et se familiariser avec les contenus disciplinaires prescrits par la progression des apprentissages sont au premier rang. Selon le modèle conceptuel intégrateur, ces savoirs s'arriment aux dimensions *construction et consolidation des acquis*, *affection spécifique à la tâche et ses conditions* et au développement de la

*professionnalité* de l'enseignant en insertion professionnelle. Les apprentissages de nature relationnelle se placent au deuxième rang comme plusieurs participantes ont mentionné l'utilité d'avoir appris l'entraide et la gestion de classe dans leur pratique professionnelle. Selon le modèle conceptuel intégrateur, ces apprentissages rejoignent les dimensions *affectation spécifique à la tâche et ses conditions* et au développement de la *professionnalité* de l'insertion professionnelle en enseignement, telles que décrites par Mukamurera et al. (2013). Finalement, les apprentissages de nature personnelle sont au troisième rang des apprentissages les plus utiles dans la pratique professionnelle des participantes. En effet, elles nomment avoir appris à lâcher-prise et à aller chercher de l'aide. Ces apprentissages s'arriment aux dimensions *personnel et psychologique et développement de l'identité professionnelle* de l'insertion professionnelle telles que décrites par Mukamurera et al. (2013) et Martineau et Vallerand (2005). Cette hiérarchisation et cette catégorisation dans le modèle conceptuel intégrateur démontre que les participantes considèrent que les apprentissages liés à leur rapport au « faire apprendre » sont ceux qu'elles jugent les plus utiles dans leur pratique professionnelle (Hamel, 2011).

Dans la prochaine section, il sera question d'une discussion sur le rapport aux savoirs disciplinaires des participantes en présentant deux tendances.

### **5.3. RAPPORT AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES DES PARTICIPANTES**

Dans cette dernière section, les résultats obtenus seront interprétés en lien avec le rapport aux savoirs disciplinaires des participantes. Pour se faire, deux tendances déduites à partir des réponses des répondantes seront présentées: l'une ayant un rapport aux savoirs disciplinaires positif au regard des contenus à enseigner et l'autre un rapport aux savoirs disciplinaires négatif.

### **5.3.1. Première tendance : un rapport aux savoirs disciplinaires positif**

Les résultats de la recherche montrent que les participantes qui entretiennent un rapport aux savoirs disciplinaires positif se sentent à l'aise, bien outillées et compétentes avec les contenus à enseigner. Ces éléments sont influencés par deux facteurs : leurs expériences professionnelles et personnelles en tant qu'enseignantes et apprenantes ainsi que leurs intérêts et leurs connaissances personnelles avec les savoirs disciplinaires. Les résultats montrent que plus les participantes ont d'expériences avec l'enseignement d'un contenu disciplinaire, plus elles se sentent à l'aise, outillées et compétentes. Ce constat est aussi présent dans la recherche de Plonczak (2003), qui suggère que l'aisance qu'a une enseignante d'enseigner les contenus disciplinaires soit influencée par ses expériences de vie. De plus, il a été remarqué que les expériences positives comme apprenantes, les intérêts et les connaissances personnelles des participantes ont également un impact sur leurs sentiments positifs au regard de l'enseignement des contenus disciplinaires. Ces résultats rejoignent aussi ceux obtenus par Sautot et al. (2006) et Beaucher (2014) puisqu'ils soulignent l'influence des expériences comme apprenant sur la façon dont l'enseignant transmet les contenus disciplinaires.

Les résultats démontrent que les participantes se sentent plus à l'aise d'enseigner le français et les mathématiques. Lorsqu'elles enseignent, les participantes se sentent à l'aise d'enseigner les contenus disciplinaires avec lesquels elles ont de la facilité et de l'intérêt. Leurs enseignements commencent par une amorce qui considère les connaissances antérieures des élèves et une modélisation. Ensuite, les participantes offrent des contextes d'apprentissages dans lesquels les élèves sont en action. Elles visent ainsi à les impliquer, à les motiver dans leurs apprentissages et à soutenir le plaisir d'apprendre. Les participantes se sentent compétentes quand elles sont bien préparées et que le contenu disciplinaire les intéresse. Ainsi, il est retenu que plus les participantes se sentent à l'aise avec les savoirs disciplinaires, plus elles sont motivées à les enseigner. Cette aisance est premièrement influencée par leurs expériences en tant qu'apprenantes et leurs intérêts personnels, et ensuite



par les années d'expérience cumulées dans la profession. La motivation personnelle des participantes influencerait positivement la motivation des élèves. En d'autres mots, les participantes entretenant un rapport aux savoirs disciplinaires positif sont plus enclines à créer des contextes d'apprentissage dynamiques et à assurer l'implication et la compréhension des élèves.

### **5.3.2. Deuxième tendance : un rapport aux savoirs disciplinaires négatif**

Les résultats de la recherche montrent que les participantes qui entretiennent un rapport aux savoirs disciplinaires négatif sont peu outillées et se perçoivent comme incompetentes avec les contenus disciplinaires à enseigner. Les participantes de la recherche nomment le manque d'expérience et la précarité de l'emploi comme ayant une influence négative sur leurs sentiments d'aisance et de compétence. Ces données s'arriment à ceux de l'étude de Martineau et Presseau (2003) puisqu'il est possible d'observer que le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants, qui serait exacerbé par la précarité de l'emploi et le manque de structure encadrant les enseignants en insertion professionnelle. Pour réduire leurs sentiments négatifs, les participantes ressentent le besoin de se préparer davantage avant d'enseigner certains contenus disciplinaires. Certaines soulignent que plus le niveau scolaire est élevé, plus le temps de préparation est long, comme les savoirs disciplinaires sont considérés comme plus complexes. Elles mentionnent se sentir peu outillées, car certains contenus disciplinaires sont vaguement expliqués dans les outils curriculaires de référence, tels que le programme de formation et la progression des apprentissages. Le manque d'intérêts et de connaissances fait également sentir les participantes comme peu outillées. Certaines soulignent un manque de formation au regard de la maîtrise des savoirs disciplinaires lors de leur formation initiale. Ceci rejoint l'étude de Laroui (2011) qui soutient que plusieurs nouveaux enseignants considèrent ne pas avoir reçu une formation adéquate pour enseigner les savoirs disciplinaires prescrits au programme.

Les résultats de la recherche mettent en évidence que les participantes aiment moins enseigner les *sciences et technologies*, les *arts plastiques*, l'*univers social* et tout particulièrement l'*éthique et culture religieuse*. Elles se sentent stressées et incertaines lorsqu'elles enseignent un contenu disciplinaire avec lequel elles ne sont pas à l'aise ou ont peu d'intérêts. Elles remarquent également un manque de motivation et d'implication de la part des élèves, ce qui mène à des problèmes de gestion de classe, mais surtout à un désengagement professionnel des novices en insertion professionnelle (Kamanzi et al., 2017). Elles offrent donc des contextes d'apprentissage peu dynamiques aux élèves. Ces contextes leur permettent difficilement de s'assurer de la compréhension des élèves. Souvent, elles nomment manquer de temps pour se préparer. Elles notent leur difficulté à accorder du temps à toutes les matières, les amenant parfois à couper dans certains contenus ou à faire des activités moins élaborées. Le manque de motivation et d'implication de la part des élèves mène parfois à des problèmes de comportement et de gestion de classe. Ceci rejoint les résultats de Vincent (2019) qui souligne que le rapport aux savoirs de l'enseignant a une influence d'ordre émotionnel sur sa confiance en lui, ayant aussi un impact sur les élèves. Donc, que les participantes entretenant un rapport aux savoirs disciplinaires négatif sont moins enclines à créer des contextes d'apprentissage dynamiques et à assurer l'implication et la compréhension des élèves.

## CONCLUSION

En guise de conclusion, les grandes lignes de la recherche seront retracées et les principaux résultats seront rappelés. Ensuite, les retombées de la recherche seront identifiées sur les plans scientifique et social ainsi que les limites. Enfin, des pistes de recherches ultérieures seront abordées.

L'objectif de la recherche est d'identifier et de décrire la nature du rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignantes du primaire en insertion professionnelle en considérant la précarité de l'emploi, le manque de formations et le sentiment d'incompétence professionnelle sur le plan des savoirs disciplinaires ainsi que le peu d'attention portée aux études sur le rapport aux savoirs disciplinaires durant cette période. Sur le plan conceptuel, la recherche porte un regard didactique et sociologique sur les savoirs disciplinaires et considère les trois dimensions liées à l'étude du rapport aux savoirs disciplinaires : épistémique, identitaire et sociale (Charlot, 1997) dans un contexte d'insertion professionnelle, comprise comme étant un processus multidimensionnel (Mukamurera, 1999a). Au plan méthodologique, la recherche s'insère dans une approche de type qualitative-interprétative (Savoie-Zajc, 2018). Le bilan de savoirs, instrument de collecte privilégié pour la recherche, a permis d'interroger 12 enseignantes du primaire en insertion professionnelle.

Les résultats de la recherche démontrent que l'interrelation entre les savoirs jugés significatifs, l'environnement et les personnes impliquées lors de l'apprentissage décrit la nature du rapport aux savoirs des enseignantes du primaire en insertion professionnelle. Ensuite, le rapport à « l'apprendre » des novices est principalement influencé par leurs expériences en tant qu'apprenantes et par leurs intérêts personnels. Leur cheminement singulier comme apprenantes se transpose dans leur parcours professionnel. Il est influencé par leurs aspirations personnelles comme futures enseignantes (rapport à soi), par le contexte dans lequel elles apprennent à exercer leur métier (rapport aux autres) et par les attentes socialement définies du métier d'enseignant (rapport au monde). Les résultats de la recherche

ont permis d'identifier deux tendances en lien avec le rapport aux savoirs disciplinaires des participantes. Des enseignantes qui entretiennent un rapport aux savoirs disciplinaires positif se sentiraient à l'aise, outillées et compétentes à enseigner les contenus disciplinaires. Inversement, des enseignantes qui ont un rapport aux savoirs disciplinaires négatif sont peu outillées et se perçoivent comme peu confiantes avec les contenus à enseigner. Selon ces résultats, ce sont les années d'expérience, le facteur temps, la préparation, la motivation des élèves, la précarité de l'emploi et le changement fréquent de niveaux scolaires qui influenceraient davantage le rapport aux savoirs disciplinaires des enseignantes du primaire en insertion professionnelle.

Cette recherche permet de constater qu'il existe un lien entre la nature du rapport aux savoirs disciplinaires des enseignantes en insertion professionnelle et la maîtrise, l'aisance et la confiance qu'elles ont lorsqu'elles enseignent les contenus disciplinaires. Puisque la maîtrise, l'aisance et la confiance avec les savoirs disciplinaires contribuent au sentiment de compétence des enseignantes (Boucher, 2004; Gauthier, 2020), et que ce sentiment est un des facteurs influençant leur désir de rester dans la profession (Lamontagne, 2006; Martineau et al., 2005), la nature du rapport aux savoirs disciplinaires approfondit certainement la compréhension de la phrase d'insertion professionnelle.

Cette recherche compte évidemment certaines limites. La première a trait à l'échantillon. En effet, le fait que l'échantillon soit entièrement constitué de femmes offre peut-être une homogénéité dans les résultats. Est-ce que les jeunes enseignants du primaire vivent leur insertion professionnelle de la même façon que les enseignantes débutantes? Comment décrire le rapport à l'apprendre des jeunes enseignants? Entretiennent-ils un rapport aux savoirs disciplinaires similaire ou différent de celui des enseignantes débutantes? Dans une prochaine recherche, il serait intéressant que l'échantillon soit mixte afin de pouvoir comparer les résultats avec ceux de la présente recherche.

La deuxième limite a trait à l'instrument de collecte. Bien que le bilan de savoirs utilisé dans la recherche ait permis de collecter des données riches, il aurait été intéressant d'avoir plus d'informations sur certains éléments de réponses données par les participantes, tels que le plaisir retiré lors des apprentissages jugés significatifs. Quel est l'impact du plaisir retiré lors de l'apprentissage sur le rapport aux savoirs des enseignantes en insertion professionnelle ? Dans une prochaine recherche, il serait intéressant de jumeler le bilan de savoirs avec une entrevue semi-dirigée afin que les participants puissent expliciter et approfondir les réponses données dans le questionnaire et avoir compréhension plus complète des données.

La troisième limite a trait au biais de la chercheuse. Une des motivations de la chercheuse était de répondre à une préoccupation personnelle. Étant elle-même en phase d'insertion professionnelle, elle aurait pu participer à sa propre recherche. Ceci amène donc une certaine subjectivité dans les résultats. Toutefois, des critères méthodologiques (Beaucher, 2004; Savoie-Zajc, 2018) ont été utilisés lors de l'analyse des données. De plus, elle s'est assurée de la validité de ses résultats en ayant recours à un comité externe.

Néanmoins, le mémoire propose des retombées intéressantes au niveau scientifique et social concernant la profession enseignante, et plus précisément, sur l'insertion professionnelle. Sur le plan scientifique, les résultats ont permis de documenter le rapport aux savoirs, et particulièrement le rapport aux savoirs disciplinaires des novices en insertion professionnelle, une perspective jusqu'à maintenant peu étudiée au Québec. Comme peu de recherches sur le sujet avaient été menées dans un contexte primaire, les résultats permettent aussi de documenter ce niveau d'enseignement.

Sur le plan social, cette recherche a permis de mieux comprendre la réalité des enseignantes en insertion professionnelle, et plus précisément, leur rapport en lien avec les disciplines scolaires qu'elles ont à enseigner. Bien qu'il soit intéressant de constater que les participantes à la recherche se sentent à l'aise d'enseigner le français, les résultats obtenus

permettront de soutenir les réflexions afin de revoir les cours de savoirs essentiels sur les autres disciplines fondamentales offerts lors de la formation initiale. Nous espérons ainsi que les futurs enseignants recevront une formation plus solide au regard des savoirs disciplinaires. Les résultats pourront aussi motiver les directions d'école, les mentors et les centres de services scolaires à adapter ou à revoir leurs méthodes pour accompagner les enseignants en insertion professionnelle face aux savoirs disciplinaires.

Finalement, la recherche de maîtrise permet d'entrevoir d'autres pistes de recherche. Premièrement, il serait intéressant de mener une recherche sur les besoins de formation des enseignants en insertion professionnelle sur les savoirs disciplinaires afin de leur offrir un meilleur soutien au début de leur parcours dans la profession enseignante. Une deuxième piste de recherche pourrait être de s'intéresser au regard des élèves du primaire sur l'appropriation ou la maîtrise des savoirs disciplinaires par les enseignants en insertion professionnelle. Ceci permettrait de documenter l'influence du rapport aux savoirs disciplinaires des enseignants sur le rapport à l'apprendre des élèves. Troisièmement, une étude comparant le rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignants du primaire et du secondaire serait pertinente afin de mieux comprendre la posture pédagogique des enseignants généralistes et spécialistes. Finalement, la recherche de maîtrise pourrait être approfondie en s'interrogeant sur le rapport aux savoirs d'enseignants du primaire au regard des savoirs disciplinaires fondamentaux, tels que les mathématiques et le français. Ceci permettrait de comparer le rapport aux savoirs disciplinaires entretenus par les enseignants au regard des différents domaines d'apprentissages.

En somme, comme il existe autant de rapport aux savoirs que d'individu, les possibilités d'exploiter ce sujet de recherche sont infinies. Le rapport aux savoirs disciplinaires qu'entretient un enseignant se transpose dans son enseignement et influence très certainement le rapport « à l'apprendre » des élèves. Il en revient donc à l'enseignant de s'engager dans une réflexion personnelle et professionnelle continue sur sa posture épistémique et pédagogique afin de s'épanouir dans l'enseignement.

## LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A. et Broyon, M. A. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse : vers une modèle écosystémique. *Pontificia Universidade Católica do Paraná*, 1442-1451.
- Akkari, A. et Perrin, D. (2006). Le rapport au savoir : Une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 41(1), 49-75. <https://mje.mcgill.ca/article/view/509>
- Aubin, A.-S. (2017). *L'insertion professionnelle des enseignants en éducation physique et à la santé au primaire et au secondaire au Québec* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19469>
- Baillauquès-Breuse, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe ou les début dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Baillet, D. (2017). *Du rapport au savoir à des rapports aux savoirs : Analyse des difficultés rencontrées par les étudiants de première année en Psychologie face aux caractéristiques des savoirs universitaires* [Université Libre de Bruxelles].
- Baillet, D. (2020). Le rapport au savoir : une piste pour aborder l'échec et la réussite des étudiant·e·s primo-inscrit·e·s à l'université ? *Academia*, (19), 4-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.26220/aca.3264>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaire de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire* [Doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 63-81. <https://doi.org/10.7202/1017461ar>
- Beaucher, C. (2014). Le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec: traces et distance de l'histoire scolaire. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 64-77). CRIRES. [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf)
- Beaucher, C., Beaucher, V. et Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 17, 6-29. [https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/full-text/lapport\\_de\\_la\\_notion\\_de\\_rapports\\_aux\\_savoirs\\_en\\_education\\_aux\\_sciences\\_et\\_en\\_formation\\_initiale\\_et\\_continue\\_des\\_enseignants\\_du\\_secondaire\\_-\\_des\\_exemples\\_au\\_quebec\\_et\\_au\\_gabon.pdf](https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/full-text/lapport_de_la_notion_de_rapports_aux_savoirs_en_education_aux_sciences_et_en_formation_initiale_et_continue_des_enseignants_du_secondaire_-_des_exemples_au_quebec_et_au_gabon.pdf)
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du Rapport au Savoir*. Éditions L'Harmattan.
- Bernard, M.-C., Savard, A. et Beaucher, C. (2014). De quelques applications de l'étude des rapports aux savoirs. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport*

- aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe (p. 2-6). CRIRES. [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf)
- Bossard, L.-M. (2009). Enseignants débutants: de l' « adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». *Cliopsy*, (2), 65-76. <https://doi.org/10.3917/cliop.002.0065>
- Boucher, N. (2004). *Étude exploratoire du cheminement d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle au secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoir de UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/556/MR00228.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142(janvier-février-mars), 131-181. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2940>
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 7-18). CRIRES. [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf)
- Cappiello, P. et Venturini, P. (2011). Usages de l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences : étude comparatiste. *Carrefours de l'éducation*, 31(janvier-juin), 237-252. <https://doi.org/10.3917/cdle.031.0237>
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir, éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactique* (p. 81-104). Fabert.
- Chong, S., Ling, L. E. et Chuan, G. K. (2011). Developing Student Teachers' Professional Identities-An Exploratory Study. *International Education Studies*, 4(1), 30-38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066392.pdf>
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 38(2), 179-193. [https://www.persee.fr/doc/sotra\\_0038-0296\\_1996\\_num\\_38\\_2\\_2268](https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1996_num_38_2_2268)
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Gagnon, M. (2015). Quelle place pour les rapports aux savoirs en éducation? *Pédagogie collégiale*, 29(1), 24-32. <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37441/gagnon-29-1-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gauthier, C. (2020). *Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : influences du programme de formation initiale à l'enseignement sur les attitudes des futures personnes enseignantes* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].



- ResearchGate.  
[https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16763/Gauthier\\_Catherine\\_MA\\_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16763/Gauthier_Catherine_MA_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Gonthier, C. (2020). *Insertion professionnelle d'enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire: une analyse des dimensions personnelles et professionnelles* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Semaphore.  
[https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1855/1/Catherine\\_Gonthier\\_avril2020.pdf](https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1855/1/Catherine_Gonthier_avril2020.pdf)
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* [Thèse de doctorat, Université de Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7681/1/030880320.pdf>
- Hamel, P. (2011). *Le rapport au savoir dans la pratique effective d'enseignement en classe de français langue première au 3e cycle de l'ordre du primaire: Le cas de l'enseignement renouvelé de la grammaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1651/1/030165682.pdf>
- Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 37-47. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1999\\_num\\_127\\_1\\_1083](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_127_1_1083)
- Hebert, E. et Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897-911. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00039-7)
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport au savoir en lycée professionnel*. Presses universitaires de France.
- Jellab, A. (2008). Le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires du secondaire : une nouvelle problématique en éducation. *L'Homme & la Société*, 167-168-169(1), 295-319. <https://doi.org/10.3917/lhs.167.0295>
- Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens: de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education*, 52, 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Karsenti, A.-F. (2006). *Étude exploratoire sur les difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants de la commission scolaire Rouyn-Noranda dans le cadre d'un processus d'insertion professionnelle* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/289/>
- Karsenti, T., Correa Molina, E., Desbiens, J., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J. et Raby, C. (2015). Analyse des facteurs explicatifs

- et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves. *Rapport de recherche, programme actions concertées. Fonds de recherche. Société et culture.* [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs\\_karsentit\\_resume\\_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_resume_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf)
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (p. 230-252). Éditions du CRP.
- King, A. J. C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada. Travail et qualité de vie.* Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-63). Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et concept de soi.* Presses de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2011). Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail. Développer et prendre en compte la compétence émotionnelle. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes.* Presses de l'Université du Québec.
- Lamontagne, M. (2006). *Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes* [Université du Québec à Rimouski]. [http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/215/1/Monique\\_Lamontagne\\_mai2006.pdf](http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/215/1/Monique_Lamontagne_mai2006.pdf)
- Larochelle, M., Désautels, J. et Ruel, F. (1995). Les sciences à l'école: portrait d'une fiction. *Recherches sociographiques*, 36(3), 527-555. <https://doi.org/10.7202/056993ar>
- Laroui, R. (2011). Regards sur les savoirs disciplinaires dans la formation des enseignants du primaire au Québec. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 44(2011), 75-91. <https://doi.org/10.4000/reperes.176>
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (55), 37-48. <https://doi.org/10.4000/ries.930>
- Lenoir, Y. (2011). Toward a Transformation of Practices in Teacher Education. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(1), 107-121. <https://doi.org/10.7202/1005672ar>
- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec* [Communication orale]. Congrès de l'Acfas, Montréal, Canada. [http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014\\_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf](http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf)
- Maheux, G. (2008). *Le sentiment de compétence des étudiantes finissantes au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire à planifier un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique* [Mémoire de maîtrise, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Dépositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/16/1/genevievemaheux.pdf>

- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience: un processus de transformation. *Éducation et francophonie* 28(2), 186-202. <https://doi.org/10.7202/1080453ar>
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants ou le paradigme retrouve. *Brock education*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.26522/BROCKED.V9I1.326>
- Martineau, S. et Lacourse, F. (2011). Introduction. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. (p. IX-XII). Les Éditions CEC.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. <https://doi.org/10.7202/1009059ar>
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock education*, 12(2), 54-67. <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.37>
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005, 11 avril). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme: naviguer à vue pour se bricoler une carrière* [Communication orale]. Texte de la communication prononcée aux Lundis interdisciplinaires à l'UQTR, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Pressseau-Portelance-2005-L-insertion.pdf>
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche* [Communication orale]. Séminaire du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Estrie. <http://www.crifpe.ca/index2.html>
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass a Wiley Brand.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: Les orientations, les compétences professionnelles*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: Version approuvée*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_presentation-primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_comp/LignesDirectricesIntScolElevesHand\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/LignesDirectricesIntScolElevesHand_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2018). *Tableau synthèse: Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire* [Infographie]. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ-tableau-synthese-presco-primaire-2018.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ-tableau-synthese-presco-primaire-2018.pdf)

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles* [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)
- Morales-Perlaza, A., Buser, M., Tardif, M. et Wentzel, B. (2019). Les savoirs à la base de la formation à l'enseignement au Québec, en Ontario et en Suisse. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 80-111. <https://doi.org/10.7202/1069641ar>
- Morales-Perlaza, A. et Tardif, M. (2019). L'évolution du savoir professionnel des enseignants au Québec et en Ontario: une analyse sociologique néobébérienne *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1). <https://doi.org/10.7202/1060859ar>
- Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Mukamurera, J. (1999a). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie*, 27(Printemps), 64-79. <https://doi.org/10.7202/1080484ar>
- Mukamurera, J. (1999b). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, 111(avril-mai), 24-27. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22605>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues *Revue canadienne de l'éducation*, 43(4). [https://cje-rce.ca/wp-content/uploads/sites/2/2020/09/6.-4449-F-Mukamurera-Nov-30\\_1035-1070.pdf](https://cje-rce.ca/wp-content/uploads/sites/2/2020/09/6.-4449-F-Mukamurera-Nov-30_1035-1070.pdf)
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, e-299(Juin), 13-35. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* [Thèse de doctorat inédit, Université de Montréal].
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2015, mai). Nouveaux enseignants: quel soutien? L'enseignement à la loupe. *L'enseignement à la loupe*, 11, 1-4. <https://doi.org/10.1787/6bdc2298-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2019, décembre). Enseignants débutants: Comment les soutenir et les orienter? Données tirées de l'Enquête TALIS 2018. *L'enseignement à la loupe*, 29, 1-6. <https://doi.org/10.1787/6bdc2298-fr>
- Perret, C. (2007). Note de Recherche Typologie de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur dans les régions françaises au regard des mobilités géographiques. *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, juillet(2), 293-308. <https://doi.org/10.3917/rru.072.0293>
- Plonczak, I. (2003). *Le rapport au savoir scientifique d'enseignantes et d'enseignants du primaire* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoir UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/891>

- Podlosky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L. et Bishop, J. (2019). Strategies for Attracting and Retaining Educators: What Does the Evidence Say? *Education Policy Analysis Archives* 27(38). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 187-200. <https://doi.org/10.7202/031607ar>
- Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale*. Éditions Hurtubise H.M.H.
- Sautot, J. P., Péret, C. et Brissaud, C. (2006). Enseignement de l'orthographe-Entre reproduction et innovation... Dis-moi quel élève tu étais, je te dirai quel prof tu seras! *Québec français*, (141), 76-77. <https://id.erudit.org/iderudit/50242ac>
- Savard, A. (2014). Enseigner à enseigner : regards croisés sur l'épistémologie et le rapport au savoir d'une professeure. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 77-91). CRIRES. [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf)
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (p. 123-149). Éditions du CRP.
- Simard, L. (2019). *Communication et importance parentale sur la détresse psychologique selon les dyades parent-adolescent et l'âge* [Essai, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. [https://constellation.uqac.ca/5126/1/Simard\\_uqac\\_0862D\\_10563.pdf](https://constellation.uqac.ca/5126/1/Simard_uqac_0862D_10563.pdf)
- Stansbury, K. et Zimmerman, J. (2000). Lifelines to the Classroom: Designing Support for Beginning Teachers. . *Knowledge Brief*, 1-15. [https://www2.wested.org/www-static/online\\_pubs/tchrbrief.pdf](https://www2.wested.org/www-static/online_pubs/tchrbrief.pdf)
- Stumpf, A. (2009). *Rapport au métier, rapport au savoir: une recherche sur les nouveaux professeurs des écoles* [Thèse de doctorat inédit, Université de Strasbourg].
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <https://doi.org/10.7202/001785ar>
- Therriault, G., Bader, B. et Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155-180. <https://doi.org/10.7202/1007670ar>
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F. et Vincent, V. (2017). La « circulation » du rapport au(x) savoir(s) entre l'enseignant et l'apprenant: une piste encore peu explorée.... Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant* (p. 7-20). De Boeck Supérieur.
- Therriault, G. et Morel, M. (2016). Regards sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants dans le cadre des stages. *Education & Formation*, e-305(Avril), 24-38. [http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1611/1/Genevieve\\_Therriault\\_et\\_al\\_mars2016.pdf](http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1611/1/Genevieve_Therriault_et_al_mars2016.pdf)
- Tobin, K. G., Tippins, D. J. et Hook, K. (1994). Referents for Changing a Science Curriculum: A Case Study of One Teacher's Change in Beliefs. *Science and Education*, 3, 245-264. <https://doi.org/10.1007/BF00540156>

- Vallerand, A.-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1820/1/030043055.pdf>
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 159-173. <https://doi.org/10.7202/031605ar>
- Venturini, P. et Cappiello, P. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT. *Revue française de pédagogie*, 166(janvier-mars 2009), 45-58. <https://doi.org/10.4000/rfp.1121>
- Vincent, V. (2019). Éprouver et comprendre son rapport au savoir de futur enseignant. Un atelier au carrefour de la recherche et de la formation. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants* (p. 25-43). De Boeck Supérieur.

## ANNEXE 1 : Le bilan de savoirs

### Bilan de savoirs

Étude de la nature du rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignants du primaire en insertion professionnelle

Andréa Gicquel

Étudiante à la maîtrise en éducation profil recherche

Sous la direction d'Abdellah Marzouk Ph.D.

Université du Québec à Rimouski Campus de Lévis

Cette recherche s'intéresse à la situation d'enseignantes et d'enseignants en enseignement au primaire dans la phase d'insertion professionnelle. Elle permettra d'obtenir des informations sur la relation qu'ils entretiennent avec l'apprentissage, le savoir et les savoirs disciplinaires en contexte professionnel d'enseignement. Ceci constituera une importante avancée dans la compréhension de la situation particulière des enseignantes et des enseignants du primaire en insertion professionnelle.

### Reconnaissance de consentement

En remplissant le bilan de savoirs, j'accepte en toute connaissance de cause de participer à de la recherche intitulée *Nature du rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignants du primaire en insertion professionnelle* conduite par Andréa Gicquel, étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec à Rimouski, Campus Lévis. Je consens n'avoir reçu aucune pression de qui que ce soit pour participer à cette étude, j'y collabore de mon plein gré en comprenant que cette recherche vise à mieux comprendre ma façon de voir l'apprentissage, le savoir et les savoirs disciplinaires dans mon contexte professionnel d'enseignement. Aussi, je sais que ni mon nom ni des informations permettant de m'identifier ne seront divulgués. Il est entendu que j'ai la liberté de me retirer de la recherche à tout moment, et ce, sans préjudice.

Signature<sup>2</sup> :

Date :

---

<sup>2</sup> L'envoi électronique sera considéré comme valeur de signature.

Le présent questionnaire compte trois parties. La première porte sur ce que vous avez appris de significatif dans votre vie. La deuxième partie compte quelques questions à développement concernant la signification que vous donnez à « l'apprendre » comme enseignant(e). La troisième compte quelques questions à développement concernant votre rapport aux savoirs disciplinaires comme enseignant(e) (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse).

**Répondez librement, sans censure, en étant fidèle à ce qui revient à votre mémoire.**

**Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses! Nous voulons savoir ce que vous pensez vraiment!**

### **Première partie : Les apprentissages jugés significatifs dans votre vie**

Depuis votre enfance, vous avez appris des tas de choses. Plus jeune, vous aimiez peut-être apprendre des choses à l'école ou peut-être que ce n'était pas ce qui vous intéressait. Vous avez appris dans des lieux scolaires (primaire, secondaire, cégep, université), mais vous avez aussi appris ailleurs, avec vos amis, votre famille, en voyage, dans les médias... Quelle est la relation que vous entreteniez alors avec l'apprentissage ? Qu'en est-il maintenant ? Parmi toutes les choses que vous avez apprises au cours de votre vie, certaines vous apparaissent probablement plus importantes que d'autres, certaines plus utiles. Parmi tout cela, il y a des choses que vous avez aimé apprendre et d'autres dont vous vous seriez passé !

<b>Consignes :</b> Veuillez prendre connaissance des éléments ci-dessous. Ensuite, remplissez la page suivante (p.2) en prenant soin de respecter l'ordre ci-dessous (colonne 4, 5, 6, 1, 2, 3, 7). <b>Rappelez-vous, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses!</b>		
Colonne 4	Quoi?	Faites une liste de <b>ce que vous avez appris</b> (dans n'importe quelle sphère de votre vie) et qui vous remonte rapidement à l'esprit (lorsque vous devez réfléchir... arrêtez !)
Colonne 5	Avec qui?	Indiquez <b>avec qui ou quoi</b> vous avez appris ces choses.
Colonne 6	Où?	Écrivez à <b>quel endroit</b> vous avez appris ces choses.
Colonne 1	<b>I</b> ou <b>N</b>	Écrivez un <b>I</b> à côté des choses qui vous semblent vraiment importantes (ce qui a de la valeur pour vous) ou un <b>N</b> à côté des choses qui ne sont pas importantes.
Colonne 2	☺ ou ☹	Faites un ☺ ou un ☹ selon que cet apprentissage a été agréable ou non à faire.
Colonne 3	<b>U</b> ou <b>X</b>	Écrivez un <b>U</b> à côté de ce qui vous semble vraiment utile d'apprendre (ce qui sert à quelque chose) et un <b>X</b> si cela vous semble inutile.
Colonne 7	Pourquoi?	Apportez des précisions à ce que vous avez écrit.



1	2	3	4	5	6	7
I N	☺ ☹	U X	Ce que vous avez appris	Avec qui ou quoi ?	À quel endroit ?	Pourquoi ?
N	☹	X	Arranger un poisson	Mon grand- père	Au chalet	Mon grand-père était très important pour moi. Il pouvait m'apprendre n'importe quoi, ça me semblait tout le temps d'une grande importance !

## **Deuxième partie : Votre rapport à « l'apprendre » comme enseignant(e)**

Dans cette partie, il vous sera demandé de réfléchir sur le sens que vous donnez à l'acte d'apprendre, à vos motivations quant au choix de la profession enseignante comme métier et à votre parcours comme apprenant depuis le primaire jusqu'à maintenant.

### **Consignes**

**Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir ce que vous pensez vraiment!  
Écrivez ce qui vous vient spontanément à l'esprit.  
Prenez tout l'espace nécessaire pour répondre aux questions.**

1) En tant qu'enseignant(e), comment décrivez-vous l'acte d'apprendre?

2) En quoi votre façon de percevoir l'apprentissage influence-t-elle votre façon d'enseigner?

3) En quoi votre façon de percevoir l'apprentissage vous a incité à devenir enseignant(e)?

4) Depuis le primaire jusqu'à l'université, pensez à l'apprenant que vous étiez. Écrivez les **trois premiers mots** qui vous viennent à l'esprit.

5) Pensez aux apprentissages faits à l'université dans le cadre de votre formation initiale en enseignement. Écrivez les **trois premiers mots** qui vous viennent à l'esprit.

6) Pensez aux apprentissages faits dans votre pratique professionnelle jusqu'à maintenant. Écrivez les **trois premiers mots** qui vous viennent à l'esprit.

7) Qu'avez-vous appris lors de votre formation universitaire qui vous a le plus servis ou formé à la pratique de votre métier?

8) Qu'avez-vous appris depuis votre entrée dans le monde de l'enseignement qui est le plus utile à votre pratique enseignante?

### Troisième partie : Rapport aux savoirs disciplinaires comme enseignant(e)

Dans cette partie, il vous sera demandé de réfléchir sur votre rapport en ce qui a trait aux savoirs disciplinaires que vous avez à transmettre dans l'exercice de votre profession (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse).

#### Consignes

**Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir ce que vous pensez vraiment!  
Écrivez ce qui vous vient spontanément à l'esprit.  
Prenez tout l'espace nécessaire pour répondre aux questions.**

9) Depuis votre entrée dans le monde de l'enseignement, comment vous sentez-vous par rapport aux savoirs disciplinaires que vous avez à transmettre (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse)?

10) Parmi les contenus disciplinaires (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse) nommez ce que vous **préférez** enseigner et dites pourquoi.

11) Parmi les contenus disciplinaires (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse) nommez ce que vous **aimez moins** enseigner et dites pourquoi.

12) Lorsque vous enseignez un contenu disciplinaire (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse), à quoi accordez-vous de l'importance?

13) Racontez brièvement un moment où vous avez enseigné un contenu disciplinaire à vos élèves, peu importe la matière (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse) et **que vous vous êtes senti à l'aise avec le contenu disciplinaire.**

- Pouvez-vous raconter, dans vos propres mots, ce qui s'est passé à ce moment-là ?
  - Quel était le contenu disciplinaire enseigné à vos élèves?
  - Vous précisément, qu'est-ce que vous avez fait ou dit à vos élèves à ce moment-là?
  - Avec quel groupe étiez-vous? (niveau)
  - Comment vos élèves ont-ils réagi? (Qu'est-ce qu'ils ont fait ou dit?)
- Dites pourquoi vous vous êtes senti à l'aise avec le contenu disciplinaire enseigné?

14) Racontez brièvement un moment où vous avez enseigné un contenu disciplinaire à vos élèves, peu importe la matière (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques et éthique et culture religieuse) et **que vous ne vous êtes pas senti à l'aise avec le contenu disciplinaire**.

- Pouvez-vous raconter, dans vos propres mots, ce qui s'est passé à ce moment-là ?
  - Quel était le contenu disciplinaire enseigné à vos élèves?
  - Vous précisément, qu'est-ce que vous avez fait ou dit à vos élèves à ce moment-là?
  - Avec quel groupe étiez-vous? (niveau)
  - Comment vos élèves ont-ils réagi? (Qu'est-ce qu'ils ont fait ou dit?)
- Dites pourquoi vous vous êtes senti à l'aise avec le contenu disciplinaire enseigné?

Pour nous permettre de dresser un portrait statistique de notre échantillon, veuillez répondre aux questions suivantes :

- Âge : \_\_\_\_
- Année de graduation : \_\_\_\_
- Nombre d'années d'expérience en enseignement depuis la fin de votre formation initiale en enseignement: \_\_\_\_
- Types de contrat obtenus depuis la graduation

- Je souhaite être informé(e) des résultats de la recherche. Oui \_\_\_\_ Non \_\_\_\_

Si oui, veuillez laisser votre adresse courriel : \_\_\_\_\_

Merci beaucoup de participer à cette étude !

## ANNEXE 2 : Le certificat d'éthique



### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Andréa Gicquel
Unité de recherche :	Maîtrise en éducation
Titre du projet :	Nature du rapport aux savoirs disciplinaires d'enseignants du primaire en insertion professionnelle

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

#### Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-116-906
Période de validité du certificat :	Du 11 mai 2021 au 10 mai 2022

  
Bruno Bouchard, président du CÉR-UQAR

11.05.21  
Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa prochaine réunion.