



Carnet DES JEUNES CHERCHEURS

AUTOMNE 2025



UNIVERSITÉ
LAVAL

COMITÉ DE RÉDACTION

Nancy Gaudreau, éditrice

Aude Gagnon-Tremblay, révision et rédaction

Catherine Mathis, révision linguistique

GRAPHISME

Mirally

REMERCIEMENTS

Cette publication a été réalisée dans le cadre des activités de mobilisation et de transfert des connaissances de l'Unité mixte de recherche Synergia.

Merci à nos partenaires fondateurs : le Centre de services scolaire de la Capitale, le Centre de services scolaire des Découvreurs, le Centre de services scolaire des Navigateurs et l'Université Laval.

ISSN 2818-6818

Un mot sur l'Unité mixte de recherche Synergia

L'Unité mixte de recherche (UMR) Synergia a pour mission de favoriser le bien-être des élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'école et des personnes qui les accompagnent pour soutenir leur réussite éducative. Au sein de l'UMR, nous travaillons en synergie en partageant nos expertises afin de contribuer à l'avancement et au transfert des connaissances pour favoriser le développement professionnel du personnel scolaire et la mise en œuvre de pratiques éducatives appuyées par la recherche qui répondent aux besoins de ces élèves.

Adaptée à la réalité éducative québécoise, l'UMR Synergia souhaite développer une programmation scientifique qui découle des besoins exprimés par les milieux scolaires partenaires afin de soutenir le développement professionnel continu et la transformation des pratiques en milieu scolaire dans le domaine de l'intervention éducative auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation. C'est donc en concordance avec les plans d'engagement pour la réussite des centres de services scolaires partenaires que cette UMR vise à soutenir le réseau scolaire dans la recherche et le déploiement d'initiatives pour favoriser le bien-être de tous. Pour en savoir davantage sur l'UMR Synergia, ses activités et ses ressources partagées, visitez son site web.



Unité Mixte de Recherche
synergia

Table des matières

Besoins des élèves : quand élèves et les personnes enseignantes ne parlent pas de la même chose	6
Éducation anti-oppressive et formation initiale à l'enseignement : pistes d'intégration	13
Le deuil chez l'élève : portrait des besoins et leviers pour l'intervention psychoéducative	17
Comprendre les mécanismes du développement professionnel des enseignants : une exploration des relations entre les variables clés	23

Mot de la directrice



C'est avec plaisir que je vous présente le deuxième numéro du Carnet des jeunes chercheurs de l'UMR Synergia. Fort du succès du premier numéro, cette publication continue de remplir sa mission première: offrir une vitrine aux travaux de recherche de nos étudiants et valoriser l'excellence de la relève scientifique de notre unité.

Ce deuxième carnet témoigne de la diversité et de la richesse des recherches menées au sein de l'UMR Synergia. Nos jeunes chercheuses y partagent leurs réflexions, leurs découvertes et leurs contributions à l'avancement des connaissances dans les domaines de l'adaptation, du bien-être et de la réussite en milieu éducatif.

Ce numéro présente quatre articles qui abordent des enjeux contemporains cruciaux de l'éducation. Le premier article examine les divergences de perspectives entre élèves et personnel enseignant concernant les besoins des apprenants. Le deuxième propose des pistes concrètes d'intégration de l'éducation anti-oppressive dans la formation initiale à l'enseignement. Le troisième article se penche sur l'accompagnement des élèves endeuillés, tandis que le quatrième évalue les effets d'un MOOC sur le développement du plan d'intervention autodéterminé.

Cette initiative éditoriale s'inscrit dans notre volonté de soutenir le développement professionnel de nos étudiants tout en diffusant des connaissances pertinentes pour tous les acteurs du milieu éducatif. Je tiens à féliciter les auteures pour la qualité de leurs contributions et à remercier l'équipe éditoriale pour son engagement.

Nancy Gaudreau, Ph. D., directrice de l'UMR Synergia



Sophie Dominé, M.A.

Doctorante en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

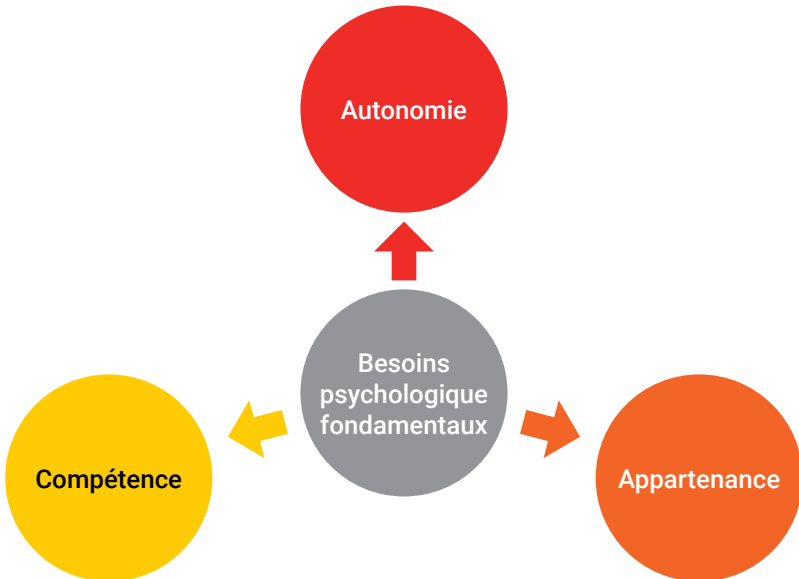


Mélanie Paré, Ph. D.

Professeure agrégée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Introduction et contexte

Les écoles québécoises s'efforcent de répondre à la diversité des besoins des élèves tout en favorisant leur réussite. Pourtant, l'anxiété touche de nombreux élèves (Therriault et al., 2022), interrogeant les capacités de l'environnement scolaire à répondre aux besoins des élèves adolescents. Une question essentielle se pose : l'école permet-elle aux élèves de satisfaire leurs besoins, notamment les besoins psychologiques fondamentaux (BPF) que sont l'autonomie, l'appartenance et la compétence ?





La théorie de l'autodétermination, bien connue en psychopédagogie, établit que, pour s'épanouir, toute personne doit pouvoir se sentir autonome, compétente et acceptée par des personnes signifiantes (Ryan et Deci, 2017). En effet, pour s'engager à l'école, les élèves ont besoin de sentir qu'ils ont un certain contrôle sur les activités en classe (autonomie), qu'ils sont capables de réussir (compétence) et qu'ils ont leur place parmi les autres (appartenance). Ce sont des besoins humains fondamentaux que la recherche associe directement à la motivation, au bien-être et à la réussite scolaire. À l'école secondaire, en pleine période de bouleversements personnels et de transitions, ces besoins peuvent être mis à rude épreuve. Si les jeunes vivent des frustrations continues de ces besoins, ils sont davantage à risque de se désengager, de développer de l'anxiété ou des troubles dépressifs, et de décrocher.

Les obstacles que peuvent rencontrer certains élèves à l'école, notamment ceux en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation, doués, issus de l'immigration ou encore de milieux défavorisés, créent des inégalités et contribuent aux écarts de réussite. De plus, le système éducatif demande rarement leur avis concernant les pratiques en classe. Pourtant, les élèves ont des perceptions différentes du personnel enseignant pour une même situation, comme l'illustrent les écarts observés dans la perception de la qualité de l'enseignement (Wisniewski et al., 2022). Ces écarts remettent en question l'adéquation entre pratiques enseignantes et besoins des élèves.

Par ailleurs, Kamanzi et al. (2015) montrent que le personnel enseignant qui pense quitter la profession rapporte vivre des relations difficiles avec les élèves, une perception négative des politiques éducatives et une insatisfaction vis-à-vis des conditions de travail. Cette réalité complexe influence inévitablement la façon dont le personnel enseignant perçoit les BPF des élèves et leur répond.

L'objectif de notre étude est de comparer les perceptions des élèves et du personnel enseignant concernant la satisfaction des BPF des élèves en classe. Les résultats permettent non seulement de comprendre les points de convergence ou de divergence entre les groupes, mais aussi de réfléchir aux moyens de favoriser la satisfaction des BPF des élèves.

Notre étude : quand les perceptions se rencontrent

Notre étude a été menée dans une école secondaire québécoise et a combiné des questionnaires auprès de 417 élèves et de 25 membres du personnel enseignant et des groupes de discussion avec 5 élèves et 5 membres du personnel enseignant pour mieux comprendre comment les BPF sont perçus sur le terrain. Par exemple, les personnes participantes étaient questionnées sur les trois besoins psychologiques fondamentaux à partir d'un questionnaire existant dans le contexte scolaire traduit par l'équipe de recherche (Vandenkerckhove et al., 2019), en plus de données sociodémographiques. Pour les groupes de discussion, nous avons demandé aux élèves ce qui les satisfait ou les frustre en classe, ainsi que leur perception de moments particuliers en lien avec les actions de leurs enseignants. Nous avons demandé au personnel enseignant de nous expliquer leur compréhension des besoins de base des élèves et de nous décrire comment la satisfaction ou la frustration de ces besoins se manifeste.

Des questionnaires qui révèlent des besoins inégalement satisfaits

Une bonne nouvelle : en comparant les réponses des élèves et du personnel enseignant, aucune différence significative n'a été observée. Le personnel enseignant est donc bien au fait de la satisfaction ou de la frustration des BPF des élèves.

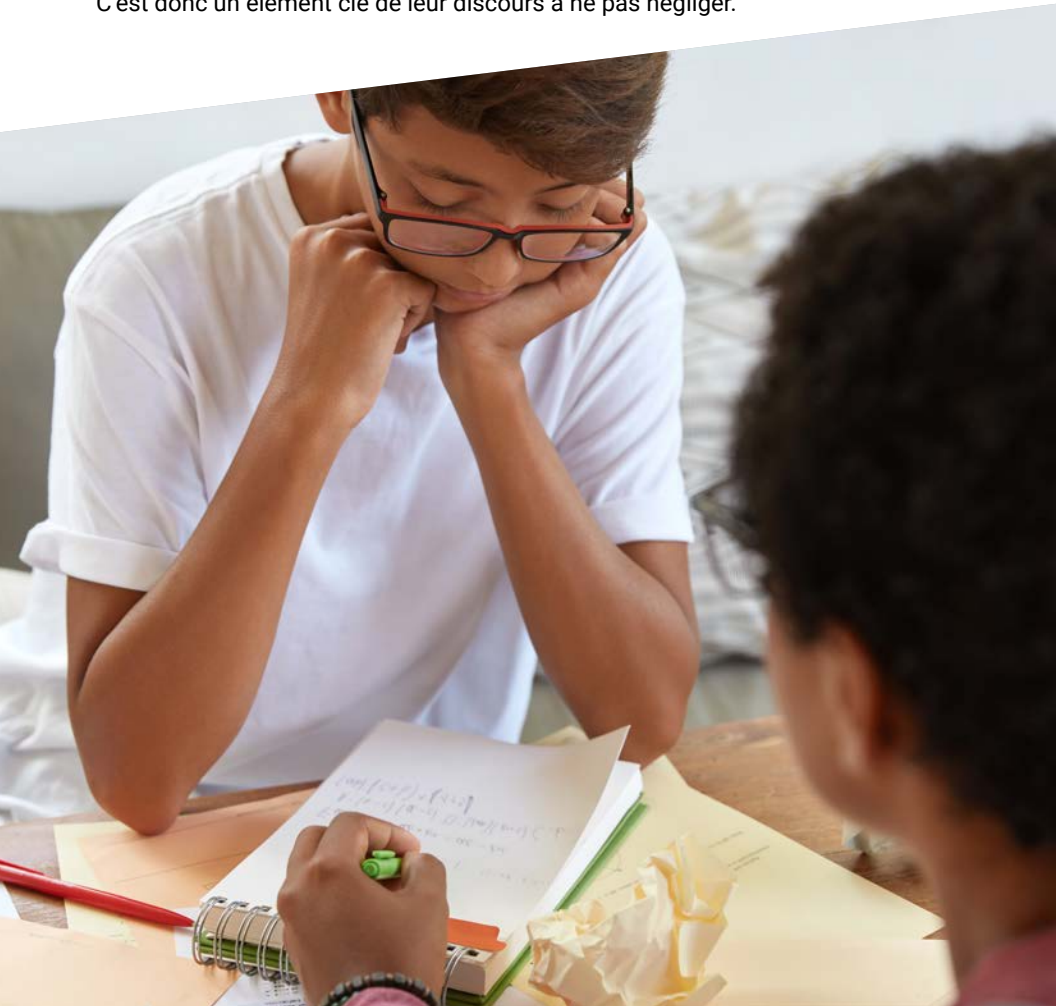
Cependant, du côté des élèves, les questionnaires mettent en évidence des écarts marqués dans la satisfaction et la frustration des BPF en fonction de certaines caractéristiques. Par exemple, les adolescentes déclarent être moins satisfaites et plus frustrées face à leurs BPF. Cela pourrait refléter une plus grande sensibilité aux attentes scolaires ou relationnelles et aux pressions externes (Pomerantz et al., 2002). Les élèves ayant bénéficié de mesures d'aide en raison de leurs difficultés scolaires, notamment ceux ayant un plan d'intervention (PI), ayant séjourné en classe d'adaptation ou ayant redoublé, cumulent les difficultés : ils expriment une frustration de leurs BPF significativement plus élevée que les autres élèves. Enfin, les élèves dont le français n'est pas une langue de confort, c'est-à-dire dans laquelle ils ne sont pas tout à fait à l'aise, rapportent aussi une plus grande frustration de leurs BPF, suggérant un enjeu d'inclusion linguistique et culturelle. Ces résultats montrent que certains groupes d'élèves vivent plus de frustration de leurs BPF que d'autres, ce qui pourrait nuire à leur engagement, leur bien-être et leur réussite.

La voix des élèves en entretien : besoin de reconnaissance et de plaisir

Le besoin d'appartenance est omniprésent dans le discours des élèves rencontrés. Ils parlent de leur attachement à certains enseignants, des relations positives, authentiques, sincères et réciproques avec leurs pairs et le personnel scolaire. Lorsqu'ils se sentent écoutés et soutenus, les élèves rapportent plus de motivation.

Mais s'il y a un manque de confiance ou de la méfiance, leur engagement chute rapidement et il devient difficile de rétablir une relation positive. Ce sentiment est encore plus marqué chez les élèves des classes adaptées qui verbalisent se sentir exclus ou stigmatisés en raison d'un traitement perçu comme différent de celui des autres élèves. Mais le discours de ces élèves montre aussi une forte envie d'avoir accès à des opportunités qui leur paraissent réservées aux autres. Bien que les élèves désirent s'améliorer, leur besoin de compétence est associé au soutien reçu du personnel enseignant : avec ce soutien, les élèves disent vouloir développer leurs compétences et être plus motivés. Le besoin d'autonomie, quant à lui, est très peu exprimé et souvent sous une forme de frustration : les élèves rapportent qu'ils n'ont pas de pouvoir de décision en classe. L'exercice de leur autonomie est comme un privilège trop rarement accordé par l'adulte.

Finalement, au-delà de ces trois BPF, le plaisir d'apprendre est évoqué de manière spontanée et positive, tout au long de l'entretien. Ce plaisir est associé à la fois aux relations positives élève-enseignant et entre pairs, mais aussi à la flexibilité des classes, à l'authenticité et à l'humour du personnel enseignant et aux jeux pédagogiques. Les élèves du secondaire rapportent une nostalgie du primaire, notamment du plaisir vécu qui est lié à leur engagement et à leur motivation à apprendre. C'est donc un élément clé de leur discours à ne pas négliger.



Ce que dit le personnel enseignant en entretien : entre contraintes et interprétations

Les BPF sont principalement perçus comme une caractéristique fixe, notamment pour l'autonomie, et non comme des besoins desquels il faut favoriser la satisfaction dans l'environnement scolaire. Autrement dit, pour le personnel enseignant, un élève est autonome ou il ne l'est pas. Le besoin de compétence, souvent frustré selon le personnel, est cependant associé à un « cercle vicieux » entre échec, manque de confiance en soi et désengagement envers lequel le personnel enseignant se sent impuissant. De même, un élève est bon ou ne l'est pas. Cette perception s'éloigne du cadre des BPF et pourrait limiter la mise en place d'environnements favorisant la satisfaction de ces besoins.

L'appartenance est peu abordée par le personnel enseignant, sauf dans une logique d'intégration des élèves issus de la diversité linguistique et culturelle. Cette diversité est souvent abordée comme un obstacle aux apprentissages et à la participation en classe plutôt qu'une richesse ou un levier. Seul l'enseignant d'une classe d'accueil adopte une approche visant la satisfaction des trois BPF. Il perçoit en effet leur satisfaction comme un préalable aux apprentissages, ce qui correspond à la théorie de Ryan et Deci (2017), mais cette posture n'était pas partagée par toutes les personnes participantes.

L'entretien avec le personnel enseignant révèle une vision déficitaire des besoins centrée sur les difficultés des élèves. Le système éducatif, qui conditionne l'accès aux ressources par une reconnaissance officielle des besoins individuels, pourrait expliquer cette perception négative des besoins des élèves.

Quand les regards se croisent : des écarts révélateurs entre élèves et personnel enseignant

Les questionnaires convergent avec les entretiens pour les groupes repérés comme à risque (élèves avec plan d'intervention, en adaptation, etc.). Ces jeunes expriment une frustration accrue et un sentiment d'exclusion, ce qui converge avec les perceptions du personnel enseignant qui voit la diversité comme un obstacle à la participation.

Concernant l'autonomie, une forte disparité existe. Les élèves se sentent assujettis au contrôle du personnel enseignant, qui perçoit l'autonomie comme une caractéristique à développer chez les élèves. Aucun des groupes ne perçoit l'autonomie comme un BPF pouvant être satisfait. Un autre élément de divergence important touche le plaisir d'apprendre, central pour les élèves et absent du discours enseignant. Pour les élèves, il est lié aux relations positives et à l'appartenance, à la motivation à apprendre et à développer ses compétences.

Ces résultats interrogent la méconnaissance des BPF dans le discours professionnel et soulignent l'intérêt de changer la culture centrée sur l'approche déficitaire des besoins des élèves. En outre, les éléments de divergence entre élèves et personnel enseignant mettent en avant l'importance de prendre en compte la voix des jeunes pour favoriser l'intercompréhension et les rendre acteurs de leur scolarité.

Ainsi, miser sur la réponse aux BPF pourrait permettre une transition vers une approche certes moins connue au secondaire, mais prometteuse pour la motivation et le plaisir d'apprendre.

Conclusion

Cette étude, menée auprès d'élèves et du personnel enseignant d'une école secondaire diversifiée, éclaire les perceptions des BPF en classe. Le cadre de la théorie de l'autodétermination a permis d'aborder les trois besoins psychologiques fondamentaux (BPF) : l'autonomie, la compétence et l'appartenance.

Cette étude montre que les élèves ont un fort attachement au climat relationnel positif et aux environnements motivants basés sur le plaisir d'apprendre. En retour, dans les classes adaptées, les élèves semblent se sentir rapidement stigmatisés, surtout lorsque leurs besoins sont ignorés ou frustrés.

Le plaisir d'apprendre est revenu avec insistance dans les propos des élèves. Jeux pédagogiques, ambiance détendue, coin lecture, humour du personnel enseignant : ce sont ces éléments qui semblent marquer positivement leur expérience scolaire. Le plaisir semble ainsi agir comme un signal fort d'un environnement où les besoins sont satisfaits. Il mérite donc d'être mieux pris en compte dans les pratiques enseignantes et dans les choix organisationnels.

IMPLICATIONS CONCRÈTES

En croisant les regards, cette étude souligne aussi l'importance de considérer les différences de perception des élèves et du personnel enseignant à l'égard des BPF des élèves adolescents. Un changement de culture sera toutefois nécessaire pour aborder les besoins des élèves autrement que par les caractéristiques individuelles des élèves. Elle invite à :

- Soutenir le développement professionnel du personnel scolaire sur les fondements des BPF tout en évitant les interprétations déficitaires ;
- Rendre les environnements d'apprentissage du secondaire plus souples, en laissant plus de place au choix et à l'agir des élèves ;
- Valoriser le plaisir comme levier de motivation pour tous les élèves, en favorisant un climat relationnel positif et en utilisant des activités engageantes ;
- Créer des espaces dans lesquels les élèves peuvent s'exprimer, pour permettre aux écoles de s'appuyer sur leurs points de vue, comme source d'information riche et utile et comme moteur de transformation pédagogique (Röhl et Gärtner, 2021).

Mots-clés : besoins psychologiques fondamentaux, élèves, personnel enseignant, plaisir d'apprendre, éducation inclusive.

Références

- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. et Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed : Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.396>
- Röhl, S. et Gärtner, H. (2021). Relevant conditions for teachers' use of student feedback. Dans W. Rollett, H. Bijlma et S. Röhl (dir.), *Student Feedback on Teaching in Schools* (p. 157-172). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0_10
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (dir.). (2017). *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Therriault, D., Houle, A.-A., Lane, J., Smith, J., Gosselin, P., Roberge, P. et Dupuis, A. (2022). Portrait des symptômes d'anxiété généralisée chez les élèves du secondaire : l'importance de la prévention, du dépistage et de l'intervention. *Santé mentale au Québec*, 47(1), 263. <https://doi.org/10.7202/1094154ar>
- Vandenkerckhove, B., Soenens, B., Van der Kaap-Deeder, J., Brenning, K., Luyten, P. et Vansteenkiste, M. (2019). The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal)adjustment. *Learning and Individual Differences*, 69, 69-83. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.009>
- Wisniewski, B., Röhl, S. et Fauth, B. (2022). The perception problem : a comparison of teachers' self-perceptions and students' perceptions of instructional quality. *Learning Environments Research*, 25(3), 775-802. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09397-4>



Myriam Laferrière, B. Ed.

Candidate à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal



Vincent Bernier, Ph. D.

Professeur agrégé, Faculté d'éducation, Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke

Introduction

La diversité des parcours et des identités est aujourd'hui une réalité incontournable dans nos écoles québécoises (Ministère de l'Éducation, 2020). Mais derrière l'idéal « d'égalité des chances » mis de l'avant dans les lois et les politiques, plusieurs inégalités demeurent bien réelles (Moreau, 2004). On peut penser, par exemple, à l'accès inégal aux ressources, au système d'éducation à trois vitesses ou encore aux discriminations, qu'elles soient ouvertes ou plus subtiles (Cordeau, 2020). Pour les élèves issus de milieux défavorisés, racisés, queers ou en situation de handicap, ces obstacles se traduisent souvent par des difficultés scolaires accrues et un sentiment d'exclusion. Pour outiller les futures personnes enseignantes à répondre à ces défis, l'éducation anti-oppressive offre une piste prometteuse.

Dans cet article, nous proposons d'abord de définir ce qu'est l'éducation anti-oppressive et ses objectifs. Nous présenterons ensuite trois façons de l'intégrer à la formation initiale du personnel enseignant, avant de discuter de la question sensible de la « neutralité scolaire » et de ses implications sur la mise en œuvre d'une telle approche.

Qu'est-ce que l'éducation anti-oppressive ?

L'éducation anti-oppressive part d'un constat simple : l'école n'est pas neutre. Ses règles, ses contenus et ses pratiques peuvent, souvent sans mauvaise intention, reproduire des inégalités liées à l'origine, au genre, à l'orientation sexuelle, au handicap ou à la classe sociale (Kumashiro, 2000 ; Strier, 2006).

Contrairement à l'éducation inclusive, qui vise surtout à adapter le système scolaire pour accueillir tous les élèves (González, 2019), l'éducation anti-oppressive cherche plutôt à transformer en profondeur les structures qui créent et entretiennent ces inégalités (Kushiro, 2000).

Concrètement, cette approche amène à analyser les rapports de pouvoir présents dans l'école, à remettre en question les récits dominants et à donner aux élèves des outils pour comprendre et nommer les injustices qu'ils vivent ou perçoivent.



L'éducation anti-oppressive en formation initiale à l'enseignement

Puisque l'éducation anti-oppressive vise à transformer les structures qui reproduisent les inégalités, il apparaît donc essentiel d'y initier les futures personnes enseignantes dès leur formation initiale. C'est en effet à ce moment charnière qu'elles construisent leur identité professionnelle, affinent leurs repères éthiques et acquièrent les outils qui orienteront leurs pratiques tout au long de leur carrière (Kelly et Brandes, 2010). Intégrer l'éducation anti-oppressive dès la formation permet ainsi de reconnaître les inégalités qui traversent l'école, de cultiver une posture d'humilité culturelle et de préparer les personnes enseignantes à défendre activement les droits des élèves marginalisés (Kelly et Brandes, 2010; Kumashiro, 2000). Trois pistes d'intégration recensées dans la littérature permettent d'intégrer l'éducation anti-oppressive dans la formation initiale des personnes enseignantes. Les sections suivantes les présentent.

PREMIÈRE PISTE : APPRENTISSAGE PAR LE SERVICE CRITIQUE

D'abord, l'apprentissage par le service critique se caractérise par l'intégration d'expériences de terrain directement liées à des problématiques éducatives réelles. Ce type d'approche met en évidence que la participation à des projets communautaires confronte les personnes étudiantes à des défis concrets, parfois imprévus, qui exigent une adaptation constante et une réflexion sur leur rôle de personne enseignante en devenir (Salvador-Garcia et al., 2023).

Par exemple, un groupe de personnes étudiantes peut être amené à développer des ateliers de soutien scolaire dans un organisme communautaire accueillant des jeunes nouvellement arrivés au Québec. Ces situations, bien que complexes, favorisent le développement de compétences professionnelles essentielles, notamment la collaboration, la créativité et la capacité à répondre aux besoins de différents groupes d'élèves. En ce sens, l'apprentissage par le service critique ne se limite pas à une mise en pratique de savoirs théoriques ; il devient un levier pour forger une posture professionnelle consciente des inégalités et capable d'agir dans des contextes éducatifs diversifiés (Salvador-Garcia et al., 2023 ; Sims et Desmarais, 2023).

DEUXIÈME PISTE : FORMATIONS CIBLÉES SUR DES OPPRESSIONS SPÉCIFIQUES

Par la suite, les formations ciblées sur des oppressions spécifiques visent à outiller les futures personnes enseignantes à reconnaître et à contrer des formes précises de discrimination présentes à l'école et dans la société. Concrètement, elles prennent souvent la forme de modules, d'ateliers ou de cours portant sur des enjeux spécifiques tels que le racisme, l'homophobie ou la transphobie (Ares, 2023 ; Binnendyk, 2022 ; Mitton et al., 2021). Ces dispositifs proposent non seulement des connaissances théoriques, mais aussi une réflexion critique sur ses propres identités, préjugés et privilèges, condition nécessaire pour développer des pratiques pédagogiques inclusives et transformatrices. Par exemple, plusieurs cours universitaires optionnels dans les programmes d'éducation au Québec ont comme sujet la diversité ethnoculturelle ou les réalités des Premiers Peuples. Ces formations permettent ainsi d'ancrer la profession enseignante dans une démarche explicite de lutte contre les oppressions et de promotion de l'équité.

TROISIÈME PISTE : PROGRAMMES INTÉGRÉS

Enfin, une troisième approche consiste à intégrer des parcours structurés autour de la justice sociale directement au sein des programmes de formation initiale en enseignement (Cox et Singh, 2024). Plutôt que de proposer des modules ponctuels, comme les formations ciblées, cette approche assure une continuité et une progression tout au long du cursus, en reliant les cours théoriques, les activités réflexives et les stages (Cox et Singh, 2024 ; Kelly et Brandes, 2010).

De tels programmes permettent aux futures personnes enseignantes d'explorer de manière transversale les enjeux d'équité, de diversité et d'inclusion, puis de réinvestir ces apprentissages dans des contextes scolaires réels (Cox et Singh, 2024). En intégrant l'éducation anti-oppressive comme un fil conducteur de la formation, les programmes intégrés favoriseraient la cohérence entre théorie et pratique et contribuent à former du personnel professionnel capable de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques véritablement inclusives.

La neutralité de l'école québécoise

Toutefois, ces approches trouvent vite leurs limites si l'on ne remet pas en question certains fondements de l'école, notamment l'idée de « neutralité scolaire ». On présente souvent cette neutralité comme une absence de prise de position, mais en réalité, elle correspond surtout à la norme culturelle, linguistique et sociale dominante (Cornu, 2009).

Autrement dit, ce qui est perçu comme neutre n'est en fait qu'une normalité implicite qui façonne les contenus enseignés et les attentes, tout en rendant invisibles les savoirs et expériences des groupes marginalisés. L'école n'est donc pas neutre : elle contribue, parfois malgré elle, à maintenir des inégalités si cette normalisation n'est pas reconnue et interrogée (Kumashiro, 2000).

Adopter une perspective anti-oppressive suppose donc de repenser ce que l'on entend par neutralité. Plutôt que d'éviter les sujets controversés au nom d'une fausse objectivité, il s'agit de reconnaître qu'enseigner depuis la « normalité » est déjà un choix situé. Prendre conscience de cette réalité est essentiel pour amener les futures personnes enseignantes à remettre en question leurs propres repères, à identifier les biais systémiques et à ouvrir l'école à une plus grande diversité de perspectives (Bourdieu, 2007 ; Kumashiro, 2000).

Conclusion – Pour dépasser la neutralité normalité

En résumé, intégrer l'éducation anti-oppressive dans la formation initiale implique un changement de paradigme, appuyé par diverses stratégies. Toutefois, ces actions demeurent limitées sans remise en question de la neutralité scolaire, qui, confondue avec la norme majoritaire, risque de perpétuer des inégalités. La repenser comme posture située ouvre la voie à un enseignement réellement équitable et transformateur.

Mots-clés : Éducation anti-oppressive, Formation initiale des enseignants, Neutralité scolaire, Normalité, Justice sociale.

Références

- González, A. C. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66-95.
- Ares, N. (2023). Anti-racist, anti-oppressive curriculum development : a different entry point into work on racism and bias in higher education. *International Journal for Academic Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2288201>
- Binnendyk, S. (2022). Reconceptualization of Inclusion through Anti-Bias Curriculum. *Journal of Childhood Studies*, 47(1), 7-13. <https://doi.org/10.18357/jcs202220271>
- Bourdieu, P. (2007). *Sketch for a Self-Analysis*. Polity.
- Cordeau, W. (2020). Que sont devenus les « rails de l'égalité des chances » ? 25 ans des états généraux sur l'éducation. *À bâbord!*, (85), 10-11. <https://id.erudit.org/iderudit/95259ac>
- Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 36(2), 29-44. <https://doi.org/10.3917/tele.036.0029>
- Cox, T. L. et Singh, M. I. (2024). Infusing social justice into the signature pedagogy : a decision-making model emphasizing anti-racism, diversity, equity, and inclusion (ADEI) in social work practicum. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/15313204.2024.2305960>
- Kelly, D. M. et Brandes, G. M. (2010). « Social Justice Needs to Be Everywhere » : Imagining the Future of Anti-Oppression Education in Teacher Preparation. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(4), 388-402. <https://doi.org/10.11575/ajer.v56i4.55425>
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70, 25-53. <https://doi.org/10.3102/00346543070001025>
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Mitton, J., Tompkins, J. et Kearns, L.-L. (2021). Exploring the Impact of an Anti-Homophobia and Anti-Transphobia Program on a Teacher Education Program: LGBTQ+ Pre-Service Teachers Identify Benefits and Challenges. *Alberta Journal of Educational Research*, 67(1), 32-52. <https://doi.org/10.11575/ajer.v67i1.56915>
- Moreau, D. (2004). Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute ? *Bulletin d'histoire politique*, 12, 137. <https://doi.org/10.7202/1060696ar>
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., Maravé-Vivas, M. et Gil-Gómez, J. (2023). Service-learning in physical education teacher education : A retrospective exploratory study to examine its challenges. *Teaching and Teacher Education*, 135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104350>
- Sims, L. et Desmarais, M.-É. (2023). *Permettre le possible : planifier l'inclusion par les approches ancrées dans la communauté et l'environnement*. 18.2. <http://journals.openedition.org/ere/11028>
- Strier, R. (2006). Anti-Oppressive Research in Social Work : A Preliminary Definition. *British Journal of Social Work*, 1. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl062>



Alexa H. Desgroseilliers, ps. éd.

Doctorante en psychoéducation et psychopédagogie (Ph. D.), Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Chargée de cours en psychoéducation et psychopédagogie



Sonia Daigle, ps. éd., M. Ps., Ph. D.

Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Chercheuse à l'UMR Synergia, au CRIEVAT et au RÉVERBÈRE

Pourquoi s'intéresser au deuil de l'enfant à l'école ?






L'école est un lieu d'apprentissage et de socialisation. Mais que se passe-t-il lorsqu'elle accueille aussi le deuil d'un élève ? Bien que la mort soit inhérente à l'existence humaine, la perte d'un parent ou d'un proche peut profondément perturber le développement et la trajectoire scolaire d'un jeune (Blanpain, 2008). De plus, il est reconnu qu'un grand nombre d'enfants vivront au cours de leur parcours scolaire la perte d'un être cher et que certains devront composer avec des répercussions importantes sur plusieurs années (Bélangier, 2018). Les données récentes indiquent que cette réalité tend à s'accroître, exposant encore davantage d'élèves à la nécessité d'un soutien adapté pour traverser cette épreuve (Lively-Endicott et al., 2024). Pour sa part, le personnel éducatif se dit peu préparé pour soutenir un élève endeuillé, le manque de connaissances étant l'obstacle le plus fréquemment évoqué (Dyregrov et al., 2013). Or, le fait de vivre un deuil dans l'enfance peut générer plusieurs impacts qui entravent le développement du jeune : précarité socioéconomique, réseau social limité, engagement parental déficitaire, fonctionnement scolaire perturbé, santé à risque, diplomation moins probable (Blanpain, 2008 ; Fawer Caputo, 2019).

Manifestations cliniques et besoins développementaux de l'élève endeuillé

La perte d'un proche engage une souffrance sur les plans psychologique et physique. Cet événement peut fragiliser les repères fondamentaux et le sentiment de sécurité de l'enfant (Holmgren, 2022). Lors du deuil, l'élève amorce une réflexion sur le sens de la perte et manifeste diverses réactions qui l'aident à réguler ses émotions (Mukba et Akbas, 2023). Ces manifestations s'inscrivent en quatre catégories distinctes : émotionnelles, cognitives, somatiques et comportementales.

Figure 1.

Manifestations cliniques du deuil chez l'élève (adaptée de Desgroseilliers et Daigle, 2024 et inspirée de Fondation OCIRP, 2020)

MANIFESTATIONS CLINIQUES DU DEUIL CHEZ L'ENFANT				
ÉMOTIONNELLES	COGNITIVES	SOMATIQUES	COMPORTEMENTALES	
			EXTÉRIORISÉES	INTÉRIORISÉES
 <p>Colère Tristesse Irritabilité Choc, doute ou incrédulité Remords, culpabilité Sentiments dépressifs (désespoir) Quête de sens Confusion Anxiété/peur</p>	 <p>Difficultés d'attention et/ou de concentration Mémoire de travail affectée Hallucinations auditives ou visuelles (impression que le défunt est toujours présent) Besoin de se souvenir</p>	 <p>Troubles du sommeil Eczéma Migraines Maux de ventre Fatigue Tension ou faiblesse musculaire Bouche sèche Essoufflement Tremblements</p>	 <p>Régressions comportementales (dépendance envers le parent restant) Agressivité envers les pairs Perturbations ou troubles de comportement (p. ex. transgression des règles) Évitement ou recherche de symboles associés au défunt Hyperactivité</p>	 <p>Retrait social Symptômes de dépression ou d'anxiété État apathique ou de repli sur soi Refus de parler Difficultés scolaires</p>

Quand l'école devient le théâtre du deuil : comment élèves et personnel scolaire vivent-ils la perte ?

L'école est souvent le lieu où l'enfant vit et exprime son deuil. L'élève endeuillé a besoin d'un espace pour accueillir cette réalité invisible qu'il apprendra à apprivoiser à travers ses émotions, ses comportements, ses interactions et les réponses des adultes qui l'entourent. Le deuil peut compromettre la réussite scolaire en reléguant l'école au second plan derrière les préoccupations familiales de l'élève (Dyregrov et al., 2013; Holmgren, 2022). Pour plusieurs, des transitions comme le retour à l'école ou le passage au secondaire sont difficiles, surtout si l'élève s'isole ou si ses pairs ignorent comment réagir à la perte (Holmgren, 2022; Lytje, 2018). Bien que le personnel scolaire montre une sensibilité accrue au soutien des élèves endeuillés, plusieurs défis subsistent : l'oubli progressif de la perte de l'élève par manque de suivi (Dyregrov et al., 2013), l'absence de directives claires concernant ces élèves (Lytje, 2018), l'inconfort devant le thème de la mort et les émotions qu'elle suscite (Lively-Endicott et al., 2024). Face à ces constats, il importe de guider, former et outiller le personnel scolaire et d'établir des balises plus précises quant à l'accompagnement des élèves endeuillés (Dyregrov et al., 2013; Holmgren, 2022). La figure suivante synthétise les principaux besoins exprimés, tant par les élèves que par le personnel scolaire.

Figure 2.

Besoins des élèves et du personnel scolaire

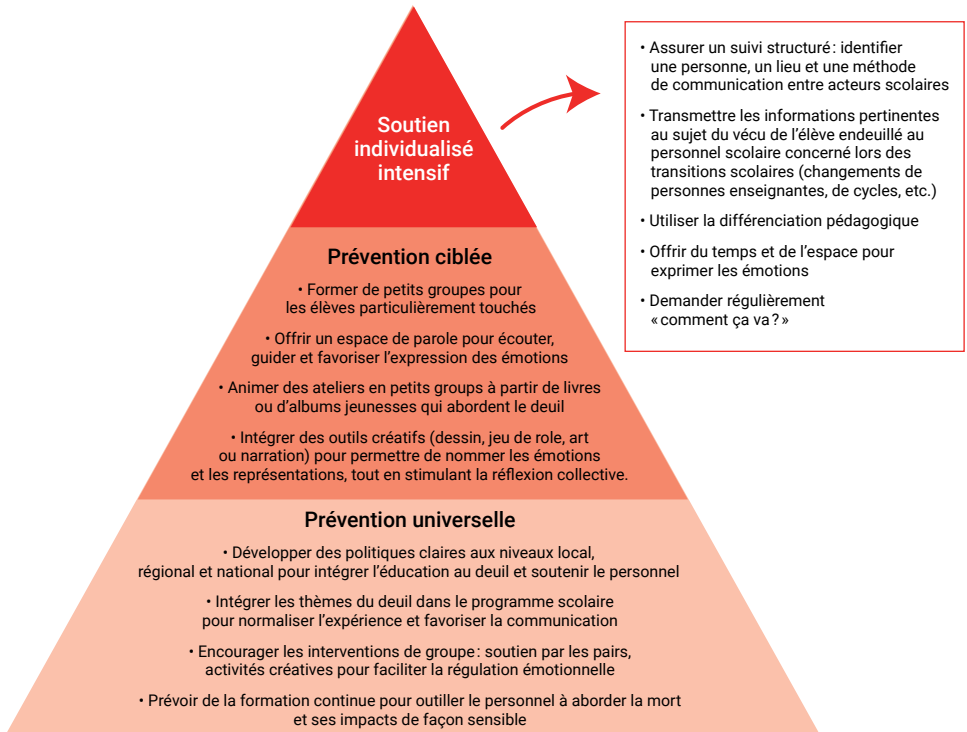
BESOINS DES ÉLÈVES	BESOINS DU PERSONNEL SCOLAIRE
<ul style="list-style-type: none">• Composer avec la perte par petites doses.• Avoir la possibilité de se retirer quand l'atmosphère est trop chargée émotionnellement.	<ul style="list-style-type: none">• Normaliser le deuil et offrir un soutien, malgré un inconfort persistant à parler de la mort.• Comprendre la perception des jeunes et de leur famille face à la perte subie.
<ul style="list-style-type: none">• Se faire respecter dans leur singularité : certains enfants ont besoin de parler, d'autres préfèrent le silence.	<ul style="list-style-type: none">• Obtenir davantage de formations spécifiques sur le deuil.
<ul style="list-style-type: none">• Répondre aux questionnements et réflexions suscités chez l'élève par le deuil.	<ul style="list-style-type: none">• Avoir accès à des ressources pour contrer la fatigue de compassion et prévenir l'épuisement professionnel.
<ul style="list-style-type: none">• Être davantage soutenu lors du retour à l'école.	
<ul style="list-style-type: none">• Se sentir « comme les autres », ne pas se sentir marginalisé.	

Des pistes d'action à privilégier : stratégies d'intervention et attitudes professionnelles

Pour favoriser un soutien optimal au regard des besoins identifiés précédemment tant pour les élèves endeuillés que pour les membres du personnel scolaire qui les accompagnent, des pistes d'action sont à privilégier. Les premières sont des stratégies d'intervention prenant appui sur le modèle de Réponse à l'Intervention (RàI; MÉES, 2020). La figure 3 les regroupe.

Figure 3.

Stratégies d'intervention différenciées auprès des élèves endeuillés (basées sur le modèle RàI)



Les secondes pistes d'action concernent les attitudes professionnelles à privilégier. La figure 4 les expose.

Figure 4.

Attitudes professionnelles à privilégier auprès des élèves endeuillés



Les psychoéducateurs : des alliés pertinents

Au regard des stratégies à privilégier et des attitudes à adopter pour mieux intervenir en contexte de deuil à l'école, la contribution des psychoéducateurs est cliniquement incontournable. Ils sont en mesure de réaliser des évaluations psychoéducatives, d'exercer un rôle-conseil et de réaliser des accompagnements individuels ou de groupe (Daigle et al., 2021). L'ensemble des champs d'activités professionnelles des psychoéducateurs est de nature à répondre aux besoins de l'élève endeuillé dont l'adaptation est fragilisée, ainsi qu'auprès du personnel scolaire qui se dit souvent démuné face à la réalité du deuil (Dyregrov et al., 2013; Holmgren, 2022). De plus, le psychoéducateur se distingue notamment par sa capaci-



té à agir directement sur les facteurs de risque et de protection, à soutenir l'élève endeuillé face à ses défis et à renforcer les compétences du personnel pour mieux intervenir auprès de ce dernier (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2025).

L'intervention psychoéducative, fondée sur une approche écosystémique et sur le modèle de la conduite adaptative (Daigle et al., 2021), permet au psychoéducateur de mobiliser des stratégies concrètes pour créer et maintenir un filet de sécurité autour de l'élève en deuil. Son rôle s'inscrit pleinement dans les axes d'action de l'adaptation scolaire, grâce à ses compétences en prévention, en évaluation et en intervention auprès des élèves à risque ou en difficulté d'adaptation (OPPQ, 2025).

En somme, il peut agir directement auprès de l'élève et soutenir l'engagement de ce dernier à la vie scolaire en conseillant les adultes qu'il côtoie, contribuant ainsi aux services éducatifs complémentaires (OPPQ, 2025). Dans cette perspective, il apparaît essentiel de mieux comprendre comment le psychoéducateur vit et exerce son rôle auprès des élèves endeuillés et des équipes éducatives, de documenter les formes d'aide qu'il mobilise concrètement, et de cerner les besoins de formation susceptibles d'enrichir sa pratique. Un tel éclairage fournirait des repères tangibles pour renforcer l'accompagnement des élèves vivant un deuil ainsi que celui du personnel scolaire qui les soutient au quotidien.

Conclusion

L'école est appelée à reconnaître : 1) l'impact du deuil sur la réussite éducative ; 2) les manifestations cliniques des enfants qui en sont touchés, et 3) les besoins de soutien des élèves et du personnel éducatif (Dyregrov et al., 2013 ; Fawer Caputo, 2019 ; Holmgren, 2022 ; Lively-Endicott et al., 2024 ; Lytje, 2018). La diversité des réactions des élèves et les défis rencontrés par l'école devant les situations de deuil soulignent l'importance d'offrir un accompagnement sensible aux réalités singulières. La littérature montre que si plusieurs attitudes et stratégies pertinentes existent, leur mise en œuvre repose sur des balises claires, le partage d'informations entre les acteurs scolaires et une capacité à tenir compte des besoins réels des élèves (Holmgren, 2022).

À cet égard, le psychoéducateur se révèle un allié indispensable. Par le biais de ses champs d'activités professionnelles et sa capacité à arrimer les ressources environnementales, il contribue à instaurer des pratiques probantes pour mieux soutenir les élèves affectés par une perte significative et renforcer la réponse de l'école face au caractère déstabilisant du deuil.

En bref, en s'appuyant sur le potentiel adaptatif des élèves endeuillés et les ressources de l'environnement scolaire (Daigle et al., 2021), le psychoéducateur transforme cette épreuve en occasion de croissance, en soutenant l'adaptation de l'élève et en favorisant sa réussite éducative.

Mots clés : Élèves, deuil, besoins, leviers d'intervention, psychoéducateurs.

Références

- Balk, D. E. (1989). Arousing empathy and promoting prosocial behavior toward bereaved peers : Using guided fantasy with elementary school children. *Death Studies*, 13(5), 425-442. <https://doi.org/10.1080/07481188908252322>
- Bélangier, M. (2018). *L'expérience vécue par les adolescents en processus de résilience*. Récits phénoménologiques [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL.
- Birch, K. et Bridge, H. (2018). The Atlas programme for schools : Supporting children to navigate their way through bereavement. *BMJ Supportive & Palliative Care*, 8(1), A12-A13. <https://doi.org/10.1136/bmjspcare-2018-hospiceabs.27>
- Blanpain, N. (2008). Perdre un parent pendant l'enfance : quels effets sur le parcours scolaire, professionnel, familial et sur la santé à l'âge adulte ? *Études et Résultats*, 168, 1-8.
- Daigle, S., Pronovost, J. et Renou, M. (2021). Les interrelations entre les notions d'interaction, de convenue et d'adaptation. Dans J. Bluteau, J. Pronovost et M. Caouette (dir.), *L'observation psychoéducative* (p. 89-99). Béliveau Éditeur.
- Desgroseilliers, A., et Daigle, S. (2024, août). *Le deuil en contexte scolaire : portrait et pistes pour mieux accompagner* [Infographie]. UMR Synergia. https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2024/08/infographie_deuil_Desgroseilliers-et-Daigle.pdf
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., et Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125-134. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.754165>
- Fawer Caputo, C. (2019). *La mort à l'école : quelles conceptions du rôle chez les professionnels de l'enseignement ?* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:123962>
- Fondation OCIRP. (2020). *Être orphelin à l'école. Mieux comprendre pour mieux accompagner*. Éditions Spéciales PlayBac.
- Holmgren, H. (2022). Navigating the Gap : Children's Experiences of Home and School Life Following Maternal Death. *Journal of Family Issues*, 43(5). <https://doi.org/10.1177/0192513X211022384>
- Lively-Endicott, H. R., Naimi, K., Hudson, S. M., Schonfeld, D. J. (2024). Educator Perspectives on Grief-Sensitive Training During the COVID-19 Pandemic in US Public Schools, *Journal of School Health*, 94(1), 5-13. <https://doi.org/10.1111/josh.13400>
- Lytje, M. (2018). Voices we forget : Danish students' experience of returning to school following parental bereavement. *Omega : Journal of Death and Dying*, 78(1), 24-42. <https://doi.org/10.1177/0030222816679660>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Guide pour la mise en œuvre de la réponse à l'intervention dans le milieu scolaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://drive.google.com/file/d/1cotUOFvWzG3h5vm9X7Z66Ry8PX2M99r/view?pli=1>
- Mukba, G., et Akbas, T. (2023). Examination of children's grief experiences through storytelling-based systemic intervention : Case study. *Children and Youth Services Review*, 152, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107078>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2025). *Cadre de référence : la psychoéducation en milieu scolaire*. <https://ordrepqd.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Le-cadre-de-la-psychoeducation-en-milieu-scolaire.pdf>

Comprendre les mécanismes du développement professionnel des enseignants : une exploration des relations entre les variables clés



Marie-Pier Duchaine, Ph. D.

Professeure régulière, Département Éducation, Université TÉLUQ. Programmes d'études : doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Nancy Gaudreau, Ph. D.

Professeure titulaire, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Éric Frenette, Ph. D.

Professeur titulaire, Département des fondements et pratiques, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Bien que les activités de développement professionnel soient reconnues comme essentielles pour améliorer l'éducation (Darling-Hammond et al., 2017), leurs effets peuvent varier énormément d'un contexte à l'autre (Coldwell et Simkins, 2011). Certaines formations transforment les pratiques et bénéficient aux élèves, tandis que d'autres semblent avoir peu d'effet.

Les recherches suggèrent plusieurs bénéfiques potentiels de ces activités. Elles pourraient contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques (Guskey et Yoon, 2009), favoriser des attitudes plus positives envers l'inclusion scolaire des élèves en difficulté (Massé et al., 2020) et stimuler la réflexion sur la pratique (Leroux, 2019). De plus, elles semblent pouvoir influencer positivement la motivation des enseignants, leur satisfaction professionnelle (Elrayah, 2022) et leur rétention dans la profession (Scott et al., 2021).

Cette variabilité dans les résultats apparaît liée à l'influence de multiples facteurs. Les caractéristiques individuelles des enseignants, telles que leur expérience, leur motivation, leur sentiment de compétence et leurs attitudes, semblent jouer un rôle important (Cordingley et al., 2015). L'environnement de travail, notamment le soutien de la direction et la culture de l'établissement, pourrait également influencer l'efficacité perçue de ces initiatives de formation.

Une formation centrée sur l'autodétermination des élèves

Pour explorer ces questions, cette étude s'est intéressé au MOOC (Massive Online Open Course – Formation en ligne ouverte à tous) [«Le plan d'intervention autodéterminé: un soutien à la réussite des élèves en difficulté d'adaptation»](#) de l'Université Laval. Cette formation vise à outiller le personnel scolaire du primaire et du secondaire pour mettre en œuvre des plans d'intervention autodéterminés

en utilisant la trousse « J'ai MON plan! » (Gaudreau et al., 2021). Elle poursuit trois objectifs spécifiques : permettre aux enseignants de comprendre la démarche d'établissement de plans d'intervention autodéterminés, favoriser l'engagement de tous les acteurs concernés par le plan d'intervention et explorer des outils pratiques qui soutiennent l'autonomisation progressive des élèves.

Cadre théorique et objectif de la recherche

La présente recherche s'intéresse aux mécanismes par lesquels le développement professionnel pourrait générer ses effets. Quand un enseignant suit une formation, plusieurs éléments sont susceptibles d'entrer en jeu : ses pratiques pédagogiques peuvent évoluer, ses croyances en ses capacités sont susceptibles de se transformer, ses attitudes envers ses élèves peuvent changer, et il développe un certain niveau de satisfaction vis-à-vis de l'expérience formative. Mais comment ces différents éléments s'influencent-ils potentiellement ? Et surtout, dans quelle mesure leur interaction affecte-t-elle les élèves ?

Pour explorer ces questions complexes, cette recherche s'est appuyée sur le modèle théorique de Coldwell et Simkins (2011), reconnu pour sa capacité à expliquer comment le développement professionnel peut générer des effets à différents niveaux. Ce modèle distingue les retombées intermédiaires des retombées finales : les premières représentent les changements qui émergent progressivement chez les participants à la suite d'une formation (satisfaction, nouvelles connaissances, évolution des attitudes), tandis que les secondes correspondent aux objectifs ultimes visés (changements de pratiques durables, effets sur les élèves).



Concrètement, l'étude visait à explorer les relations entre différents facteurs mesurés avant la formation – les connaissances des enseignants sur les plans d'intervention et l'autodétermination, leurs attitudes envers l'inclusion des élèves en difficulté, leurs pratiques pédagogiques existantes, et leurs croyances en leurs capacités d'intervention – et les effets observés après la formation : leur satisfaction, leurs apprentissages, les changements dans leurs pratiques, leur bien-être professionnel et l'engagement de leurs élèves dans leur réussite. Plus spécifiquement, elle cherchait à comprendre comment ces éléments s'influencent mutuellement avant la formation, immédiatement après, puis trois mois plus tard.

Méthode de recherche

Cette étude longitudinale a suivi 55 enseignants du primaire et du secondaire inscrits volontairement au MOOC à l'automne 2022. L'échantillon était diversifié : 82 % de femmes, âge moyen de 39,3 ans, expérience moyenne de 11,3 années, majoritairement en classe ordinaire (87 %) et du Canada (69 %).

La collecte de données s'est effectuée en trois temps. Avant le début de la formation (T0), un questionnaire en ligne a documenté les connaissances des participants sur les plans d'intervention et l'autodétermination, leurs attitudes envers l'inclusion des élèves en difficulté d'adaptation, leurs croyances concernant leur capacité à intervenir efficacement auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation et leurs pratiques relatives à la mise en œuvre de plans d'intervention autodéterminés. Immédiatement après la conclusion de la formation (T1), les participants ont de nouveau rempli ces questionnaires, tout en complétant de nouveaux items évaluant leur satisfaction vis-à-vis de la formation et de l'accompagnement reçu, ainsi que les effets observés sur l'adoption de comportements autodéterminés chez leurs élèves. Trois mois plus tard (T2), une dernière mesure a permis d'évaluer la persistance des effets perçus chez les élèves.

Des analyses descriptives ont d'abord été réalisées pour caractériser l'échantillon et calculer des corrélations entre les variables. Pour approfondir la compréhension des relations entre les variables, des analyses acheminatoires ont ensuite été effectuées. Cette méthode révèle non seulement les liens entre facteurs, mais aussi leur direction et intensité.

Des résultats qui révèlent des mécanismes intéressants

L'analyse révèle plusieurs associations statistiquement significatives entre les variables étudiées. Selon les critères de Cohen (1988), une relation de 0,10 à 0,29 est considérée comme faible, de 0,30 à 0,49 comme modérée, et au-dessus de 0,50 comme forte.

UN LIEN ENTRE PRATIQUES ET CONFIANCE PROFESSIONNELLE

Les données suggèrent que les enseignants qui avaient des pratiques plus développées dans la mise en œuvre de plans d'intervention autodéterminés avant la formation (T0) sont plus susceptibles d'avoir des croyances positives quant à leur capacité à enseigner des comportements adaptés aux élèves présentant des difficultés d'adaptation avant la formation (T0) (relation de 0,61). Cette association pourrait s'expliquer par la théorie sociocognitive de Bandura (2019) : lorsque les



enseignants constatent que leurs pratiques ont un effet positif sur les comportements des élèves, cela renforce leur confiance en leur capacité à intervenir de manière efficace.

Cette observation suggère que les programmes de développement professionnel pourraient bénéficier d'approches privilégiant l'expérimentation pratique plutôt que la seule transmission théorique. Les enseignants qui développent concrètement leurs pratiques pédagogiques dans ce domaine sembleraient renforcer leur confiance dans leurs capacités professionnelles.

LE RÔLE CENTRAL DE LA SATISFACTION

Les résultats indiquent également que les enseignants qui avaient des croyances positives quant à leur capacité à enseigner efficacement avant la formation (T0) sont légèrement plus susceptibles d'être satisfaits de la formation et de l'accompagnement immédiatement après celle-ci (T1) (relation de 0,27). Cette association suggère un lien possible entre le sentiment de compétence préalable et l'appréciation de l'expérience formative.

Plus remarquable encore, la satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur formation et de l'accompagnement reçus immédiatement après la formation (T1) constitue le facteur le plus fortement associé à l'adoption de comportements autodéterminés chez les élèves ciblés par l'établissement de plans d'intervention, telle qu'observée immédiatement après la formation (T1) (relation de 0,64). Bien que cette association soit forte, elle nécessiterait des recherches supplémentaires pour en comprendre les mécanismes précis. Elle suggère néanmoins, comme le suggèrent les travaux de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2016), que la satisfaction des enseignants pourrait jouer un rôle important dans l'application des apprentissages et leurs effets sur les élèves.

DES CHANGEMENTS QUI PARAISSENT DURABLES CHEZ LES ÉLÈVES

L'un des résultats les plus encourageants concerne la stabilité des changements observés. Les comportements autodéterminés que les enseignants rapportent observer chez les élèves immédiatement après la formation (T1) semblent se maintenir trois mois plus tard (T2) (relation de 0,71). Cette persistance suggère que lorsque certaines conditions sont réunies, les modifications pédagogiques pourraient générer des changements relativement durables chez les élèves concernés.

De plus, les croyances des enseignants quant à leur capacité à identifier et à évaluer les difficultés des élèves avant la formation (T0) semblent liées aux comportements autodéterminés observés chez les élèves trois mois après la formation (T2) (relation faible de 0,19). Les attitudes des enseignants envers l'inclusion des élèves en difficulté d'adaptation immédiatement après la formation (T1) semblent également associées, bien que faiblement, aux comportements autodéterminés des élèves observés au même moment (T1) (relation faible de 0,21). Ces associations modestes suggèrent que les croyances et attitudes des enseignants pourraient contribuer, de manière limitée, aux progrès des élèves, comme le suggèrent les travaux de Sharma et al. (2018).

Implications pour la pratique

Ces résultats ouvrent des pistes prometteuses pour repenser le développement professionnel. Au lieu de privilégier uniquement la transmission de contenu, les formations gagneraient à viser d'abord la satisfaction des participants. Concrètement, cela signifie concevoir des activités qui répondent aux besoins réels des enseignants, proposent un accompagnement personnalisé et des outils directement applicables, tout en favorisant les échanges entre collègues (Cordingley et al., 2015).

L'expérimentation pratique apparaît tout aussi importante. Quand les enseignants peuvent tester les nouvelles approches et en voir directement les effets, leur confiance professionnelle se renforce et alimente un cercle positif de développement continu. Il devient donc pertinent d'évaluer régulièrement la satisfaction des participants, car elle pourrait révéler les effets futurs sur les élèves.

Limites et perspectives

Cette étude exploratoire comporte plusieurs limites importantes. L'absence de groupe témoin empêche d'établir des liens causaux entre la formation et les effets observés. Les changements rapportés pourraient s'expliquer autrement : évolution naturelle des compétences, autres formations suivies simultanément, ou changements organisationnels.

L'échantillon restreint limite aussi la portée des conclusions. Avec 55 participants au total, dont seulement 26 ayant fourni des données sur leurs pratiques et 20 sur les effets chez leurs élèves, il est difficile de généraliser ces observations. Le recours aux seules perceptions des participants introduit également des biais potentiels.

Face à ces limites, les recherches futures gagneraient à inclure des groupes témoins, des échantillons plus larges et des mesures objectives combinées aux perceptions subjectives pour mieux comprendre ces mécanismes prometteurs.

Conclusion

Cette recherche exploratoire offre un éclairage intéressant sur les processus du développement professionnel enseignant. L'association forte observée entre la satisfaction des enseignants et l'adoption de comportements autodéterminés chez leurs élèves suggère l'importance de considérer les dimensions relationnelles et affectives de la formation.

Bien que ces résultats demeurent préliminaires et nécessitent confirmation, ils invitent à réfléchir différemment sur la conception des activités de développement professionnel. La satisfaction des participants pourrait constituer un indicateur pertinent à surveiller, compte tenu de son association potentielle avec les retombées sur les élèves.

Ces observations contribuent ainsi à enrichir notre compréhension des mécanismes par lesquels les formations peuvent influencer les pratiques enseignantes et, ultimement, l'expérience éducative des élèves présentant des difficultés d'adaptation.

Mots-clés : développement professionnel, formation continue, autodétermination, sentiment d'efficacité personnelle, satisfaction.

Références

- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3^e éd.). Éditions DeBoeck.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates (2^e éd.).
- Coldwell, M. et Simkins, T. (2011). Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique. *Professional Development in Education*, 37(1), 143-157. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.495497>
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. et Coe, R. (2015). *Developing great teaching : lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. <https://dro.dur.ac.uk/15834/1/15834.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Erayah, M. (2022). Improving teaching professionals' satisfaction through the development of self-efficacy, engagement, and stress control: A cross-sectional study. *Educational Sciences : Theory & Practice*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.12738/jestp.2022.1.0001>
- Gaudreau, N., Massé, L., Bégin, J. Y., Nadeau, M. F., Bernier, V. et Verret, C. (2021). *Trousse J'ai MON plan!* Université Laval. <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>
- Guskey, T. R. et Yoon, K. S. (2009). What works in professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.
- Kirkpatrick, J. D. et Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Leroux, M. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 58. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.506>
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignant·e·s québécois·e·s envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 41-64.
- Scott, L. A., Taylor, J. P., Bruno, L., Padhye, I., Brendli, K., Wallace, W. et Cormier, C. J. (2021). Why do they stay? Factors associated with special education teachers' persistence. *Remedial and Special Education*, 43(2), 75-86. <https://doi.org/10.1177/07419325211014965>
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. et Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446.



UNIVERSITÉ
LAVAL



Carnet
DES JEUNES
CHERCHEURS