

Actes du colloque

COLLOQUE DES
SPÉCIALISTES EN
ENSEIGNEMENT

ÉTAT, ENJEUX ET
IDENTITÉ
PROFESSIONNELLE
AU 21^E SIÈCLE

28 AU 30 OCTOBRE 2021



TRANSFORMA

UQTR
Université du Québec
à Trois-Rivières
Savoir. Surprendre.

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

Sous la direction de
Manon Coté, professeure UQTR
Mariane Gazaille, professeure UQTR

Graphisme et mise en page : Sophie Hamelin

Préface

Le thème retenu pour ce premier colloque ***État, enjeux et identité au 21^e siècle*** a retenu l'attention des chercheurs en éducation, des intervenants du milieu pratique et des futurs spécialistes en enseignement des arts, en éducation physique et en langues secondes.

La réalisation de cet événement a permis l'avancement de la recherche sur l'insertion professionnelle et la construction identitaire des futurs spécialistes en enseignement. Comment de futurs spécialistes en enseignement construisent-ils leur identité professionnelle? Dans la situation où il y a pénurie d'enseignants doit-on revoir les fondements de la formation initiale ? Vouloir devenir un spécialiste en enseignement au 21^e siècle, est-ce un véritable défi ? Plusieurs questions ont émergé tout au long de ce colloque. Quelques-unes ont soulevé un débat, des discussions plus soutenues, mais sans aucun doute, ces moments de tension signalent l'importance de conserver le dialogue entre les intervenants du milieu pratique et les chercheurs.

Dès le début de ses études universitaires, le futur enseignant amorce un processus réflexif sur le développement de son identité professionnelle. En plus d'approfondir ses connaissances en pédagogie, en didactique disciplinaire, en évaluation, en stage, il fait l'apprentissage d'appropriation des compétences professionnelles. À sa formation initiale s'ajoutent ses expériences personnelles et la représentation qu'il se fait du milieu scolaire.

En contexte de formation pratique en milieu scolaire, l'expérience liée aux savoirs transmis par l'enseignant associé et les autres formateurs permet d'enrichir les apprentissages et les connaissances des futurs enseignants. En s'engageant dans un processus d'apprentissage pendant la durée de sa formation initiale et pratique, le futur enseignant peut saisir les particularités de la profession, ce qui lui permet de faire cheminer ses réflexions sur la construction de son identité dans cette communauté de pratique (Coté, 2019). En favorisant la rencontre entre les différents intervenants (professeurs, chercheurs, étudiants, enseignants) par la participation au colloque, des liens se sont créés et ont favorisé des relations amicales, professionnelles. Le sentiment d'appartenance qui se développe entre les individus au sein d'un même événement facilite les échanges et l'entraide, évite l'isolement et participe à l'intégration plus rapide des nouveaux venus. Les apprentissages concernent autant les aspects cognitifs et socioculturels qu'identitaires (Lave et Wenger, 1991). Ces aspects ne sont pas négligeables puisqu'ils accompagnent le parcours d'entrée dans la future profession.

Ce colloque a permis d'approfondir les réflexions, peu importe la spécialité enseignée, sur l'importance accordée à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes dans le milieu pratique et dans le domaine de la recherche. La participation à ce colloque a permis aux futurs enseignants d'échanger, de partager et d'apprendre les uns des autres. Favoriser les contacts entre les différents milieux et intervenants a permis de bonifier les connaissances sur les enjeux de la profession enseignante.

Les actes du colloque réunissent les textes de conférences pour chacune des disciplines. Chacun d'eux démontrent les particularités reliées à chacune des disciplines mais un fil conducteur semble se tracer sur le fait qu'enseigner une spécialité, c'est maintenir une tension dynamique entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience.

Ce colloque émergeant d'un projet inédit en éducation, subventionné par le ministère de l'éducation a été officiellement lancé le 12 novembre 2021, Nous vous invitons à consulter la plateforme TRENIFORMA : Transition pour les enseignants en formation pour les futurs et nouveaux diplômés de tous les secteurs d'enseignement en processus identitaire et professionnelle qui regroupe l'ensemble des travaux de recherche.

Comité organisateur :

- Manon Coté, professeure, directrice des programmes en arts, responsable des stages
Département de la philosophie et des arts-section arts, UQTR
- Mariane Gazaille, professeure, directrice du département des langues modernes, UQTR
- Alain Rousseau, chargé de cours en éducation physique et à la santé, UQTR
- Maude Boulanger, professionnelle, spécialiste en éducation physique et à la santé, UQTR
- Sophie Hamelin, étudiante à la maîtrise en éducation

Manon Coté Ph. D.
Professeure, UQTR
Département de la philosophie et des arts-section arts
Directrice des programmes du 1er cycle
Responsable des stages

Table des matières

Préface.....	4
Conférence d'ouverture	8
La construction de l'identité professionnelle des enseignants : entre identification, identification et confrontation	
Christiane Gohier, Ph. D.....	8
Conférence de clôture	14
Développer une identité professionnelle positive s'appuie sur la psychopédagogie du bien-être	
Nancy Goyette, Ph. D.....	14
Arts plastiques	
Professionnalité des professeurs d'arts plastiques en France : entre contraintes du métier et créativité.	
Laurence Espinassy, Ph. D.	20
L'enseignement des arts plastiques : motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez l'élève en contexte scolaire	
Sophie Hamelin.....	29
L'impact des nouveaux outils technologiques sur l'identité professionnelle des enseignants en arts plastiques	
Aimé Zayed, Ph. D.	35
Éducation physique	
L'effet des expériences sur les choix pédagogiques pour susciter la motivation des élèves en éducation physique et à la santé	
Audrey-Anne de Guise	42
État, enjeux et identité professionnelle au 21 ^e siècle en enseignement de l'éducation physique et à la santé	
Sacha Stoloff, Ph. D.	47

Langues secondes

Une expérience d'apprentissage qui brasse les croyances Noémie Gendron Perrault et Nina Woll, Ph. D.	54
Un nouveau cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières: DLA1116- Initiation à la suppléance en enseignement Karine Gauthier et Mariane Gazaille, Ph. D.	58
How to approach pronunciation training in the L2 classroom Paul John, Ph. D. et Ludovik Bécharde-Tremblay	63
It's All about Having FUN!!! Stéphane Lacroix	73
The secondary-level teacher as cultural ambassador and cultural product: how complex socio-political times require a more complex teacher identity Maureen-C. LaPerrière, Ph. D.	76
To correct or not to correct? That is still the question. Maria-Lourdes Lira-Gonzales, Ph. D.	82
Construction de l'identité professionnelle des enseignants d'anglais langue seconde : une question de tension identitaire ? Andréanne L. Nolin	89
Effets du contexte éducatif sur la reconstruction de l'identité professionnelle des enseignants immigrants formés à l'étranger. Dorothée Michaud	96
Pronunciation: the effect on ESL teacher's identity and professional attrition Marie Ploquin, Ph. D.	103
Postface	108

Conférence d'ouverture

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

**La construction de l'identité professionnelle des enseignants : entre
identisation, identification et confrontation**

Christiane Gohier, Ph. D.

Professeure associée, CRIFPE UQ
Université du Québec à Montréal
gohier.christiane@uqam.ca

La profession enseignante est en crise, ce dont témoigne le pourcentage d'abandons de la profession dans les cinq premières années d'exercice qui se situe entre 25 et 30 %. Cette situation serait due à plusieurs facteurs, notamment les difficultés liées aux conditions d'exercice : emploi précaire, salaire, gestion de classe, travail exigeant, le manque de ressources (professionnels psychologues, orthopédagogues, etc.), le manque de reconnaissance sociale et enfin, le rapport à la formation initiale jugée trop théorique, l'apprentissage « réel » étant perçu comme celui vécu en situation de pratique (Karsenti et Collin, 2013).

Comment améliorer cette situation ? Une des pistes de solution consiste à explorer la question de l'identité professionnelle des enseignants, les compétences requises, la construction de cette identité et des outils pouvant la favoriser.

Les compétences professionnelles

Le Ministère de l'Éducation a produit en 2020 un nouveau Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020). Les assises sur lesquelles se fondent le référentiel sont les suivantes : la culture au fondement de l'éducation et de l'enseignement ; la langue

au fondement de l'éducation et de l'enseignement ; les enseignantes et les enseignants des bâtisseurs de relations avec les élèves ; les enseignantes et les enseignants des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage ; les enseignantes et les enseignants des professionnels qui font preuve de collaboration.

Les principes à la base de l'enseignement sont formulés comme suit : agir pour l'éducation et l'apprentissage des élèves ; savoir agir de manière autonome en fonction des caractéristiques de la situation ; fonder son enseignement sur l'état actuel des connaissances.

Outre les connaissances et la culture nécessaires à l'exercice de la profession, on constate l'accent mis sur l'autonomie des enseignants, leur capacité relationnelle et leur sens de la collaboration. Compte tenu de ces compétences requises et des difficultés de rétention des enseignants dans la profession, quelle conception de la profession enseignante et de sa construction pourrait soutenir le développement et le cheminement professionnels ?

La construction de l'identité professionnelle

Nous ferons état des résultats de recherches effectuées sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants du préscolaire et du primaire en formation et en exercice. L'identité professionnelle de l'enseignant se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Cette représentation de lui comme personne ne porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel

de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale.

Un modèle de construction identitaire de l'enseignant est proposé comme processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remises en question générées par des situations de conflit, sous-tendu par les processus d'identisation (singularisation) et d'identification (ressemblance et appartenance au groupe professionnel) et facilité par les liens de contiguïté (proximité) avec l'autre.

En d'autres termes, l'identité professionnelle se construit dans l'interaction. Le modèle proposé est un modèle intégratif qui prend en compte le rapport à soi et le rapport aux autres. Il vise l'affirmation de sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. L'identité professionnelle est par ailleurs en constante transformation (de la formation à la fin de la carrière). Quatre fonctions interactives permettent cette construction : l'éveil, déclenché par la perception d'un écart dans l'un des sentiments ; l'exploration, lorsqu'il y a une recherche active de nouvelles informations ou de nouvelles expériences ; l'engagement, caractérisé par l'adhésion à une option et des actions cohérentes et l'évaluation, par soi ou par autrui, permet de réguler et juger les conduites et les interactions.

C'est donc entre identisation (singularisation), identification (appartenance au groupe) et confrontation (dans des situations qui suscitent la remise en question) que l'identité professionnelle se développe. Pour ce faire, autonomie, relation et collaboration sont requises.

Dans le cadre de la formation en enseignement, certains dispositifs pourraient favoriser les processus d'identisation et d'identification (Chevrier, Gohier, Anadón et Godbout, 2007). Pour l'identisation : activités (formelles ou informelles) favorisant la connaissance de soi et l'autonomie ; activités réflexives dans le cadre

de stages ou de cours incitant à l'analyse de sa pratique ; la délibération à partir d'incidents critiques et de dilemmes pédagogiques ; choix des finalités et jugement professionnels et dispositifs renforçant la connaissance de soi personnelle et professionnelle, comme l'autobiographie, la métacognition, le micro-enseignement, le jeu de rôle et la réflexion critique sur sa conception de l'éducation.

Pour l'identification : dans le cadre des stages, diversifier les écoles, faire participer le stagiaire à l'ensemble des activités de l'école, faire partie d'une équipe cycle, assister aux réunions du Conseil d'établissement, du Conseil syndical et aux rencontres avec les parents, favoriser l'intégration théorie – pratique. Il existe d'autres outils qui peuvent soutenir la démarche des enseignants dans cette construction identitaire dans le cadre de leur pratique, dont l'autoethnographie.

Comment favoriser la construction de l'identité professionnelle dans sa pratique?

La méthode de l'autoethnographie faisant état d'incidents critiques est l'une des méthodes favorisant la connaissance de soi, la mise au jour des situations conflictuelles avec les étudiants et la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (St-Pierre 2021).

Dans sa recherche, Joannie St-Pierre, par l'autoethnographie, vise à mettre au jour les tensions vécues dans le cadre de son enseignement en français langue seconde au second cycle du secondaire en région frontalière du Québec (Québec/Ontario), tensions qui sont comparées à celles de ses collègues du premier et deuxième cycle du secondaire dans un contexte similaire (trente-trois collègues dont les propos sont rapportés dans un journal de bord et six avec des entretiens).

L'autoethnographie est une autobiographie qui explore les interrelations entre un engagement personnel et introspectif et une culture médiatisée par l'entremise du

langage, de l'histoire et de la description. L'incident critique désigne un événement précis dans le temps, généralement imprévu, comportant des enjeux importants ou mettant en évidence une compétence ou une problématique particulière et nécessitant une réaction rapide de la part de l'intervenant. Un exemple d'incident critique rapporté par Joannie St -Pierre, celui d'une élève qui adopte un ton agressif soutenant qu'elle ne comprend pas les consignes parce qu'elle ne les explique pas bien. Joannie essaie de rester neutre dans ses réponses à l'élève. Elle se demande si elle aurait dû la confronter davantage. Elle se dit épuisée. Selon St-Pierre, il faut apprendre à se distancier et à ne pas prendre les choses trop personnellement. Le partage des expériences avec les collègues est également important. Elle fait quatre recommandations aux responsables des établissements d'enseignement (Ibid, p. 374-378) :

1. L'intervention éducative ne doit pas être normalisée au point d'en épurer le jugement professionnel éthique. Elle doit demeurer contextualisée et emplies de la bienveillance du personnel enseignant.
2. Que la formation sociale des élèves soit inhérente au soutien mis à leur disposition à l'image du service offert en ce qui a trait à leur apprentissage scolaire (ateliers de sensibilisation au savoir-vivre, l'accès à des temps de tutorat individualisé axé sur les apprentissages sociaux, etc.).
3. Octroyer le temps, l'espace et les moyens nécessaires aux professionnels désireux de s'engager dans une autoréflexion telle que le permettent l'autoconfrontation et la méthode des incidents critiques tout en reconnaissant que ces réflexions peuvent exposer, voire menacer les constructions identitaires, pour favoriser la gestion de classe mais avec une autoréflexion.
4. Pour la tension identitaire: substituer une vision inclusive à une vision intégrative ou assimilatrice pour les groupes ethnoculturels et hétérolinguistiques.

On voit donc que la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant requiert un équilibre et une interaction entre le rapport à soi et le rapport à l'autre, une interaction entre les processus d'identisation et d'identification à la profession.

Cette interaction est facilitée par un rapport de contiguïté ou de proximité avec un ou des collègues et un esprit de collaboration. La construction passe par ailleurs également par des moments de confrontation et de remise en question et la recherche de solution pour y pallier.

La formation des enseignants devrait prendre en compte ces processus, par le développement d'outils comme l'étude de cas et la capacité autoréflexive. Auto-ethnographie et incidents critiques sont par ailleurs d'autres outils qui peuvent favoriser le développement de l'identité professionnelle des enseignants. Dans tous les cas, esprit réflexif, raisonnement critique et jugement professionnel sont requis autant pour le développement et la consolidation de l'identité professionnelle que pour assurer un bien-être dans l'exercice de la profession enseignante.

Références

- Chevrier, J., Gohier, C., Anadón, M., et Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes : dispositifs de formation présents et souhaités selon les acteurs responsables de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire. Dans C. Gohier (dir.) *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (p. 137-168). Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 3-32. <http://dx.doi.org/10.7202/000304ar>
- Karsenti, T., et Collin, S. (2013), Why are New Teachers Leaving the Profession? Results of a Canada-Wide Survey, *Education*, 3(3), 141-149.
- Ministère de L'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- St-Pierre, J. (2021). *Autoethnographie au secondaire en contexte scolaire québécois : représentations de tensions vécues lors d'incidents critiques*. Thèse de doctorat inédite. Université d'Ottawa.

Conférence de clôture

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

Développer une identité professionnelle positive s'appuie sur la psychopédagogie du bien-être

Nancy Goyette, Ph. D.

Professeure et chercheuse au Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières
nancy.goyette@uqtr.ca

« *Contrary to what most of us believe, happiness does not simply happen to us. It's something that we make happen* »¹.

Mihaly Csikszentmihalyi (1934-2021)

Mihaly Csikszentmihalyi, professeur à l'Université de Chicago (États-Unis), a été une figure de proue en ce qui a trait au concept de *Flow* (Csikszentmihalyi, 1996) dont il est architecte et a consacré sa vie à étudier le bonheur et la créativité (Csikszentmihalyi, 2009). Cette citation résume en deux phrases plusieurs années de recherches, mais détruit aussi un mythe persistant selon lequel le bonheur arrive dans notre vie par hasard, ou par des circonstances sur lesquelles nous n'avons aucun le contrôle. En fait, ressentir du bonheur ou plus particulièrement, du bien-être², requiert un effort constant et une prise de conscience des divers éléments qui le construit (Goyette, 2014 ; Seligman, 2011). Ces efforts, bien que difficiles parfois, ne restent pas vains : ils nous poussent à effectuer des actions volontaires pour le favoriser. Ce pouvoir-agir sur notre bien-être (Lyubomirsky, 2008) nous aide à construire des représentations positives et optimistes face à

¹ « Contrairement à ce que la majorité d'entre nous pense, le bonheur n'arrive pas simplement. C'est quelque chose que nous faisons arriver » (Traduction libre)

² Le concept de bonheur et de bien-être n'est pas synonyme. Disons simplement que le bien-être est un aspect spécifique qui s'intègre au bonheur, qui est plus général.

certaines situations quotidiennes. Les représentations se définissent comme des outils cognitifs d'appréhension de la réalité qui orientent et structurent les comportements en contexte d'enseignement (Baillauquès-Breuse, 2012 ; Charlier, 1989). Or, ces représentations jouent le rôle d'auxiliaire dans la construction d'une identité professionnelle positive (Goyette et Martineau, 2018). En effet, en s'appuyant sur les travaux de Gohier et al. (2001), nous sommes à même de constater que les constantes interactions entre les représentations liées à l'identité personnelle (rapport à soi) et à l'identité sociale (rapport aux autres) de l'enseignant participent à son processus de construction identitaire. Dans ce processus émergent des remises en question et des tensions issues de ses expériences professionnelles, un moteur essentiel à la réflexion (Perez-Roux, 2019).

Nous le savons tous, la condition enseignante, et particulièrement celle des enseignants spécialistes, est loin d'être simple. Elle regorge d'une complexité particulière, notamment par son caractère polyvalent (par ex. plusieurs groupes, plusieurs écoles, plusieurs niveaux, plusieurs planifications, etc.). Cette surcharge de travail, combinée à une surcharge émotionnelle reliée à la gestion continue de situations qui peuvent les affecter au quotidien, peut mener certains d'entre eux à ressentir du mal-être, ce qui a un effet sur leur santé mentale. Ce mal-être, alimenté par l'élaboration de représentations négatives en rapport à soi (par ex. se sentir incompetent) et/ou en rapport à l'environnement (par ex. se sentir dévalorisé dans son travail) est un enjeu de taille pour persévérer dans la profession.

La construction d'une identité professionnelle positive requiert un travail constant sur soi pour découvrir nos forces, nos talents, nos valeurs ou notre vision de l'éducation. Cette exploration intrapersonnelle ne se fait pas sans heurts, et il arrive parfois de vivre des expériences désagréables ou découvrir des aspects de soi qui nous étaient inconnus jusque-là. C'est en quelque sorte un risque à prendre pour évoluer et construire les accises de notre identité. Toutefois, toute

expérience, qu'elle soit positive ou désagréable, nourrit le sens que l'on entretient avec la profession qui est un élément central pour ressentir du bien-être en enseignement (Goyette, 2016). Or, d'un point de vue eudémonique³, un enseignant qui persévère dans la profession réussit, par une autoréflexion sur soi et une régulation de ses émotions positives et négatives dysfonctionnelles (Mikolajczak et Quoidbach, 2009), à faire abstraction des défis et des difficultés qu'il rencontre pour se concentrer sur ce qui est porteur de sens pour lui à travers divers éléments du bien-être. Par exemple, il peut s'agir de relations positives avec les élèves, d'émotions positives qu'il entretient lorsqu'il reçoit des encouragements de la direction ou le sentiment de compétence lorsqu'il se sent en contrôle d'une séquence didactique. Cependant, concrètement, pour construire une identité professionnelle positive, il faut d'abord apprendre ce qu'est le bien-être pour nous et développer des compétences psychosociales. Selon l'OMS (1997 dans Lamboy et al., 2021, p. 19), il s'agit de « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne [...] à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture, son environnement ». Dans cette perspective, il apparaît important de se pencher, entre autres, sur l'apprentissage de ce qu'est le bien-être en vertu des connaissances scientifiques afin de développer ces compétences essentielles pour favoriser notre bien-être et celui des autres.

À cet égard, la psychopédagogie du bien-être, un nouveau champ en sciences de l'éducation, qui intègre les champs de la psychologie positive et la pédagogie⁴. Il se penche concerne le développement du bien-être, l'épanouissement et le fonctionnement optimal chez les individus évoluant dans divers contextes éducatifs. Il vise le développement global de l'apprenant par l'intégration d'un

³ Dans l'étude du bien-être, deux visions de ce concept orientent les chercheurs : l'hédonisme (le bien-être est rattaché à la recherche constante de plaisir) et l'eudémonisme (le bien-être se construit à partir du sens que l'on se fait des événements).

⁴ L'UQTR offre présentement un programme court de 2^e cycle en psychopédagogie du bien-être qui s'adresse aux enseignants et au personnel éducatif comme formation continue.
www.uqtr.ca/fc.bienetreeducatif

accompagnement pédagogique bienveillant favorisant l'appropriation de stratégies et d'habiletés propices à l'atteinte d'un équilibre affectif, cognitif, social et physique (Goyette et al., 2020). Ce champ permet aux enseignants et aux autres intervenants de l'éducation de prendre conscience des ressources qu'ils possèdent pour instaurer un environnement favorable à l'émergence du bien-être au service de l'apprentissage et initie un changement idéologique tourné vers l'humanisme dans les institutions éducatives.

Somme toute, pour développer une identité professionnelle positive chez les enseignants, il faut initier des changements en ce qui a trait à la culture professionnelle pour qu'elle soit davantage orientée vers le bien-être à l'aide de valeurs humanistes. Il faut également laisser une plus grande place dans la formation actuelle au développement de compétences psychosociales pour leur fournir les outils nécessaires pour préserver une bonne santé mentale. En ce sens, la psychopédagogie du bien-être permet aux enseignants d'enrichir leur parcours professionnel par l'apprentissage de connaissances scientifiques relatives au bien-être et de les transférer dans leurs pratiques afin de s'épanouir au travail et développer leur plein potentiel.

Références

- Baillauquès-Breuse, S. (2012). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 59-81). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01>
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. De Boeck.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *La créativité : psychologie de la découverte et de l'invention*. Robert Laffont.

- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001, 20010000). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- 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 inédite, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne en éducation*, 39(4), 1-29.
- Goyette, N., Gagnon, B., Bazinet, J., et Martineau, S. (2020). La communauté d'apprentissage au service du développement de l'agir compétent d'enseignantes en psychopédagogie du bien-être. Dans N. Goyette et M. Stéphane (dir.), *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoir et déceptions* (p. 115-141). Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, N., et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(2), 4-19.
- Lamboy, B., Shankland, R., et Williamson, M.-O. (2021). *Les compétences psychosociales - Manuel de développement*. De Boeck supérieur.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The How of Happiness. A New Approach to Getting the life you want*. Penguin Press.
- Mikolajczak, M. et Quoidbach, J. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Perez-Roux, T. (2019). L'épreuve des transitions à la lumière des parcours professionnels: contraintes, ressources et dynamiques identitaires. Dans T. Perez-Roux, M. Deltand, C. Duchesne et J. Masdonati (dir.), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires. Le sujet au coeur des transformations* (p. 181-201). Presses universitaires de la Méditerranée.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.

The image features a central white rectangular area with a black, wavy border. This area is surrounded by large, overlapping orange and yellow circular shapes. Three small, orange zigzag lines are scattered within the white area: one in the upper left, one in the upper right, and one in the lower center. The text 'Arts plastiques' is centered in the white area.

Arts plastiques

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

Professionnalité des professeurs d'arts plastiques en France : entre contraintes du métier et créativité.

Laurence Espinassy, Ph. D.

Professeure des Universités en didactique des arts plastiques
Aix Marseille Univ. ADEF (UR 4671), Marseille, France
laurence.espinassy@univ-amu.fr

Résumé. Nous présentons l'évolution et les enjeux de la professionnalisation des professeurs d'arts plastiques en France, à la fois soumis à de fortes contraintes d'exercice et visant d'ambitieux objectifs d'apprentissage. Renvoyant à des textes déjà parus, les recherches menées depuis plus de dix ans, succinctement présentées ici, partent initialement de l'analyse de l'activité des professeurs d'arts plastiques et s'orientent vers la mise au jour d'organismes génériques de l'activité enseignante ; elles ouvrent ainsi des voies de recherche pour une approche ergodidactique et des visées renouvelées de la formation professionnelle de ces professeurs.

Conditions de Travail

Il y a environ 7000 professeurs d'arts plastiques (AP) en France qui enseignent en une heure hebdomadaire une discipline où la pratique plastique et le rapport au champ artistique sont exigés ; cela détermine l'empan de leurs marges de manœuvre entre fortes contraintes et liberté de conception de leurs dispositifs d'enseignement.

a. Contraintes

Le professeur d'A.P. est souvent seul à représenter sa discipline au sein de l'équipe éducative ; jusqu'en 2001 son service était de vingt heures hebdomadaires pour un certifié et de dix-sept pour un agrégé. Il ne travaille avec

ses classes qu'une fois par semaine durant cinquante-cinq minutes et s'occupe de tous les niveaux (ce qui représentait, jusqu'en 2000, une moyenne de cinq cents élèves par semaine). Aujourd'hui, le service des professeurs d'AP est aligné sur celui des autres disciplines, soit dix-huit heures pour un certifié et quinze heures pour un agrégé.

De multiples changements d'activités, d'outils, de matériaux et de nombreux déplacements, sont nécessaires à chaque séance, pour tous les individus en présence : en effet la nature des cours d'AP à dispositifs pédagogiques « ouverts », vise à une autonomisation de plus en plus grande des élèves, tant dans la réflexion que dans le choix des moyens de mise en œuvre demandés par la réponse au sujet. De ce fait une grande mobilité, physique et intellectuelle, est nécessaire de la part du professeur pour aider à l'avancée de chacun des projets en voie de réalisation. Mais en amont de ce rôle « de guide », il lui faut surtout pendant cette unique séance hebdomadaire, lancer ou relancer le cours par une incitation suffisamment forte pour que la classe entière se mette au travail rapidement et de façon efficace, car tous les élèves doivent obtenir une production plastique plus ou moins aboutie à la fin du cours. En effet, l'enseignement se créant essentiellement au moment de l'échange verbal à propos des productions en cours de réalisation et plus particulièrement au moment de l'évaluation, il est impératif que tous produisent et voient les réalisations de leurs camarades. Même si l'accent est mis sur l'aspect différentiel des réponses des élèves, ce dialogue permet à tous de repérer les règles constitutives et communes en jeu, dans le travail proposé. C'est, nous y reviendrons, le moment privilégié où, pour reprendre Vygotski (1934/1985), « dire, faire et penser » sont intimement liés et où la classe se saisit de nouveau savoirs. La production plastique et le bilan verbal sur lequel se clôt la séance sont aussi les ancrages qui permettront l'enchaînement avec le cours suivant.

À ce temps d'affichage des travaux, s'ajoute celui du rangement en vue de l'arrivée de la classe suivante. De ces contraintes matérielles très fortes, découle une

organisation stricte du déroulement de la séance de cours et donc une utilisation optimale de la salle d'AP. Malgré les recommandations de taille et d'équipement que l'on trouve dans les « cahiers d'accompagnement des programmes de troisième » (1999, §8, p. 26-27), actualisées en 2014⁵, puis 2016⁶, il n'est pas rare, au sein de l'établissement, qu'aucune salle ne soit réservée exclusivement à l'usage des A.P.

b. Libertés

L'enseignant d'A.P. crée ses dispositifs de toutes pièces, il n'est pas contraint par l'existence de manuels scolaires et opère, par exemple, des choix d'œuvres en référence à son cours, selon sa propre initiative. Seuls les programmes officiels indiquent un cadre large dans lequel se situer, des notions à aborder, des objectifs à atteindre, sans préciser comment s'y prendre. Les ressources d'accompagnement donnent des pistes, des repères, parfois des exemples, suggèrent mais ne contraignent pas. Bien que ce travail de conception et d'ingénierie requiert des compétences professionnelles de haut niveau scientifique, didactique, pédagogique, gestionnaire, etc., l'image du « prof-artiste », à la fois concepteur, maître d'œuvre et évaluateur de son cours perdurent encore dans l'imaginaire collectif de l'éducation nationale.

Dans le cadre d'un enseignement où il faut « faire faire pour faire apprendre », en 55 minutes hebdomadaires, je me suis intéressée aux solutions efficaces pour « prendre » et « faire » la classe, au double sens de milieu et de collectif de travail. Le terme d'« incitation » est issu d'une appellation indigène au jargon

⁵ Conseils et préconisations pour l'aménagement des salles d'arts plastiques au collège, leur mobilier et leurs équipements numériques/Source : Inspection générale de l'Éducation nationale en charge des arts plastiques. Groupe Enseignements et éducation artistiques.

http://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/arts_plastiques/Documents_a_telecharger_actus/2014_Preconisationsamanegament_salle_arts_plastiques__au_college-juin_2014.pdf

⁶ L'espace de travail en arts plastiques : penser l'organisation de la salle d'arts plastiques au service des apprentissages

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/56/4/38_RA16_C4_APLA_Conseils-preco-espace-travail_DM_V3_664564.pdf

professionnel des PAP pour désigner un mode de mise au travail des élèves sur lequel j'ai longuement axé mes recherches.

Enseigner les arts plastiques

Pour mieux comprendre l'intérêt de l'étude de « l'incitation » qui m'a occupée ces dernières années, un rapide rappel des principes généraux et des conditions d'exercice de l'enseignement des AP semblent nécessaires.

La logique d'enseignement en AP à l'École comme à l'Université est présidée par la place centrale accordée à la pratique plastique. L'esprit des programmes de la discipline est fondé sur un corps de savoirs et de pratiques structurés par une didactique spécifique organisée selon quelques grands principes (B. O. spécial n° 11, 2015), que l'on peut résumer comme suit.

L'acquisition des connaissances et des compétences est construite, principalement à partir des questions que posent les processus de création artistique ; des connaissances théoriques et culturelles sont introduites par le professeur en liaison avec les questions que fait rencontrer la pratique. Les apprentissages sont conduits au moyen de propositions didactiques et pédagogiques ouvertes, de situations problèmes qui visent le passage de l'expérience aux connaissances, où la pratique exploratoire et réflexive est privilégiée. Outre les connaissances et les compétences plasticiennes, artistiques et culturelles, pratiques et théoriques, cet enseignement sous-tend des aptitudes réflexives et d'ouverture, issues du rapport qu'entretient l'élève à sa propre production artistique et, à partir d'elle, à lui-même, aux autres, au monde.

Ces visées sont ambitieuses et demandent aux professeurs d'AP de développer certaines compétences spécifiques pour enseigner leur discipline dans des conditions bien particulières. En termes de contraintes et de libertés, dont l'étude a fait l'objet du travail de thèse, rappelons rapidement que le professeur d'arts plastiques (PAP) dispose d'une grande latitude pour créer ses dispositifs

pédagogiques entre l'absence de manuel scolaire et des programmes officiels qui indiquent les notions à aborder et les objectifs à atteindre, mais qui ne donnent pas de « mode d'emploi ». D'une part, les prescriptions restent suffisamment souples afin que chaque professeur puisse trouver une façon personnelle de les interpréter, mais d'autre part, il y a obligation de production plastique, même modeste, afin que la classe débattenne à partir des travaux et que le savoir spécifique à la discipline s'élabore selon les principes énoncés précédemment.

L'efficacité professionnelle du professeur s'évalue à sa capacité à concevoir et mettre en œuvre une façon d'enseigner qui permet, dans des modalités dynamiques, d'allier la structure du cours (temporelle, spatiale, matérielle,) et son intentionnalité didactique conforme aux programmes d'enseignement (Espinassy, 2013¹¹). Il tente d'évaluer et d'anticiper « l'espace des formes possibles de l'activité future » (Daniellou, 1992), celle de ses élèves (réalisation plastique en situation), mais aussi la sienne propre en réponse à la leur (Espinassy et Saujat, 2016¹⁷). La conception de milieux didactiques qui laissent des « marges de manœuvre » pour faire face constamment à l'imprévu n'est pas réservée aux AP ; mais cette discipline, où la pratique se doit d'être créative et où la divergence des réponses des élèves est attendue, a développé des stratégies particulières, notamment pour faire face aux fortes contraintes d'exercice du métier : un PAP enseigne à tous les niveaux de classe du collège, une heure hebdomadaire, soit au minimum dix-huit classes, soit de 450 à 500 élèves.

Comment les enseignants s'efforcent-ils de faire « ce qu'on leur demande » ? De quelles ressources disposent-ils ? De quels moyens se dotent-ils pour le faire ? C'est en voulant répondre à ces interrogations que mon intérêt de chercheuse s'est porté sur « l'incitation ».

La section suivante renvoie à plusieurs publications (cf. notes de bas de page) dont je n'indique ici que les grandes directions.

L'incitation

Lors de ma thèse, j'ai considéré le rôle de cette « incitation » en termes de prescription de la tâche aux élèves, d'organisateur du milieu de travail en classe d'AP, de générateur de genèses instrumentales et d'expériences individuelles et collectives (Espinassy, 2003 ; Espinassy et Saujat, 2003)⁷.

Après ces premières investigations nettement orientées en analyse ergonomique de l'activité enseignante, et qui visaient à mettre au jour les ressorts cachés de l'activité des PAP et les « sous-entendus du métier », je me suis attachée à l'analyse de la formulation langagière de cette incitation, ainsi qu'au jeu autour des mots générant un milieu de travail individuel et collectif dynamique et efficace, dans ce cadre particulier d'enseignement d'une discipline réputée « non linguistique » (Espinassy, 2008)⁸.

Mais jusqu'alors, je n'avais pas vraiment pris en compte la spécificité artistique de cet enseignement ni sa relation systématique aux œuvres d'art. J'ai donc considéré la façon dont « l'incitation "autorise la rencontre entre les œuvres et les élèves, par le biais de l'expérience plastique individuelle et collective, vécue en classe (Espinassy, 2011, 2012)⁹. La relation instaurée entre 'le dire — le faire —

⁷ Espinassy, L. (2003). Peut-on parler de genre professionnel dans l'enseignement des arts plastiques au collège ? In Amigues, R., Faïta, D. et Kherroubi, M. (Eds). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, Hors série 1, 83-93. IUFM Aix-Marseille — Espinassy, L., Saujat F. (2003). Enseigner les arts plastiques en ZEP : les dessous du métier. in *Pratiques en classe en ZEP*. R. Amigues et M. Kherroubi (Eds). Recherche et Formation, 44, 111-124. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR044-08.pdf>

⁸ Espinassy, L. (2008)². Jouer avec les mots, tordre les outils : la production plastique au collège. *Le français dans le monde*, 44, 169 – 177. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01420632>

⁹ Espinassy, L. (2011-a). « Soyez créatif et original » ! Entre le « dire » et le « faire » en cours d'arts plastiques au collège. Colloque international *A tribute to Jean-Charles Lebahar La créativité peut-elle s'enseigner ?* IUFM Marseille 26-27 janvier 2011. (Texte repris et actualisé, paru en 2018, in *Didactique des arts : acquis et développement*. Eds Isabelle Mili et René Rickenmann. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, N° 23. 95-105. http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/23_files/23-07-Espinassy.pdf

- Espinassy, L. (2012). Enseigner les arts plastiques au collège : une mise en tension entre créativité et efficacité. in J-C., Chabanne ; M., Parayre, E., Villagordo (Eds.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. 173-184. Paris : L'Harmattan. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01420867>

le penser' en cours d'AP, ainsi que la tension entre créativité et efficacité, a été au cœur de ma réflexion les années suivantes.

J'ai étudié le milieu dialogique par-pour et autour de l'œuvre suscitée par 'l'incitation' (Espinassy, 2013-c)¹⁰, et la façon dont il permet d'une part, d'allier la structure du cours et l'intentionnalité didactique du professeur, et d'autre part, de favoriser la rencontre de sphères d'activités différentes : scolaires et artistiques dans une perspective historico-culturelle. J'ai complété cette étude en me centrant sur la mise en tension entre 'l'événement' produit par 'l'incitation' au sein du milieu-classe, et d'autre part sur l'importance accordée au récit des élèves, dans un projet plastique et une expérience esthétique partagée (Espinassy, 2016-c)¹¹. La problématique est axée sur la manière dont les élèves, avec l'aide du professeur, s'emparent d'un énoncé verbal tout en le négociant dans un milieu plurimodal (matériel, spatial, langagier, culturel,) afin de répondre plastiquement au problème qui leur a été posé. En focalisant mon attention sur ce complexe sémiotique, je soutiens l'hypothèse que c'est dans le rapport entre affects et activité que se crée la mise en mouvement créatif de l'élève. Un retour sur les premiers résultats de 2003 (Espinassy et Saujat, 2016)¹² complète l'étude de l'enchevêtrement des enjeux didactiques disciplinaires et des enjeux ergonomiques de l'activité d'enseignement en AP.

¹⁰ Espinassy, L. (2013-c). Entre référence artistique et « incitation » : un milieu pour apprendre à lire le travail invisible en cours d'arts plastiques. Congrès de l'AREF, Montpellier 27-31 Août 2013. Symposium 73 « *La place de l'œuvre d'art dans les situations de médiation et d'enseignement artistique* ». <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1630>

¹¹ Espinassy, L. (2016-c). Inciter à l'étonnement. D'une forme langagière à l'enseignement des arts plastiques. *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts*. 17^{es} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. IFE, ENS. Lyon, 1-3 juin. <http://rdidlit17.hypotheses.org/espinassy>

¹² Espinassy, L., Saujat, F. (2016). Enseigner les arts plastiques : organiser le travail des élèves pour tenir ensemble les dimensions didactiques, ergonomiques et créatives de l'activité des élèves et du professeur. 51^{me} Congrès de la SELF. Symposium : *Pour une ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation. 10 ans de recherches de l'équipe ERGAPE* : Apports et perspectives pour la recherche et l'action en ergonomie* (Coord. L. Espinassy). Marseille, 21-23/09/16. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01487490>

Deux cas servent de supports à cette étude de 'l'incitation' ; le premier, '*Il y a 2 vents à Marseille...*', regroupe les premiers textes (Espinassy, 2003 ; Espinassy et Saujat, 2003 ; Espinassy, 2008, 2011, 2012), et le second '*Le déluge extraordinaire*' sert de fil conducteur aux trois autres publications (Espinassy, 2013, 2016 ; Espinassy et Saujat, 2016). Pour reprendre les termes de Passeron et Revel (2005, p.9), il me semble intéressant de poursuivre le raisonnement à partir de la singularité de ces cas, 'non pour y borner son analyse ou statuer sur un cas unique, mais parce qu'on espère en extraire une argumentation de portée plus *générale*, dont les conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités'.

En effet, il est à noter que les vignettes cliniques sur lesquelles s'appuient les exemples donnés sont issues de ZEP ; l'étude de l'enseignement des AP en contexte difficile produit un effet de loupe sur certaines caractéristiques génériques du travail du professeur et sur les organisateurs ergonomiques et didactiques qui régissent son activité. Le dernier exemple d'analyse de l'organisation du travail des élèves en AP en école primaire (Espinassy et Chabanne, 2017; Espinassy et Terrien, 2018)¹³ corrobore l'hypothèse de la possibilité d'élargissement de ces résultats de recherche à d'autres milieux que le collège, et à d'autres disciplines que les AP.

Voici résumée l'orientation progressive de mes recherches, depuis une analyse de l'activité des PAP centrée initialement par une entrée ergonomique jusqu'à des préoccupations qui aujourd'hui, visent à porter un double regard didactique et ergonomique sur le travail de l'enseignant. Pour tenter d'éclairer l'activité des PAP, il apparaît pertinent de considérer, tout en le questionnant, l'enchevêtrement des enjeux didactiques et des enjeux ergonomiques afin d'étudier la manière dont ces

¹³ Espinassy, L., Terrien, P. (2018). Une approche ergodidactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. *Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ?* (Ed. F. Brière) eJRIEPS Numéro Spécial (1), Université de Franche Comté, 23-42. <http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/special1>.

professeurs « font avec » les prescriptions, et comment ils « font avec » les enjeux de savoirs disciplinaires (Espinassy, 2019)¹⁴.

Cette mise en évidence de ce qui apparaît comme un « milieu ergo-didactique » permet de proposer quelques pistes généralisables pour les Sciences de l'Éducation, et de discuter des perspectives ouvertes par ce type d'analyse pour la formation initiale et continue des enseignants, en termes de créativité, de santé et d'efficacité au travail.

¹⁴ Espinassy, L. (2019). De l'analyse de l'activité des professeurs d'arts plastiques à la mise au jour des organisateurs de l'activité enseignante. Voies de recherche pour une approche ergodidactique. Note de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Soutenue le 19/11/2019. Aix Marseille Université.

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

L'enseignement des arts plastiques : motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez l'élève en contexte scolaire

Sophie Hamelin

Étudiante à la maîtrise en éducation (psychopédagogie)
Université du Québec à Trois-Rivières
sophie.hamelin@uqtr.ca

Introduction

Durant mes expériences en contexte scolaire, plus précisément en enseignement des arts plastiques au secondaire, j'ai pu observer un très haut taux d'investissement et de motivation chez les élèves du secondaire, alors que certains collègues soutenaient qu'en général, ces mêmes élèves démontraient tout le contraire dans leurs cours. Cette discipline d'enseignement permet d'avoir des dialogues sur une panoplie de sujets, ce qui semble être plus difficile dans d'autres champs d'enseignement. L'enseignant d'arts plastiques apporte des explications sur l'importance des arts, et le comportement des élèves a tendance à changer. Ils voient les arts d'une nouvelle façon.

D'abord, nous faisons un premier constat de la réalité de l'enseignement des arts plastiques au primaire : au Québec, il n'y a pas (ou très peu) de spécialistes en enseignement des arts plastiques au primaire (Gagné, 2019). Un deuxième constat devient récurrent dans le milieu scolaire : les arts plastiques sont souvent perçus comme de l'amusement ou comme des moments de récompenses dans l'horaire de classe (Breton, 2011).

Problématique

L'enseignement des arts au Québec a toujours eu à défendre sa place. Si on recule dans le temps, l'un des premiers documents abordant les arts et ses aspects positifs sur l'éducation a été le Rapport Rioux en 1969. Le rapport Rioux contient 700 pages et plus de 360 recommandations en lien avec la culture et l'accès aux arts pour tous (UQAM, 2019). Ce rapport avait pour but d'améliorer l'éducation, plus particulièrement l'éducation artistique et la culture. Ce rapport a permis l'entrée des arts dans toutes les écoles et à tous les niveaux d'études. Aussi, l'arrivée du renouveau pédagogique a permis d'accorder une importance aux arts dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2001), les arts de niveau primaire et secondaire sont devenus obligatoires.

Pour plusieurs le domaine des arts demeure une discipline de second niveau. La place qu'occupent les cours d'arts plastiques dans le cursus scolaire le démontre. C'est pourquoi nous souhaitons démontrer l'essentialité et les bienfaits que l'art a comme répercussion sur les élèves ; sur leur motivation et sur d'autres aspects de leur vie. La question de recherche est donc : en quoi l'enseignement des arts plastiques peut-il favoriser la motivation chez l'élève en contexte scolaire et augmenter son sentiment d'efficacité personnel ?

Cadre de référence

Théorie de Bandura

Pour Bandura (Bandura, 2019), le modèle de réciprocité triadique présente que la motivation dépend de trois facteurs : le facteur comportemental, le facteur environnemental et le facteur personnel (Rondier, 2004; Schunk et DiBenedetto, 2020). Ces facteurs entrent en relation et s'influencent (Schunk et DiBenedetto, 2020). Mais, ils n'ont pas le même impact, dépendant des situations (Rondier, 2004).

Cette théorie est fondée sur deux notions, le potentiel et le contrôle (Brewer, 2008). Ces deux notions sont avant tout influencées par la croyance qu'a la personne envers ses capacités (Brewer, 2008). Les personnes ayant une forte croyance en ses capacités ont une forte persévérance malgré les obstacles et les défis. Ils exercent un certain contrôle sur leurs actions. À l'inverse, une personne ne croyant pas avoir le potentiel pour réussir, n'essaiera pas de poser un geste par peur d'échouer (Bandura, 2007).

La personne ou l'apprenant est un agent actif de sa propre vie. Il contrôle et régule ses propres actions (Rondier, 2004). Il sera au centre de ses propres choix (Bandura, 2007). C'est ce qu'on appelle l'agentivité.

Le SEP est en constant changement grâce au monde dans lequel nous vivons. Il existe quatre facteurs pouvant influencer, construire ou modifier le SEP (Bandura, 2007; Lecomte, 2004; Rondier, 2004). Il y a d'abord l'expérience active de maîtrise, qui permet de faire référence aux expériences antérieures. Ensuite, l'expérience vicariante, qui signifie se comparer aux pairs. Pour continuer, la persuasion verbale. Pour terminer, les états physiologiques et émotionnels qui suscitent les émotions relatives à l'exécution d'une tâche ou notre état d'esprit au moment de faire l'action.

La théorie de KOLB

La théorie de Kolb est construite en cycle d'apprentissage. Afin de créer un apprentissage complet, l'apprenant doit réussir à terminer un cycle, peu importe où il débute. La majorité des apprentissages commencent par une expérience concrète (EC). Une situation qui déstabilisera l'individu cognitivement ou émotionnellement et où l'apprenant essaie de comprendre ce qu'il vit. Il prendra donc un temps pour observer et réfléchir (RO) à ce qu'il vient de vivre. Il utilisera toutes ses ressources et ses connaissances afin de conceptualiser (AC) la situation avec ce qu'il connaît déjà. Il posera des questions s'il en a besoin. Finalement, il retentera l'expérience (Æ) avec ce qu'il a appris de nouveau afin

d'ancrer ce nouvel apprentissage. L'apprenant est libre de revenir à l'étape précédente s'il lui manque d'informations ou de compréhension.

L'environnement est aussi un des facteurs importants dans la théorie de l'apprentissage par expérimentation. L'apprenant doit vivre chaque moment de ce qui l'entoure, car l'apprentissage se trouve et se fait partout, tout le temps (Akella, 2010; Kolb, 2015).

Liens entre la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb et la théorie de Bandura

L'observation est un élément clé dans la théorie de l'apprentissage expérientiel. C'est une étape permettant de rationaliser son apprentissage. Pour la théorie de Bandura, l'observation ou l'expérience vicariante permet à l'élève de valider ses capacités en se comparant aux autres.

Le cycle d'apprentissage permet à l'élève de revenir aux étapes précédentes afin de vérifier sa compréhension pour réussir avec succès. C'est ce que Bandura entend par agentivité. Il exerce un certain contrôle sur ses actions tout en réajustant ses actes au besoin (Bandura, 2007; Rondier, 2004).

Apprendre sous forme d'expérimentation permet de stimuler plusieurs sens et intérêt. Les états physiologiques et émotionnels peuvent être sollicités, afin de créer un bon souvenir de l'apprentissage et créer une bonne expérience active de maîtrise.

L'environnement dans lequel l'élève expérimente les différentes séquences d'apprentissage permet de procurer un bon sentiment d'efficacité personnelle s'il se sent bien et en sécurité.

Conclusion

La théorie de Bandura est un essentiel pour cette recherche afin de comprendre comment le sentiment d'efficacité fonctionne et comment il peut varier selon

l'apprentissage. Pour sa part, la théorie de Kolb, plus précisément le cycle d'apprentissage par expérience, décrit très bien la façon que s'enseignent les arts plastiques. L'expérimentation, l'essai-erreur et le questionnement sont à la base de l'enseignement en arts plastiques et du cycle d'apprentissage expérientiel.

Ces deux théories permettent des liens exposant très bien l'objectif de cette recherche, c'est-à-dire, de démontrer en contexte d'apprentissage expérientiel, comment les arts plastiques peuvent favoriser la motivation et augmenter le sentiment d'efficacité personnel chez l'élève. La recherche n'est pas terminée, l'analyse des données est en cours, afin de finaliser cette recherche.

Références

- Akella, D. (2010). Learning together: Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management & Organization*, 16(1), 100-112. <http://dx.doi.org/10.5172/jmo.16.1.100>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : sentiment d'efficacité personnelle 2^e édition* (J. Lecomte, Trad. De Boeck Université éd.).
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité 3^e édition* (J. Lecomte, Trad. D. Boeck Éd. Ouvertures psychologiques éd.).
- Breton, P. (2011). Les enseignants spécialistes se sentent dévalorisés. *La Presse*.
- Brewer, S. S. (2008). Rencontre avec Albert Bandura : L'homme et le scientifique [Meet Albert Bandura: The man and the scholar]. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(1), 29–56. <https://doi.org/10.4000/osp.1596>
- Gagné, M. (2019). Quelle place pour l'enseingment des arts au Québec. *Le Devoir*.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development Second Edition*.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59-90. <http://dx.doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>

Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 475-476.
<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.4000/osp.741>

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>

UQAM. (2019). L'enseignement des arts au Québec : 50 ans après le rapport Rioux. Repéré à <https://rapport-rioux.uqam.ca/le-rapport-rioux/>

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

**L'impact des nouveaux outils technologiques sur l'identité professionnelle
des enseignants en arts plastiques**

Aimé Zayed, Ph. D.

Professeur au Département philosophie et arts
Université du Québec à Trois-Rivières
aimed.zayed@uqtr.ca

L'identité professionnelle d'un enseignant en arts plastiques se déploie au fil de ses multiples relations avec ses élèves. Mais, outre le fait qu'il doit développer ses compétences de création et d'appréciation pour maîtriser la profession, il faut se rappeler qu'il est lui-même créateur et souvent artiste. Son identité professionnelle s'incarne alors dans le dialogue ou la dialectique qu'il réussit à établir entre le pédagogue et l'artiste en lui. La question qu'il doit alors se poser est de savoir s'il compose un duo harmonieux et plutôt homogène ou s'il livre un duel entre les deux facettes de son appartenance.

Notons qu'avec les nouveaux outils technologiques, l'approche pédagogique et l'identité de ce nouvel enseignant se transforment et l'interaction entre lui et ses élèves change de niveau. Pourquoi? Parce que maintenant il existe un intermédiaire, intermédiaire doté plus souvent qu'autrement, d'une intelligence artificielle, et autour duquel et avec lequel se passe la communication. Il est clair que cet enseignant ne pourra pas se soustraire trop longtemps de l'utilisation de l'informatique et des divers outils qui lui sont associés.

En fait cette identité pourrait se distinguer à travers trois caractéristiques distinctes : physico/psychologique, psychique et artistique.

L'identité physico/psychologique

La création artistique assistée par ordinateur réactualise le problème des modalités de la pratique créative. La complexité des machines mises en œuvre et la richesse des organisations disponibles permises par les logiciels sont telles que l'enseignant et l'élève deviennent en quelque sorte les assistants de l'ordinateur. L'informatique apporte un tel taux de préfabrication ou de programmation qu'il est difficile de s'en extraire et les prouesses des machines sont à ce point fascinantes que leur utilisation, même profane, est déjà source d'enchantement. Cet enchantement est dangereux et reste provisoire, puisqu'il est lié au geste machinal et insatisfaisant de l'index qui presse sur un bouton.

L'enseignant ou l'élève qui opère l'ordinateur, peu importe le programme utilisé, doit, s'il veut continuer à créer, rompre le sortilège et dépasser le stade de la servilité ; il doit obligatoirement engendrer une forme de contrainte, une règle pour laquelle la machine n'est pas programmée. La rupture ainsi créée se joue entre les partenaires humains/machine. Sur le terrain de leur nouveau choix, l'enseignant et l'élève doivent donc se convaincre et réussir à devenir plus complexes que la machine. C'est seulement à ce prix (le dépassement de soi) que la machine informatique pourra offrir une extraordinaire assistance à la création. Et c'est seulement à ce moment que l'enseignant en arts devient aussi un créateur auprès de ses élèves et qu'il réussira à restituer le contact si chèrement établi. C'est d'ailleurs ce contact qui lui permet de créer des liens tangibles et quelquefois durables avec ses élèves. Il devient dès lors une personne signifiante et significative à leur égard.

Cela façonne et modèle à coup sûr son identité d'enseignant. Il ne se voit plus uniquement comme un donneur de savoirs, un développeur de compétences ou un transmetteur de connaissances. Non, il se voit maintenant comme un être complet qui aide les jeunes à cheminer non seulement sur la voie artistique mais aussi sur les multiples routes de la vie en général. Oui, un enseignant créateur avec un grand E.

L'identité psychique

La psyché est l'ensemble des processus conscients et inconscients propres à chaque personne. Jusqu'à un certain point, elle façonne notre personnalité et notre identité devenant même un marqueur identitaire important. Durant son enseignement, l'enseignant en arts plastiques mobilise toutes ces facultés créatrices. Cette mobilisation sollicite à son tour une bonne partie de ces facultés mentales et, par la même occasion, de sa psyché.

Nous pouvons dès lors prétendre que pour que cet enseignant vive son enseignement comme un travail de création et ce, au même titre que son travail artistique, il devra permettre à l'élève de vivre également une réelle démarche de création favorisant ainsi une interaction entre les deux démarches. Cette nouvelle forme de conjecture suscitera une opération particulière d'association/comparaison entre les deux démarches mais ce sera l'enseignant qui opérera cette conjugaison.

Il est d'ailleurs là pour stimuler, encourager et même bousculer occasionnellement ses élèves afin de leur permettre de se dépasser certes mais surtout d'extérioriser leur image intérieure, leur authenticité et donc jusqu'à un certain point, il leur permettra d'examiner la profondeur de leur psyché.

En fait, ce que fait cet enseignant c'est d'installer de nouvelles habitudes de classe qui favorisent principalement la sérendipité et qui laissent place à l'incertitude et au doute, mais qui encourage l'initiative personnelle et l'autonomie. Selon Gosselin (2002) l'activité créatrice actualise toutes les ressources de la personne. Ainsi, si l'enseignement des arts est vécu comme un travail de création, il permettra aux enseignants qui exercent ce métier d'être au summum de leurs capacités créatrices. Ces capacités pourront par la suite se transvaser dans une autre sphère que celle de l'enseignement et ainsi donner un souffle nouveau au travail de création personnel de l'enseignant. Oui, un être complet qui utilise tout son potentiel humain. Un humain créateur avec un grand H.

L'identité artistique

L'artiste pédagogue qui enseigne à des jeunes universitaires ou à des plus jeunes encore au primaire ou au secondaire, devra considérer l'idée de jouer sur deux terrains de jeux : le premier se passe dans la classe qui lui sert d'atelier d'expérimentation pédago/artistique et le deuxième dans son propre atelier, son espace de création où il se permettra, comme il l'avait autorisé à ses élèves ou à ses étudiants, d'enregistrer sa trajectoire avec ses élans et ses étapes successives, ses errements, ses vicissitudes et ses repentirs. Il crée sans contrainte faisant face à ses propres œuvres, il se met en présence de sa réalité la plus dissimulée. Sa démarche subséquente sera teintée par cette rencontre avec lui-même. Son art n'est donc pas seulement une communication offerte à l'attention du regardant, il est aussi et toujours, une interrogation, un questionnement que lui artiste se pose à lui-même, une confrontation entre son moi le plus intime et l'idée qu'il se fait de lui, une forme de révélation identitaire. Il devient dès lors un artiste créateur avec un grand A.

De la miscibilité identitaire

Si les arts et les sciences évoluent en spirale les uns autour des autres, l'intervention des technologies à l'intérieur des deux domaines ne fait, somme toute, que mettre en évidence leur adéquation et leur corrélation.

Le même processus s'incarne cette fois dans la possible miscibilité identitaire de l'artiste/enseignant. En effet, pour être optimal, l'enseignement est teinté des valeurs et des croyances de l'enseignant, de ses goûts artistiques et esthétiques et de son désir d'entrer en relation avec ses élèves. Il faut dire que le fond relationnel demeure une condition sine qua non pour vivre l'enseignement comme un travail de création ; il est la base sur laquelle la rencontre ou la jonction avec les jeunes peut advenir.

Le duo artiste/enseignant se forme à travers une sorte d'infiltration de l'un dans l'autre. C'est donc grâce au dialogue continu qui s'opère entre l'artiste et l'enseignant, formant maintenant une relation vibratoire, qu'une nouvelle entité commence à émerger et c'est cette entité que nous nommons l'artiste/enseignant. Mais attention, cette entité n'est pas la simple addition des caractéristiques propres à l'artiste et à l'enseignant. Non, cette nouvelle entité est unique, cet artiste/enseignant se façonne au quotidien invoquant tour à tour ses qualités relationnelles, pédagogiques, artistiques et créatrices. Il arrive à concilier les deux paramètres de son être puisqu'il est maintenant en mesure de mobiliser sa créativité dans toutes les sphères de ses activités, et ce, quelles qu'elles soient. Il est artiste, il est enseignant, et maintenant c'est un créateur avec un grand C.

Références

Clavel, M.-H., Deslauriers, A., Martínez, E., Paris, P., Labrie, M.-P., Élie, M., Gosselin, P., et St-Denis, E. (2002). *Résonances, création et enseignement des arts*. Guérin.

The background features a white central area enclosed by a black, hand-drawn style border. This area is surrounded by large, overlapping circles in shades of light orange and a darker orange. Additionally, there are several small, yellow zigzag lines scattered throughout the composition, including one near the top right and two near the bottom center.

Éducation physique

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

**L'effet des expériences sur les choix pédagogiques pour susciter la
motivation des élèves en éducation physique et à la santé**

Audrey-Anne de Guise

Chargée de cours et étudiante au doctorat
Université du Québec à Trois-Rivières
audrey-anne.de.guise@uqtr.ca

Introduction

L'enseignant d'éducation physique et à la santé (ÉPS) a une influence importante sur la qualité de la motivation de ses élèves à l'égard de l'activité physique, spécialement par le climat motivationnel qu'il met en place (Duda *et al.*, 2014). Toutefois, les enseignants soulèvent manquer d'outils leur permettant de motiver les élèves et considèrent qu'il s'agit d'un enjeu important dans leur profession (Verret *et al.*, 2017). À cet effet, les expériences vécues avant l'entrée en formation initiale et avant l'insertion professionnelle influencent la manière dont les (futurs) enseignants d'ÉPS adhèrent aux stratégies proposées par la littérature en formation initiale (de Guise *et al.*, 2021) et en formation continue (Darling-Hammond *et al.*, 2017).

Le climat motivationnel engageant

Le climat motivationnel représente les actions de l'enseignant qui influencent l'environnement dans lequel l'élève évolue (Sarrazin *et al.*, 2006). Tant par son attitude, ses comportements, ses choix pédagogiques que par ses rétroactions, l'enseignant joue un rôle important sur l'engagement de ses élèves (Sarrazin *et al.*, 2006). À cet effet, le concept du climat motivationnel engageant proposé par Duda *et al.* (2018), propose que pour mettre en place un environnement favorisant le soutien de la motivation de ses élèves, l'enseignant doit soutenir leurs trois

besoins psychologiques de base (autonomie, compétence et appartenance; théorie de l'autodétermination [TAD]; Deci et Ryan, 2000) tout en les orientant vers l'adoption de buts de maîtrise (théorie des buts d'accomplissement [TBA]; Ames et Archer, 1988). Lorsque le besoin d'autonomie est soutenu, l'élève perçoit que ses actions sont issues de ses propres volontés et intérêts (Deci et Ryan, 2000). Quant au besoin d'appartenance, il est soutenu lorsque l'élève ressent un lien sécuritaire avec son entourage (Deci et Ryan, 2000). Le besoin de compétence, sous l'angle de la TAD, est soutenu lorsque l'élève considère qu'il rencontre les attentes de l'enseignant (Deci et Ryan, 2000). Une autre dimension du besoin de compétence est présentée par Ames et Archer (1988) en proposant la mise en place d'un climat de maîtrise dans lequel l'enseignant insiste sur les efforts et les progrès personnels de l'élève plutôt que les résultats obtenus et l'habileté supérieure. À cet égard, il existe une liste de 33 stratégies, adaptée et proposée par Girard et al. (2021), soutenant chacune des besoins qui peuvent être mises en œuvre dans les cours d'ÉPS. À titre d'exemple, pour soutenir le besoin d'autonomie, on peut penser à des stratégies telles que le fait de donner des choix signifiants aux élèves ou d'expliquer l'utilité ou la signifiante des activités proposées. Pour soutenir le besoin de compétence selon l'angle de la TAD, l'enseignant devrait s'assurer notamment de donner des consignes et des attentes claires à l'égard de la tâche demandée. Parallèlement, les stratégies pour soutenir le besoin de compétence en orientant les élèves vers des buts de maîtrise (TBA) réfèrent, par exemple, à la proposition de tâches et de variantes adaptées aux capacités de tous les élèves. Finalement, les stratégies proposées pour soutenir le besoin d'appartenance font référence au fait de s'intéresser aux élèves en les appelant par leur prénom ou en portant attention à leurs propos par exemple.

Pour permettre aux élèves de s'engager dans la tâche de la manière la plus autodéterminée possible, il est essentiel que l'enseignant utilise des stratégies d'enseignement qui mettent en place un climat motivationnel engageant. Effectivement, plusieurs types de régulation sont proposés par Deci et Ryan (2000), allant de l'absence complète de régulation (amotivation) à une motivation

régulée par le plaisir et la curiosité (motivation intrinsèque). Entre ces deux extrêmes se retrouvent diverses formes de régulation extrinsèque, soit des formes contrôlées de motivation (l'élève subit des pressions externes et s'engage parce que l'enseignant utilise des stratégies contrôlantes) ou des formes autodéterminées de motivation (l'élève s'engage en adhérant aux influences externes et en les faisant siennes). Toutefois, certains enseignants, spécifiquement en ÉPS, souhaitant motiver leurs élèves, utilisent des stratégies inefficaces en croyant qu'elles auront un effet favorable (Aelterman *et al.*, 2014). Cette réalité pourrait être expliquée notamment par l'influence des expériences vécues avant la formation initiale ou l'insertion professionnelle des enseignants d'ÉPS.

Les représentations

Les (futurs) enseignants d'ÉPS débutent leur formation initiale et leur insertion professionnelle en ayant vécu diverses expériences, souvent positives, en lien avec la pratique d'activités physiques. De plus, une vaste majorité d'entre eux ont déjà pratiqué un sport de niveau compétitif, ont de l'expérience comme entraîneur et/ou à titre d'animateur auprès des jeunes (de Guise *et al.*, 2021). Ils arrivent donc en formation ou en insertion professionnelle en ayant déjà vécu des expériences s'apparentant à l'enseignement dans cette matière qui ont forgé leurs croyances à l'égard de l'enseignement de l'ÉPS (Desbiens *et al.*, 2009). Or, les expériences positives qu'ils ont eux-mêmes vécues ne signifient pas qu'elles seront favorables au soutien de la motivation de leurs élèves également. Harvey et O'Donovan (2013) suggèrent d'ailleurs qu'il est important que les enseignants d'ÉPS tiennent compte de la provenance de leurs croyances, notamment au regard de la compétition. Effectivement, ils ont probablement eux-mêmes vécu des expériences positives dans un tel contexte et croient donc en son efficacité bien que la compétition puisse engendrer une baisse de la motivation (Girard et Blais, 2019). Ce faisant, ces expériences influencent la manière dont l'enseignant se représente les situations auxquelles il fait face et, par le fait même, le choix de stratégie qu'il décide de privilégier (Bourassa *et al.*, 1999).

Conclusion

Pour conclure, il existe diverses stratégies pour favoriser la mise en place d'un climat motivationnel engageant dans les cours d'ÉPS. Considérant l'influence des expériences antérieures sur la manière dont les (futurs) enseignants d'ÉPS perçoivent la façon de motiver les élèves, il importe de les amener à prendre conscience de ces expériences en formation initiale et continue. Il existe d'ailleurs une formation continue intitulée « motiver pour apprendre et encourager la pratique d'activités physiques » dans laquelle le contenu théorique ainsi que les 33 stratégies présentées précédemment sont expliqués (Girard *et al.*, 2021). Un projet d'étude est également en cours pour adapter cette formation en formation initiale.

Références

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., et Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36, 595-609.
<https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>
- Ames, C., et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Bourassa, B., Serre, F., et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Presse de l'Université du Québec.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., et Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human need and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- de Guise, A.-A., Girard, S., Lemoyne, J., et Desbiens, J.-F. (2021). *Rôle des expériences préprofessionnelles des étudiants en enseignement de l'éducation physique et à la santé sur les croyances au regard du soutien de la motivation des élèves* [document soumis pour publication]. Département des sciences de l'activité physique. Université du Québec à Trois-Rivières.

- Desbiens, J.-F., Borges, C., et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6-25. <https://doi.org/10.7202/037650ar>
- Duda, J. L., Appleton, J. J., Stebbings, J. et Balaguer, I. (2018). Towards more empowering and less disempowering environments in youth sport. Dans C. J. Knight, C. G. Harwood et D. Gould (dir.), *Sport psychology for young athletes* (p.81-93). Routledge.
- Duda, J. L., Papaioannou, A. G., Appleton, P. R., Quested, E., et Krommidas, C. (2014). Creating adaptive motivational climates in sport and physical education. Dans A. Papaioannou et D. Hackfort (dir.), *Routledge companion to sport and exercise psychology: Global perspectives and fundamental concepts* (p.544-558). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315880198>
- Girard, S., et Blais, D. (2019). The impact of a physical education teacher's initiative on grade 4 students' motivation. *Physical & Health Education Journal*, 85(1), 1-8.
- Girard, S., Desbiens, J.-F., et Hogue, A.-M. (2021). Effects of a training course on creation of an empowering motivational climate in physical education: a quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1953457>
- Harvey, S. et O'Donovan, T. M. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767-787. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.610784>
- Sarrazin, P., Tessier, D., et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches [The Establishment of a Motivational Environment by the Teacher and Student Involvement in Class: A Survey of the Latest Research]. *Revue française de pédagogie*, 157(4), 12-12. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Verret, C., Grenier, J., Massé, L., et Bergeron, G. (2017). *Enquête provinciale sur les pratiques inclusives en enseignement de l'éducation physique et à la santé : Rapport provincial primaire et secondaire*. Université du Québec à Montréal.

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

**État, enjeux et identité professionnelle au 21^e siècle en enseignement de
l'éducation physique et à la santé**

Sacha Stoloff, Ph. D.

Professeure au Département des sciences de l'activité physique
Université du Québec à Trois-Rivières
sacha.rose.stoloff@uqtr.ca

Historiquement, les besoins de la société ont grandement influencé l'éducation physique dans les écoles (Guay, 1980). À titre d'exemples, lors du courant de l'agriculturisme 1830-1915, l'éducation physique se faisait par des activités de type petite ferme ou jardinage scolaire avec des valeurs proche de la nature et de la culture. Lors du courant militaire 1880-1960, l'éducation physique à l'école s'est orientée vers des exercices physiques militaires et le maniement d'armes, avec des valeurs centrées sur la discipline, la rigueur et l'obéissance, orchestrées grâce au manuel scolaire prévu à cet effet (Unkown Author, 1909). À l'heure actuelle, les besoins de la société sont orientés vers l'amélioration de la santé de la population. Se faisant, l'éducation physique se transforme à plusieurs niveaux, notamment l'intitulé de la discipline scolaire qui devient l'éducation physique et à la santé (ÉPS), l'approche qui est dorénavant par compétences disciplinaires, et la finalité qui est l'adoption par les élèves d'un mode de vie sain et actif (Ministère de l'éducation du Québec, 2001; Ministère de l'éducation du Québec, 2006).

Les enseignants sont au cœur de ces changements puisque c'est à eux que revient le mandat d'adapter l'enseignement selon les orientations et les visées de l'éducation (Ministère de l'éducation du Québec, 2020). Conséquemment, les fondements, l'acte d'enseigner, l'identité professionnelle s'en trouvent modifiés, de même que la profession, les élèves et les contextes de pratique. Il revient à l'enseignant de continuellement se mettre à jour et d'adapter sa pratique aux

multiples cultures inhérentes au contexte d'enseignement. De surcroît, le contexte pandémique actuel a eu un effet pervers sur la situation enseignante, où ils ont été forcés d'adapter l'environnement de classe à un environnement à distance ou hybride (Aye, 2020), dans une dynamique réactive (Stoloff, Goyette, De Guise et Girard, accepté). Qui plus est, Fortin (2021) dénote la croissance des retraits préventifs, des isolements, des congés maladies, et des confinements qui accentuent les remplacements d'urgence pour les enseignants en poste. Somme toute, de multiples problèmes sont identifiés dans la profession (Tardif, 2014), ce qui place les enseignants dans un état de fragilité (Alava, 2006; Houlfort et Sauvé, 2010; Lantheaume et H lou, 2008).

La prise en compte de cette fragilité est indéniable, mais ne permet pas à elle seule de cerner l'entièreté de la situation enseignante. Seligman (2002) mentionnait l'importance de considérer les connaissances en lien avec ce qui fonctionne bien, voire optimalement, de façon à saisir l'ensemble des déterminants en jeu, et ainsi, mieux comprendre pour mieux intervenir. En effet, le bien-être professionnel sous l'angle du fonctionnement optimal est une thématique riche qui permet de saisir et transformer six dimensions interreliées entre elles (Goyette, 2016; Seligman, 2011; Stoloff, Boulanger, Lavallée et Glaude-Roy, 2020). Il est important de comprendre que ces dimensions sont des ancrages sur lesquelles bâtir, se développer et s'épanouir. Il s'agit des émotions positives, des relations positives, de l'engagement optimal et professionnel, du sentiment d'accomplissement, de la vitalité et du sens accordé au travail. Ce dernier élément semble le plus significatif et ayant la plus grande portée en enseignement (Goyette, 2016; Stoloff *et al.*, 2020). Ainsi, le bien-être professionnel des enseignants se fonde sur le sens qu'ils accordent à leur métier pour construire une identité professionnelle positive. Il s'édifie sur leurs forces de caractère (Goyette, 2014) et s'enrichit par un développement professionnel continu et optimal.

Spécifique aux enseignants en éducation physique et à la santé du Québec, l'étude menée grâce au soutien du FRQSC¹⁵ propose des résultats interpellant (Stoloff *et al.*, 2020). Pour eux, les manifestations propres à Soi les plus significatives pour un bien-être professionnel sont l'importance accordée à son potentiel et à son utilité dans la profession, le plaisir ressenti au travail, le sentiment d'accomplissement, et l'engagement optimal qui fait que les journées semblent courtes, ce qui résulte en un niveau d'énergie élevé combiné à une bonne fatigue. Pour réinvestir ces connaissances, les questions qui se posent devraient être : comment mettre en œuvre et démontrer mon potentiel et mon utilité? Comment accroître le plaisir ressenti au travail? Quel défi stimulant amorcer? Quelle tâche ou activité mettre en place pour être absorbé dans l'instant? Ensuite, les manifestations propres aux élèves les plus significatives pour un bien-être professionnel sont d'avoir de nombreuses interactions visuelles, d'être témoin de leur persévérance dans la tâche et du transfert des apprentissages faits en cours d'ÉPS vers d'autres sphères de la vie. Un enseignant pourrait alors se questionner sur quels contacts visuels seraient à privilégier pour cultiver une relation saine et significative avec mes élèves, comment enseigner ou stimuler la persévérance scolaire et quelles conditions mettre en place, et finalement quelle approche utilisée pour la verbalisation ou l'expression des transferts. Dans la même logique de réinvestissement dans la pratique des résultats de recherche, il est intéressant de poursuivre avec les manifestations propres aux collègues et à la direction d'école. Respectivement, les enseignants disent apprécier avoir une bonne réputation auprès des collègues et un soutien de leur part, des collaborations qui facilitent le travail quotidien, et constater un transfert des enseignements faits dans la cadre du cours en ÉPS vers des activités menées par les collègues. Ils sont aussi affectés positivement par les manifestations provenant de la direction d'école qui fait preuve d'un leadership favorisant l'autonomie professionnelle et d'une valorisation qui passe par la confiance envers l'enseignant d'ÉPS.

¹⁵ FRQSC est le Fonds de recherche du Québec – Société et culture

Pour terminer, en s'appuyant sur une des prémisses de l'approche appréciative (Stavros, Godwin et Cooperrider, 2015), « **ce sur quoi nous portons notre attention devient notre réalité** » (Bossé et Mercier, 2018, p.10). Concrètement, si nous portons attention à nos difficultés, notre réalité sera problématique; si nous portons attention à nos plaisirs, nos réussites et nos solutions trouvées, notre réalité sera accomplissement et fierté. Ainsi, le défi proposé aux acteurs du système d'éducation (élèves, étudiants, personnel scolaire, formateurs, chercheurs, parents, politiciens) est de porter attention aux besoins, aux souhaits et au désiré en éducation pour une réalité prometteuse...

Références

- Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions Vives*, 25, 1-20. DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942>
- Aye, M. (2020). Avantages et contraintes de la formation à distance des acteurs de la gouvernance scolaire régionale en Côte d'Ivoire. *Formation et profession*, 28(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.700>
- Bossé, S., et Mercier, S. (2018). Vitaliser l'organisation avec l'approche de l'enquête appréciative. *Nutrition Science en évolution*, 16(2), 9-12. <https://doi.org/10.7202/105434ar>
- Unknown Author (1909). *Constitution du Fonds Strathcona : pour encourager les exercices physiques et militaires dans les écoles publiques*. Forgotten Books.
- Fortin, M. (2021, 9 avril). Taire les cas de COVID pour attirer des enseignants suppléants. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/598526/taire-les-cas-de-covid-pour-attirer-des-suppleants>
- Gouvernement du Québec, (2020). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation.
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 2-29.
- 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 du Québec à Trois-Rivières.
- Guay, D. (1980). *L'histoire de l'éducation physique au Québec: conceptions et événements (1830-1980)*. Québec : Gaëtan Morin & Associés Ltée.
- Houffort, N., et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique.
- Lanthéaume, F., et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF.
<https://doi.org/10.3917/puf.lanth.20.08.01>
- Ministère de l'éducation (2020). *Référentiel des compétences professionnelles : Profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Stoloff, S., Boulanger, M., Lavallée, É., et Glaude-Roy, J. (2020). Teacher's professional well-being: Indicators and strategies. *Journal of education and learning*, 9(1), 16-29.
- Stoloff, S., Goyette, N., De Guise, A-A., et Girard, S. (accepté). Enseigner en temps de pandémie au Québec : étude de cas d'un enseignant du secondaire. *Revue Canadienne de l'éducation*.
- Stavros, J. M., Godwin, L. N., et Cooperrider, D. L. (2015). Appreciative Inquiry : Organization Development and the Strengths Revolution. Dans W. J. Rothwell, J. Stavros, et R. L. (dir.) Sullivan, *Practicing Organization Development* (p. 96 116). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781119176626.ch6> Tardif, 2014

The page features a central white rectangular area with a black border. In the top right corner, there is a large, solid orange circle. In the bottom left corner, there is a large, solid orange semi-circle. In the bottom right corner, there is a large, solid orange semi-circle. In the top left corner, there are two orange zigzag lines. In the bottom left corner, there is one orange zigzag line. The text "Langues secondes" is centered in the white area.

Langues secondes

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

Une expérience d'apprentissage qui brasse les croyances

Noémie Gendron Perrault et Nina Woll, Ph. D.

Étudiante à la maîtrise
Professeure au Département des langues modernes et de traduction
Université du Québec à Trois-Rivières
www.uqtr.ca/lab/appelpluri

Le laboratoire APPel Pluri-L

La présente étude s'insère dans le cadre des travaux du laboratoire de recherche pour une *Approche d'enseignement des langues plurilingue* (AppEL Pluri-L). AppEL Pluri-L a pour mission de développer et de promouvoir l'approche plurilingue en enseignement des langues.

Vers une pédagogie translinguistique

L'approche translinguistique se définit par le recours au répertoire plurilingue des apprenants lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. En plus de favoriser la rétention de nouvelles structures (Jessner, 2008; Woll, 2018), l'approche translinguistique permet aux apprenants d'être plus conscients des structures sous-jacentes – communes ou distinctives – que partagent les différentes langues qu'ils connaissent. En Europe comme au Canada, plusieurs initiatives ont été mises en place afin d'intégrer plusieurs langues dans les salles de classe. En Europe, Hufeisen et Marx (2007) ont mis en place un projet d'intercompréhension *Eurocom*, et dont l'objectif est l'observation des transferts linguistiques d'apprenants au contact d'autres langues. À Montréal, Moore (2006, 2012) puis Dault et Collins (2017) ont proposé un éveil aux langues auprès d'enfants en les exposant à d'autres langues. Cependant, au Canada, bien que quelques initiatives aient été prises pour intégrer l'approche plurilingue en cours de langue étrangère (Horst, White et Bell, 2010), il y a un biais monolingue qui valorise au contraire

l'utilisation exclusive de la langue cible en enseignement des langues secondes ou étrangères. Devant cette réticence à l'utilisation d'autres langues en salle de classe, nous nous demandons si le recours au répertoire plurilingue présente des avantages pour les futurs enseignants de langues seconde ou étrangères. Pour ce faire, l'objectif de cette étude est double. D'une part, notre étude vis à donner une expérience d'enseignement translinguistique aux futurs enseignants de langues secondes et, d'autre part, elle veut observer les croyances existantes quant au biais monolingue.

L'étude

L'étude se réalise dans le cadre d'un cours d'allemand universitaire de niveau débutant. Au total, 21 participants, des étudiants universitaires, dont 7 étudiants provenant d'un programme d'Enseignement des langues secondes, ont d'abord expérimenté une période immersive de trois semaines en allemand, après quoi, ils ont expérimenté l'approche translinguistique au moyen de cinq séquences didactiques (traitement) favorisant le transfert avec des langues déjà connues, notamment l'anglais, le français et, pour certains d'entre eux, l'espagnol. À la suite des séquences didactiques ciblant différentes structures grammaticales en allemand telles que les déterminants possessifs et l'accusatif, les participants ont répondu à un questionnaire sur les effets perçus de la séquence sur leur apprentissage desdites structures. Un questionnaire pré- et post-traitement a été administré afin d'identifier, du point de vue des participants, les caractéristiques d'un bon cours de langue étrangère. Finalement, les futurs enseignants de langues secondes ont été invités à participer à une entrevue semi-dirigée à la fin du cours d'allemand.

Les résultats

En ce qui concerne la perception des activités translinguistiques, les étudiants ont rapporté que la connexion entre les langues était très utile et ont affirmé se sentir plus conscients des correspondances entre les différentes langues qu'ils connaissaient. Ils ont également décrit avoir expérimenté un sentiment d'auto-

efficacité en apprentissage de l'allemand, sentiment qu'ils associaient au recours au répertoire plurilingue et connaissances langagières apprises antérieurement. D'une part, en ce qui a trait quant aux caractéristiques d'un bon cours de langue étrangère, les résultats au questionnaire pré-test montrent une importance de l'utilisation de la langue cible en tout temps; d'autre part, le questionnaire post-test révèle une plus grande flexibilité quant à l'utilisation d'autres langues dans la classe de langue seconde ou étrangère, et ce, particulièrement pour l'enseignement de la grammaire et de la langue utilisée par l'enseignant. Finalement, l'entrevue semi-dirigée a révélé que les futurs enseignants de langue seconde se situeraient dans une position de compromis. À cet effet, plusieurs éléments servant à justifier l'utilisation exclusive de la langue cible servaient également à justifier une approche plurilingue.

En somme, en plus de faire vivre une expérience translinguistique qui s'est révélée utile pour les apprenants d'allemand, cette étude, a démontré les effets positifs de l'approche plurilingue. En lien avec les travaux du laboratoire AppEL Pluri-L, cette étude soutient le besoin de davantage d'études sur le recours aux approches plurielles en enseignement-apprentissage des langues secondes et étrangères.

Références

- Dault, C., & Collins, L. (2017). Comparer pour mieux comprendre : Perception d'étudiants et d'enseignants d'une approche interlangagière en langue seconde. *Language Awareness, 26*, 191–210.
- Horst, M., White, J., & Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism, 14*(3), 331–349.
- Hufeisen, B., & Marx, N. (2007). *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Shaker.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal, 92*, 270–283.
- Moore, D. (2006). Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism, 3*(2), 125–138.

- Moore, D. (2012). Plurilinguismes et français langue seconde. Principes pour une éducation plurilingue et interculturelle. *Reflets de l'AQEFLS (Association Québécoise Des Enseignants de Français Langue Seconde)*, 29(2), 11–18.
- Woll, N. (2018). Investigating dimensions of metalinguistic awareness: What think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. *Language Awareness*, 27, 167–185.

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

**Un nouveau cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières:
DLA1116- Initiation à la suppléance en enseignement**

Karine Gauthier et Mariane Gazaille, Ph. D.

Chargée de cours au Département des langues modernes et de traduction
Professeure au Département des langues modernes et de traduction
Université du Québec à Trois-Rivières
karine.gauthier1@uqtr.ca
mariane.gazaille@uqtr.ca

Mise en contexte

Afin d'adresser la problématique de pénurie de personnel enseignant auquel font face les Centres de services scolaires (CSS), les programmes en formation à l'enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et le CSS du Chemin-du-Roy ont collaboré à l'identification de mesures pouvant aider à résoudre le problème de pénurie d'enseignants. Comme suite à ces travaux conjoints, la formation à la suppléance occasionnelle est ressortie un moyen intéressant pour former les futurs enseignants et pour aider, d'une certaine façon du moins, à atténuer le problème de pénurie enseignante. Partie prenante de ces travaux, le programme en enseignement des langues secondes s'est proposé pour élaborer et offrir le cours *Initiation à la suppléance*.

La suppléance occasionnelle constitue plus souvent qu'autrement la « vraie » insertion dans la profession, nombre d'enseignants entamant leur carrière en tant que suppléants. En plus, « [e]n suppléance, on arrive avec une cible dans le front. Les gens à qui on doit « plaire », c'est l'enfant, c'est l'enseignant, c'est la direction, et tout ça, en espérant que nous, on ait du plaisir » (Gagnon et Dumoulin, 2010). Dans les faits, l'enseignants fait place à de nombreux défis : difficulté à enseigner et à motiver les élèves à se mettre au travail, problèmes de discipline et élèves qui

prennent plaisir à mettre à l'épreuve l'autorité professionnelle, stress, manque de soutien des directions d'établissement, suppléance dans divers champs et instabilité de milieu de travail, etc. (voir, p. ex., Jeffrey, 2011). En outre, et comme le rapporte un des enseignants participant à l'étude de Carpentier, Mukamurera, Leroux et Lakhal (2020): « en faisant de la suppléance, on a très peu de considération et de reconnaissance pour le travail fait et on n'a souvent droit à aucun soutien! »

De sorte à ce que les périodes de remplacement se déroulent le mieux possible, il importe pour le futur suppléant d'explorer les réalités du métier d'enseignant remplaçant et que les programmes en formation des maîtres se fixent des objectifs de formation réalistes à cet effet. Il importe aussi de sensibiliser les futurs enseignants au fait qu'une tâche de remplacement diffère grandement d'une tâche d'enseignement ordinaire et de les préparer à cette réalité. Quelles qualités les enseignants remplaçants doivent-ils démontrer pour être efficaces et pour réussir ? Qu'est-ce qu'une bonne période de suppléance ? Quoiqu'ils soient sans expérience et peu ou prou préparés à la réalité de la suppléance, les futurs enseignants sont régulièrement convoités et invités à faire de la suppléance du primaire au secondaire, de la langue maternelle à la langue seconde en passant par les arts et les mathématiques ou la biologie. Compte tenu que « des débuts difficiles peuvent conduire le nouvel enseignant à abandonner complètement l'enseignement » (Martineau et Presseau, 2003, p. 55), comment éviter que les expériences de remplacements deviennent sources d'abandon de la profession ? Comment former à la suppléance ?

Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette (2017) identifient dans leur revue de littérature sur le sujet cinq principes sous-jacents aux formations de développement professionnel réussies. De ces principes, nous retenons qu'une formation à la suppléance devrait satisfaire à différentes conditions dont :

- répondre aux intérêts et aux besoins du futur enseignant et se réaliser à son rythme;
- être accessible de n'importe où et n'importe quand;

- proposer une démarche d'accompagnement soutenue par de la rétroaction utile, spécifique et bienveillante;
- être animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue;
- être reconnue par une attestation crédible.

Le cours *Initiation à la suppléance*

Afin de mieux préparer nos étudiants en enseignements des langues secondes à la suppléance, nous avons créé le cours *Initiation à la suppléance*. Grâce au cours *Initiation à la suppléance*, les enseignants en formation de l'UQTR auront l'occasion de réfléchir à leurs stratégies d'enseignement, à leurs compétences en matière de gestion de classe et de bénéficier du soutien de formateurs expérimentés en suppléances.

Le cours *Initiation à la suppléance* est un cours universitaire reconnu (crédité). Grâce à la collaboration du CSS et du Syndicat des enseignants, le cours inclut des périodes de suppléance occasionnelle rémunérées. Plus précisément, le cours *Initiation à la suppléance* comporte 30 heures de suppléance occasionnelle, des séminaires et des rencontres individuelles avec la personne en charge du cours ainsi que la participation à des activités autres (p. ex., aide aux devoirs, activités parascolaires (sorties scolaires, journée neige), *English café*, etc.). Il amènera le futur enseignant à créer sa *Trousse du suppléant* spécifique à sa discipline académique d'attache. Les objectifs du cours se déclinent comme suit :

- Se familiariser avec les réalités de la suppléance occasionnelle;
- Développer des stratégies de gestion de classe;
- Créer et planifier des activités d'enseignement-apprentissage;
- Intégrer la vie scolaire.

Apports et perspectives

À la fin du cours *Initiation à la suppléance*, les enseignants en formation initiale auront effectué 30 heures de suppléance et auront participé à la vie de l'école dans le cadre d'activités scolaires et parascolaires variées. Les futurs enseignants auront eu l'occasion de tester différentes stratégies d'enseignement et de gestion de classe tout en bénéficiant du soutien et des commentaires constructifs d'un

expert de l'université. Enfin, les futurs enseignants auront commencé à intégrer leur(s) école(s) de proximité et auront socialisé avec leurs futurs collègues.

Le *Colloque des spécialistes en enseignement* a servi de plateforme de choix pour lancer le cours *Initiation à la suppléance*. Au moment de notre présentation, le cours n'avait pas encore été offert; il le sera pour la première fois dans les mois qui suivront le *Colloque*. Il est toutefois plausible d'avancer que le cours proposé participera au développement de l'identité professionnelle des futurs enseignants. D'une part, les processus de socialisation jouent un rôle critique dans la (re)construction de l'identité professionnelle enseignante (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). D'autre part, le futur enseignant se base sur la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant et sur la représentation qu'il a de la profession pour construire son identité professionnelle (Gohier *et al.*, 2001). Comme la construction de l'identité professionnelle passe par la remise en question des représentations professionnelles (Gohier *et al.*, 2001), les expériences de suppléances agiront comme sources de tensions identitaires, tensions qui, à leur tour, influenceront la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant.

Références

- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., et Lakhal, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession* 28(3), 3-17.
doi: 10.18162/fp.2020.552
- Gagnon, M. L., et Dumoulin, M.-J. (2010). *La suppléance : un métier qui s'apprend*. http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/pdf_suppleance_MLG-2.pdf
- Giguère, F., et Mukamurera, J. (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et socialisation*, 54.
DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.8288>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un

processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32.

Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 28-43.

Martineau, S., et Presseau, A. (2008). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 12(2).

Richard, M., Carignan, I.; Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2017). Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances [rapport de recherche]. Répertoire R-libre, Université TÉLUQ. <http://rilibre.teluq.ca/1099>

Smith, G. G., et Tippetts, Z., Eds. (2004). *Subjournal for Personnel Responsible for Substitute Teaching*, 5(1). <https://eric.ed.gov/?id=ED491625>

How to approach pronunciation training in the L2 classroom

Paul John, Ph. D. et Ludovik Béchard-Tremblay

Professeur au Département des langues modernes et de traduction
Étudiant à la maîtrise
Université du Québec à Trois-Rivières
paul.john@uqtr.ca
ludovik.bechard-tremblay@uqtr.ca

Abstract. Our aim is to help second language (L2) teachers incorporate the role of ‘accent coach’ into their professional identity by showing them an approach to pronunciation training in the classroom and beyond. Initially, we address what research tells us about L2 phonological acquisition, focusing on findings related to Quebec francophone problems with English /θ ð/ and /h/ (the so-called th- and h-sounds). These findings suggest that learners develop approximate or ‘fuzzy’ representations for L2 phonemes, which result in varying degrees of accuracy in perception and production. Next, we consider the implications for pronunciation training. Conceivably, focused pronunciation practice can improve learners’ ability to use fuzzy representations for accurate perception and production. Finally, we present an approach to pronunciation training implemented in a course for older learners at the *Université du troisième âge*. Our activities make use of Google Translate, a multipurpose and user-friendly tool that promotes autonomous and ubiquitous learning.

Introduction

The motivation for this paper comes from a contradiction between L2 learners’ achievements and L2 teachers’ practices with regard to pronunciation. On the one hand, learners typically exhibit a non-native accent, including pronunciation errors

in the production of L2 phonemes absent from the first language (L1) inventory.¹⁶ For example, Quebec francophones (QFs) often struggle with the interdental fricatives /θ ð/ and the glottal fricative /h/. The tendency is to substitute /t d/ for /θ ð/ (*think that* → *tink dat*) and to delete /h/ (*happy holidays* → *_appy _olidays*) or even to insert /h/ hypercorrectly before vowel-initial forms (*old age* → *hold hage*). On the other hand, despite the challenge pronunciation represents for learners, L2 teachers typically avoid pronunciation activities (Foote, Trofimovich, Collins, & Soler Urzúa, 2013). Possibly this is because such a focus-on-form is considered incompatible with communicative language teaching (Isaacs, 2009), but also the pronunciation activities provided in textbooks are often inadequate (Derwing, Diepenbroek, & Foote, 2012) and ESL teachers may receive insufficient instruction in pronunciation training (Breitkreutz, Derwing, & Rossiter, 2001). Our aim is thus to help teachers to incorporate the role of ‘accent coach’ into their professional identity by presenting an approach to pronunciation training for the communicative classroom and beyond.

First, we review research on L2 phonological acquisition, focusing on our own findings related to QF perception and production of English /θ ð/ and /h/ (John, 2019). We then discuss the implications of these findings for pronunciation training. Finally, we explain how we approached pronunciation in an ESL course with older learners at the *Université du troisième âge*. Briefly, our activities make use of the text-to-speech and speech-to-text functionality of Google Translate. This highly flexible and easy-to-use (even for seniors) tool promotes autonomous and ubiquitous (anytime-anywhere) learning, constituting a form of ‘strategy development’ (Chapelle & Jamieson, 2008).

¹⁶ This is at least the case for learners with little exposure to native speakers outside the classroom (e.g., John, 2019) and for older immigrant learners despite considerable exposure over many years (e.g., Flege, Munro & Mackay, 1995; Munro, Flege, & Mackay, 1996), so context and age of acquisition clearly condition L2 phonological achievement.

Background

The consensus in the literature is that L2 pronunciation errors stem from problems in perception that lead to inaccurate underlying representations (URs). This is certainly the view in previous work on QF perception and production of /θ ð/ (e.g., Trofimovich & John, 2011) and /h/ (e.g., John & Cardoso, 2009; Mah, Goad & Steinhauer, 2016). Under perceptual assimilation (Best, 1994), QFs mishear /θ ð/ as tokens of the L1 phonemes /t d/, recording items in the lexicon according to the perceived categories. As a result, *think that* is stored as *tink dat*, which explains why learners pronounce the words this way. Paradoxically, so-called pronunciation errors are in fact faithful realizations of URs. With regard to /h/, apparently no L1 category is sufficiently similar for assimilation to take place. Consequently, QFs fail to detect this segment in the speech input and by extension omit it from URs. Not all learners, however, mispronounce novel L2 phonemes. Learners with consistently accurate production of /θ ð/ and /h/ have presumably overcome perceptual assimilation and developed accurate URs.

The problem is that learners frequently exhibit variable realization of L2 phonemes. This was certainly the case in a recent study where 50 QF participants (34_{female}, 16_{male}; M=25.9 yrs) performed production and perception tasks targeting /θ ð/ and /h/ (John, 2019). Briefly, a reading-aloud task containing 30 phrases (e.g., *expensive theatre tickets; heart surgery*) and 20 sentences (e.g., *True love is hard to find; My brother is thirty-nine years old*) revealed that none of the QF participants showed categorically inaccurate production of /θ ð/ and /h/. This finding runs counter to the scenario whereby, under perceptual assimilation, the L2 lexicon contains inaccurate URs leading to inaccurate output. Some of the participants showed categorically accurate production of the target phonemes, a finding consistent with their having acquired the target phoneme category. The majority, however, exhibited variable production, alternating between accurate and inaccurate output such that *thank* → [θæŋk]~[tæŋk] and *hold* → [hould]~[_ould]. If URs are inaccurate, how is it that learners sometimes generate accurate [θæŋk]

and [hould]? Or conversely, if URs are accurate, why do learners sometimes produce errors?

Interestingly, the variable producers exhibited a wide range of pronunciation accuracy on the reading-aloud task, with error rates evenly distributed across the range. For illustrative purposes, Figure 1 shows the data for /θ ð/: on 39 tokens of /θ ð/, while 14 QFs produced no errors, the remaining 36 showed th-substitution rates spread out between the extremes of 1 to 31 errors.

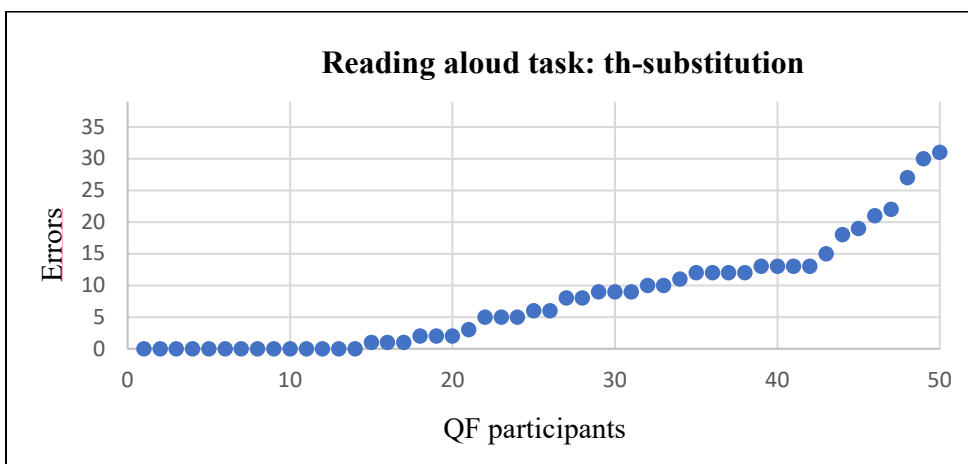


Figure 1. Error rates for /θ ð/ production (39 tokens) in the reading-aloud task

The production profile for /h/ is similar to that for /θ ð/: on 21 tokens of /h/, the 38 variable producers showed deletion rates ranging from 1 to 16, with incremental differences in accuracy between participants.

Interestingly, the same pattern of variable performance was observed in two perception tasks. One task used trials of 4 items in an oddball paradigm (e.g. *tank-tank-thank; hold-hold-hold-old*); the other used semantically incongruous sentences based on the unexpected presence or absence of /θ ð/ or /h/ (e.g., *The soccer game ended in a thigh; Your car tires need more hair*) (see John, 2019, for details). On both tasks, while some QFs showed accuracy rates similar to those

of 11 native speaker controls, the majority showed variable accuracy, with rates spread out across a wide range. The accuracy rates for /θ ð/ in the oddball paradigm shown in Figure 2 are representative of QF performances in both tasks and for /h/ as well.

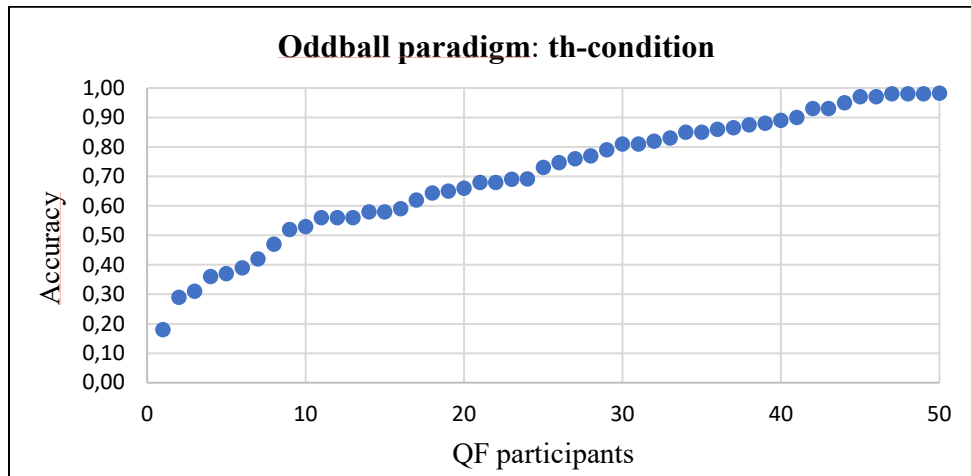


Figure 2. Accuracy rates for /θ ð/ perception in the oddball task

To summarize, most of the QF participants in John (2019) showed variable production and perception of /θ ð/ and /h/, with gradient differences in individual performances across the range of accuracy. To the extent that cross-sectional data are indicative of longitudinal development, acquisition of L2 phonemes appears to proceed incrementally. Accuracy appears to improve gradually over time, although conceivably learner development may cease at a stage short of nativelike performance.

We return now to the question of how /θ ð/ and /h/ are represented in the L2 lexicon. In our view, the observed patterns of variably accurate production/perception are consistent with so-called ‘fuzzy representation’ of L2 phonemes (e.g., Darcy, Daidone, & Kojima, 2013; see also ‘murky specification’ in John 2006). Fuzzy representation/murky specification involves tagging certain instances of /t d/ or vowel-initial forms as special. This tagging can be captured

graphically via a superscript question mark such that the L2 lexicon contrasts bona fide /t d/ as in /tænŋk/ 'tank' and /dej/ 'day' with special /t[?] d[?]/ as in /t[?]ænŋk/ 'thank' and /d[?]ej/ 'they'. Likewise, true vowel-initial forms as in /art/ 'art' contrast with special vowel-initial /[?]art/ 'heart'. Arguably, such compensatory diacritic representations develop when L2 phonemes require distinctive features that are absent from L1 specifications and hence unavailable or hard to access (Brown, 1998).

We propose that fuzzy representations differ from true phonemic representations in that they do not lead to categorically accurate production or perception; such ad hoc approximate representations only enable variably accurate perception and production. Nonetheless, with effort and practice, learners can improve their ability to use these diacritics to guide perception and production. This would explain the range and distribution of QF accuracy rates for /θ ð/ and /h/. In addition, this scenario of gradual development in accuracy suggests that learners can benefit from pronunciation training that practices using fuzzy representations for perception and production. The pronunciation activity presented next was designed to provide precisely such focused practice.

Pronunciation activity

The following pronunciation activity was developed for an ongoing ESL course with 12 QF students (10_{female}, 2_{male}; age range 59-68, mean 63.3 yrs) offered at the *Université du troisième âge*, a continuing education programme for seniors. The course itself employs a communicative approach, emphasizing oral comprehension and expression in meaning-focused activities. Most of the core activities involve listening, whether to recorded texts on the *Voice of America Learning English* site or to authentic videos (e.g., documentaries on CBC Gem), preceded by warm-up discussion and vocabulary activities. Students also answer comprehension questions as they listen and afterwards engage in group discussions where they share their ideas and personal experiences.

For one class, we designed an activity based on the *Voice of America* text targeting the idiomatic expression 'go out on a limb' (available at: <https://learningenglish.voanews.com/>). To complement this communicative activity, a follow-up pronunciation activity focuses their attention on instances of /θ ð/ in the recording. This focus-on-form is facilitated by virtue of the content having already been processed. Students listen again to an excerpt and follow along with the written text, paying particular attention to the pronunciation of words containing /θ ð/ (e.g., *thing, growth, that, another, with*) and /t d/ (e.g., *trees, take, do*) highlighted in bold. Next, using the text-to-speech functionality of Google Translate (<https://translate.google.com>), they listen to a series of minimal pairs based on these phoneme contrasts (e.g., *thigh-tie* and *they-day*) focusing on the differences in phonetic realization. Students are invited to reflect on the characteristics of these sounds and to recognize that /t d/, used also in their L1 French, have similar properties to the equally familiar voiceless/voiced stop pairs /p b/ and /k g/. The phonemes /θ ð/ are absent from the French inventory, but are similar to the familiar voiceless/voiced fricative counterparts /f v/ and /s z/. The idea is thus to draw students' attention to the phonetic properties of familiar speech sounds in order to better attune their ears to novel sounds. Next, working with a partner, students copy one member of a /θ/-/t/ or /ð/-/d/ minimal pair into Google Translate for their partner to listen to. The partner's role is to identify which member of the minimal pair they hear. This perceptual awareness-raising activity is thus organized such that learners proceed from being sensitized to new phonemes (comparing and discriminating /θ ð/ vs /t d/) to then introspecting on the phonetic features of sounds and finally identifying whether /θ ð/ or /t d/ are heard.

A follow-up activity intended for the subsequent class involves practicing production of /θ ð/. Briefly, students are given explicit instructions on how to tackle the articulation of /θ ð/ and invited to practice producing these speech sounds in isolation. Then, students repeat the pronunciation of individual words, longer expressions and full sentences copied into Google Translate. Next, students read aloud these same words, expressions and sentences to verify whether the speech-

to-text function recognizes their realization. Eventually, in future research, our intention is to test the efficacy of this pronunciation training for perception and production accuracy. We also wish to investigate the extent to which our students take to using Google Translate beyond the classroom, as a readily accessible pronunciation model for autonomous learning. Our prediction is that even older learners such as those at the *Université du troisième âge* will find Google Translate beneficial and easy to use for *ad hoc* feedback.

Conclusion

In our view, L2 learners can benefit from pronunciation training such as the approach we have presented here using the text-to-speech and speech-to-text functionalities of Google Translate. Research findings (e.g., John, 2019) suggest that learners develop fuzzy representations that lead to variable perception and production of L2 phonemes. Conceivably, pronunciation practice can help L2 learners improve their ability to use these approximate representations both to detect and realize novel phonemes. Despite the potential benefits of focusing on phonetic form, however, teachers have tended to avoid pronunciation training. Possibly such a focus-on-form is considered incompatible with communicative language teaching, but also teacher training in pronunciation and the activities provided in textbooks are frequently inadequate. As we have shown, however, pronunciation work is easily incorporated into meaning-focused activities with simple technology such as Google Translate. With this kind of an approach, communicative language teachers can readily add ‘accent coach’ to their professional identity.

Acknowledgements

We would like to acknowledge our co-developers of the UTA ESL course, Mariane Gazaille, Walcir Cardoso, Angelika Bacher, and Michel Monier. The UTA project was funded via an *Entente Québec-Canada* grant (*enseignement des langues secondes*) awarded to Paul John and Mariane Gazaille.

Références

- Best, C. T. (1994). The emergence of native-language phonological influences in infants: a perceptual assimilation model. In J.C. Goodman & H.C. Nusbaum (Eds.). *The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words* (pp. 167-224). MIT Press.
- Breitkreutz, J.A., Derwing, T.M., & Rossiter, M.J. (2001). Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada Journal*, 19(1), 51-61.
- Brown, C. (1998). The role of the L1 grammar in the acquisition of L2 segmental structure. *Second Language Research*, 14(2), 136-193.
- Chapelle, C.A., & Jamieson, J. (2008). *Tips for Teaching with CALL: Practical Approaches to Computer-Assisted Language Learning*. Pearson-Longman.
- Darcy, I., Daidone, D., & Kojima, C. (2013) Asymmetric lexical access and fuzzy lexical representations in second language learners. *The Mental Lexicon*, 8(3), 372-420.
- Derwing, T. M., Diepenbroek, L. G., & Foote, J. A. (2012). How well do general-skills ESL textbooks address pronunciation? *TESL Canada Journal*, 30(1), 22-44.
- Foote, J.A., Trofimovich, P., Collins, L., & Soler Urzúa, F. (2013). Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. *The Language Learning Journal*, 1-16.
- Isaacs, T. (2009). Integrating form and meaning in pronunciation instruction. *TESL Canada Journal*, 27(1), 1-12.
- John, P. (2006). *Variable h-epenthesis in the interlanguage of francophone ESL learners*. Unpublished Master's thesis. Concordia University.
- John, P. (2019). Pronunciation errors and variation in second language. In E. Rosales, R. Pinsonneault, & J. Payeras (Eds.). Proceedings of the 8th annual Meeting on Language Teaching. UQAM.
- John, P., & Cardoso, W. (2009). Francophone ESL learners' difficulties with English /h/. In M.A. Watkins, A.S. Rauber, & B.O. Baptista (Eds.), *Recent*

research in second language phonetics/phonology: Perception and production (pp. 118-140). Cambridge Scholars Publishing.

Mah, J., Goad, H., & Steinhauer, K. (2016). Using event-related brain potentials to assess perceptibility: the case of French speakers and English [h]. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-14.

Trofimovich P., & John, P. (2011). When three equals tree: Examining the nature of phonological entries in L2 lexicons of Quebec speakers of English. In P. Trofimovich & K. McDonough (Eds.), *Applying priming methods to L2 learning, teaching and research: Insights from psycholinguistics* (pp. 105-129). John Benjamins.

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

It's All about Having FUN!!!

Stéphane Lacroix

Chargé de cours
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
stephane.lacroix@uqat.ca

Abstract. In the wave of renewed professional identity, through the revamped *Reference Framework for Professional Competencies*, it seems like priorities might have shifted. There are now 13 competencies, some of which were combined and others have become cross-curricular. However, there is only one new competency: *Competency 8, Support students' love of learning*. In other words, Competency 8 is about *Having fun while learning*. This noble concept now needs to be part of the learning environment, which is set up by the teachers. But how can teachers go about setting up such an enriching environment?

Perhaps having a better emotional intelligence (E.I.) could help student teachers and teachers enjoy what they are doing, and in turn this would lead to a more enjoyable learning environment. The four main sets of skills of E.I. are self-awareness, self-management, social awareness, and relationship management. Here are concrete examples of each:

Self Awareness

- Emotional Self-Awareness, the ability to know yourself and understand your feelings.
- Accurate Self-Assessment, understanding your strengths and weaknesses and their effects.
- Self-Confidence, having faith in yourself and being willing to put yourself forward.

Self-Management

- Emotional Self-Control, an important part of emotional maturity, controlling your feelings and/or expressing them in the appropriate settings is a key skill.
- Achievement, i.e. being goal-oriented and being able to work toward your goals.
- Initiative, being self-motivated, and having the ability to keep working despite setbacks.
- Transparency, being honest and open, interacting with integrity and being trustworthy.
- Adaptability, showing resilience and the ability to change course when necessary.
- Optimism, having a positive outlook, hoping for the best and preparing for success.

Social Awareness

- Empathy, one of the pillars of the ability to form connections with others, understanding and acknowledging others' emotions.
- Service Orientation, being helpful, contributing to the group effort, and displaying good listening skills.
- Organizational Awareness, the ability to explain yourself well and be aware of how you are being understood, as well as sensing the level of comprehension of your audience.

Relationship Management

- Inspirational Leadership, like being a good mentor, role model, and authority figure.
- Influence, articulating points in persuasive, clear ways that effectively motivate others.
- Conflict Management, having the skills to improve relationships, negotiate, and lead. The ability to settle disputes, differences of opinion, and misunderstandings.
- Change Catalyst, recognizing and supporting the need for change, and making it happen.
- Developing others, helping others build their skills and knowledge.

- Teamwork and Collaboration, working with others in an effective manner.

If one wishes to improve on those essential skills, there are many diagnostic tests, online videos and training sessions, and in person training sessions offered. The best and most renowned are:

- E.org: <https://eq.org/learn/courses/>
- SMART in Education: <https://passageworks.org/ourcourses/smart-in-education/>
- Six seconds: <https://www.6seconds.org/education/>

All of the above being considered, this profession needs to have FUN written all over it and WE are all part of the equation !!!

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

**The secondary-level teacher as cultural ambassador and cultural product:
How complex socio-political times require a more complex teacher identity**

Maureen-C. LaPerrière, Ph. D.

Professeur au Département des langues modernes et de traduction
Université du Québec à Trois-Rivières
maureen-claude.laperriere@uqtr.ca

The role of literature and culture in the future teacher's curriculum has changed mightily from days when canonical works of literature were introduced, read and analyzed for its didactic content or, at other times, for its exploration and insight into social movements and causes. In fulfilling the requirements of the undergraduate teaching curriculum, a student in a teaching programme was expected to read the classics and to become well-versed in the works of the literary canon, but beyond studying what was considered to be the great novels, however, and choosing in turn what to pass down to their own students, teachers had limited use for literature in the English classroom. Fast forward to the 21st century, and it is obvious that many facets of social change and upheaval have had repercussions on society in general, and on the teaching profession in particular. This is why in light of these sea-changes, the secondary level teachers' professional identity needs to be re-examined and reified so that their undergrad education will be a source of support and information, and not just a skeleton to be filled in haphazardly.

The relationship of the high school student with his or her teacher is undisputedly one of the most important cultural relationships the student will ever have. Unless one is highly invested in Canadian politics or is a genuine history buff, one will not readily remember the Prime Minister of Canada in 1986 without a bit of thought. Bad or good, our memories of our high school teachers are mostly vivid as most

of us are invested in personal and family politics. The importance of teachers is undebatable; educators have recognized the vocation within. No matter what discipline they teach, they are privy to great frustration and angst related to their career choice at one time or another, but also to moments of joy when they feel they have awakened an interest or a passion in their students. In *The Organized Mind: Thinking Straight in the Age of Information Overload*, McGill University professor Daniel Levitin explains how neurologists have discovered that every time we learn something new, our brains are programmed to deliver a dose of dopamine to the brain. Love of learning, writes Levitin, seems to be something humans are hard-wired to do, and something teachers have wanted to foster in their own students at every level and in every period of history.

The image of these teachers has changed a lot over the centuries, from the days when women could enter the teaching profession when they were young and single, up to the day when she got married. A teacher had to have an impeccable reputation, a pleasant appearance and be worthy of the community's respect. The image of the Kindergarten to Grade 12 teacher has been a recurrent trope in popular culture media; everyone in our North American context has had (or at least knows of) a school teacher. What has not changed, however (or very little), is the structural constellation of teachers and their students. While this organization is modified from time to time in terms of number, gender distribution or social context, what remains the same is the teacher who heads the classroom. While everything around her changes, adapts, progresses or regresses, the teacher remains the anchor and the bulwark.

The Culture/Education Symbiosis

It is undeniable that there is no clear-cut separation between academe and culture; indeed, since the work of the early culturalists (Richard Hoggart, Raymond Williams and Stanley Fisch, to name a few) has made abundantly clear, the education system is situated squarely in the midst of "ordinary" culture. Education exists in a sphere of its own, of course, but overlaps significantly with family, the

extracurricular and, to a far lesser extent in Quebec, religion. We must also undoubtedly add personal identity (and the identity politics that stem from it) to the considerations of the secondary-level curriculum. To complicate matters even further, we need to factor in technology and its myriad uses as well as social media in its various incarnations (Instagram, Facebook, TicToc, What's App, Snapchat, etc.). Each one of these applications can do good but can also wreak havoc. For example, a great deal of research on social media and its impact is being carried out today; one might consider, for example, the question of the influence of Instagram on self-worth, or the role Facebook plays every day in bullying and slander. These issues are in litigation even as we speak. But social media does not simply disappear when students are in class. Because of the highly communicative nature of social media, students are kept in a virtual web no matter where they are, and in order to engage with their students, teachers have to speak and understand the social media dialectic, especially how it is transmitted through popular culture. This is a contemporary vintage of literature and its cultural kin and how they are used. These offerings include new incarnations of musical expression (rap, slam, spoken-word), film (both Hollywood mainstream and avant-garde cinema) and video games, to name a few. University faculty conceiving and building a curriculum for future language teachers graduating from their programmes must necessarily introduce and encourage critical thinking and social analysis—endeavors that will serve them well in their role as teachers, using classic, canonical or contemporary media.

One might ask, however, how far into the cultural tapestry the newly minted high-school teacher needs to venture. We may ponder how much “extra learning” is necessary. A teacher’s role today constantly navigates between the antipodes of authority figure and that of guardian angel where educators are sometimes called upon to either regress to the age-old stereotype of authoritarian pedagogue or, conversely, to relinquish the right to correct and admonish without reprisal. The 2006 CTV documentary, *Unsafe to Teach*, introduces us to about 10 teachers, working and retired, who have suffered bullying at the hands of students and their

parents. One teacher was terrified into retirement, while most of the others are either active in their communities to try to find a solution to the nightmare that is bullying, or very much looking forward to leaving the profession altogether. We learn from this documentary that one of the solutions is to get the teachers a little more training in self-defense/a little more training in crisis management/a little more training in weapons expertise/a little more training in emergency medical care. This conclusion is clearly unfeasible.

How to Make a Good Teacher?

An article that appeared in *The Economist* on June 11, 2016, entitled “How to Make a Good Teacher” takes the spirit of the “a little more training” school of thought to greater lengths by suggesting that good teachers, such as those described in the article, have been “drilled in the craft of the classroom”. Instead of “spending their time musing on the meaning of education”. These teachers, we are told, have graduated from the Relay School of Graduate Education which applies lessons from cognitive science, medical education, and sports training to the *business* of supplying better teachers (italics mine). The author suggests increasing the accountability of teachers by hiring/firing them and increasing or decreasing teachers’ salaries based on their students’ performance as indicated by the students’ marks. The author believes that many popular techniques do not work and decries “unearned praise”, “grouping by ability” and “accepting children’s different learning styles”. The author also blames a theory-heavy curriculum which is light on classroom practice. The new teaching schools, he indicates, can impart skills in advance. The author quotes one of the pioneers of these commercial teacher-training centres who claims that “he and his colleagues have crunched good teaching into a taxonomy of things to do and say”. This expertise is quantified into 5000 things that “go into amazing teaching”. The school guarantees that you will walk out with the 250 most important. The specific techniques number 62.

This information may seem to some to be quite pat and militaristic. The general consensus reached in Québec (and in many other parts of the world) does not boil

teaching down to a simple technique or method, but rather a philosophy, an ideology, or a methodology (or a blend of the above) with which students might want to approach the teaching profession, bolstered and underpinned by education research and scholarship. The technical approach to teaching teachers has been foregone in lieu of a more holistic approach. There are, indeed, many ways to view the world. Students of language education are individuals from all walks of life and disciplines who will eventually be confronting younger, more impressionable versions of themselves.

Conclusion – Québec Culture at the Forefront

The student graduating from programmes which offer language teacher-training must necessarily embrace elements of the culture of the language they will be teaching. The professional identity of newly-minted pedagogues must necessarily include a study of, and appreciation for, the culture in which the language they are teaching is embedded. The secondary-level teacher is not simply a machine or a well-trained performer of tricks and techniques. Language teachers do not only impart verb tenses, vocabulary and pronunciation. They have to have an appreciation, if not a passion, for the language they are teaching. On the eve of the implementation of a selection of new courses added to the high-school students' curriculum, Québec Minister of Education Jean-François Roberge explained that "*les langues sont porteuses de cultures*". The new course "*Culture et citoyenneté québécoise*" admonishes its teachers to focus on concepts such as gender equality, advancement opportunity for all, the notion and practice of consent, a greater focus on dialogue and critical thinking, knowledge of the law and basic human rights, and a greater understanding of the role of social media. Mr. Roberge specifically singled out language teachers as ambassadors *par excellence* to teach these pivotal and unavoidable topics. He insisted that it was necessary "*d'apprendre aux écoles à aborder des questions sensibles*". This necessity is actually a non-negotiable; circumstances beyond our control, such as inevitable progress and the advent of social media, have dictated that our high-school teachers need the tools with which to deal with a society that has decidedly

turned away from the structures and strictures of religion and subscribed wholeheartedly to the influence of globalization and diversity.

Areas of consideration and development might include, but are not limited to

- gender issues and the identity spectrum
- indigenous issues and our role in their politics
- racism and its myriad manifestations
- bullying students and students bullying teachers
- the emergence of hate and polarization
- Critical Race Theory and the Black Lives Matter movement

The passage from the previous programme, “*Éthique et culture religieuse*”, to that of “*Culture et citoyenneté québécoise*” is a logical and organic progression from our collective past, but its tenets must be understood and embraced by our future teachers. The secondary-level teacher is indeed a cultural ambassador and, decidedly, a cultural product. Our increasingly more complex socio-political times require, indeed, a more complex teacher identity, ready to take on the political and academic curveballs that society will throw at it.

Références

Byrd, J. (2006). *Unsafe to Teach*. Jim Byrd Productions & Consulting.

Conférence de presse de M. François Legault, premier ministre, version finale.
Assemblée nationale du Québec, Wednesday, October 20, 2021, 9:45
am.

“How to Make a Good Teacher: Teaching the Teachers.” (2016). *The Economist*,
13, 24-6.

Levitin, D. J. (2014). *The Organized Mind: Thinking Straight in the Age of
Information Overload*. Allen Lane.

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

To correct or not to correct? That is still the question.

Maria-Lourdes Lira-Gonzales, Ph. D.

Professeure à l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
maria.lira@uqat.ca

English language teachers spend much of their time providing corrective feedback on students' writing in the hope of helping them improve their grammatical accuracy. However, they may often wonder whether the feedback provided is effective and if not why not. In this talk, I address the five fundamental questions posed by Hendrickson, which are still as relevant today as they were in 1978: (1) Should learner errors be corrected? (2) If so, when should learner errors be corrected? (3) Which learner errors should be corrected? (4) How should learner errors be corrected? (5) Who should correct learner errors?

Should learner errors be corrected?

Empirical research on error correction (henceforth, corrective feedback [CF]) revealed significant effects for CF on second language development. These studies examined not only the effectiveness of CF in general (e.g., Chandler, 2003; Ferris & Roberts, 2001) but also the effectiveness of different types of CF (e.g., Bitchener & Knoch, 2008; Suzuki, Nassaji, & Sato, 2019). Although there is now a consensus that CF is beneficial for second language learning, there is still controversy on what type of feedback is most effective and why (Ellis, 2017; Lira & Nassaji, 2020).

When should learner errors be corrected? During or after a communicative task?

The answer to this question is supported by different second language acquisition theories. The interaction hypothesis theory (Long, 2015), for example, stipulates that CF must be embedded in interaction and provided immediately after errors are made during a communicative task. In the same vein, the skill acquisition theory states that CF aims to facilitate the proceduralization of the knowledge used in communication; therefore, CF must be provided during the communicative tasks (DeKeyser, 2015). Likewise, the sociocultural theory claims that the CF must be tailored, graduated, and contingent (Aljaafreh & Lantolf, 1994) and can only be provided in the learner's zone of proximal development.

Although second language acquisition theories support the utility of immediate feedback, delayed feedback has an advantage over immediate feedback in certain respects. For example, those teachers who embrace communicative approaches to language teaching worry that immediate feedback may disrupt the flow of communication and affect the development of fluency (Harmer, 2007; Hedge, 2000).

Which learner errors should be corrected?

There appears to be a consensus among many language educators that correcting the following three types of errors can be quite useful to second language learners: errors that impair communication significantly; errors that have highly stigmatizing effects on the listener or reader; and errors that occur frequently in students' speech and writing (Hendrickson, 1978).

How should learner errors be corrected?

CF can be delivered through a number of strategies. For example, CF can be focused (i.e. when CF is provided on one or some preselected target forms) or comprehensive (i.e., when CF is provided on a range of target forms). CF can also be provided through direct feedback (which includes correcting the error if there is

an erroneous form or crossing out superfluous words or phrases) or indirect feedback (which may occur in forms such as circling, underlining) (Lira & Nassaji, 2020).

Tables 1 and 2 below show different strategies and examples used to provide oral and written CF respectively.

Table 1. Oral feedback provision strategies (Sheen, 2011, p. 2-4)

Strategy	Example
Recasts	S: How many people in your picture? T: How many people are there in my picture? Er, three people.
Didactic recasts	S: Women are kind than men. T: Kinder. (partial recast)
Conversational recasts	S: How much weigh? T: What? S: How weight are you? T: How much do I weigh?
Explicit correction	S: I'm late yesterday. T: You should say 'I was late', not 'I'm late'.
Explicit correction with metalinguistic explanation	S: Fox was clever. T: The fox was clever. You should use the definite article 'the' because fox has been mentioned.
Clarification requests	S: Why does he taking the flowers? T: Sorry?
Repetition	S: Mrs. Jones travel a lot last year. T: Mrs. Jones travel a lot last year?
Elicitation	S: Once upon a time, there lives a poor girl named Cinderella. T: Once upon a time, there. . .
Metalinguistic clue	S: He kiss her. T: You need past tense.

Table 2. Written feedback provision strategies (Adapted from Guénette, 2009)

Strategy	Example
Direct error correction without comment	He go(1) to school (1) Goes
Direct error correction with comment	He go(1) to school (1) Goes: You need to add an S in the third person singular in the simple present tense)
Direct error correction with metalinguistic explanations	He go(1) to school (1) Goes: Third person singular (Simple present tense)
Clarification requests	Everyday he goes to school yesterday. Do you mean yesterday or everyday?
Indirect error identification	He <u>go</u> to school
Indirect error identification with error code	He go(VF) to school
Indirect error identification with comment	He go (1) to school Third person singular (Simple present tense)

Although both direct and indirect CF are said to improve the overall accuracy of oral and written productions, less clear is which of these feedback types is more effective. Research shows, however, that direct correction appears to be more appropriate for beginners and indirect to intermediate and advanced students (Lira-Gonzales & Nassaji, 2020).

Who should correct learner errors?

Hendrickson (1978) suggested that learners should be encouraged to correct their own errors. Learner self-correction, however, can be problematic since learners prefer the teacher to make correction for them; in addition, if learners lack the necessary linguistic knowledge they may not be in a position to self-correct (Sheen, 2011).

One alternative to overcome this challenge is peer feedback. Recent studies show that peer feedback is not merely helpful for the receiver, but also for the provider. This because peer feedback allows the provider an opportunity to critically self-evaluate and subsequently work to improve their own written or oral production (Lundstrom & Baker, 2009; Lira & Nassaji, 2020). In addition, learners tend to gain confidence and feel motivated when they can provide peer feedback (Alavi & Kaivanpanah, 2007; Lin & Chien, 2009).

To conclude, it is important to consider that error correction is a multidimensional practice influenced by a variety of factors (Ellis, 2008; Kormos, 2012) including the category of error (syntax, spelling, or vocabulary), the nature of the feedback, learner specific variables (motivation, aptitude, skill level, learning disabilities, and age) and the context of instruction (Lira & Nassaji, 2020).

Références

- Alavi, S., & Kaivanpanah, S. (2007). Feedback expectancy and EFL learners' achievement in English. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(2),181–196.
- Aljaafreh, A., & J. P. Lantolf (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *Modern Language Journal* 78(4), 465–483.
- Bitchenor, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research Journal*,12, 409–31. <https://doi.org/10.1177/1362168808089924>
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267–296
- DeKeyser, R. (2015). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 94–112). Routledge.
- Ellis, R. (2017). Oral corective feedback in L2 clasrooms: What We Know so Far. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language*

- teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (pp. 3–18). Routledge.
- Nassaji, H., & Kartchava, E. (Eds.). *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (pp. 3–18). Routledge.
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107.
- Guénette, D. (2009). *The cyberscript project: A mixed-method study of pre-service ESL teachers' corrective feedback beliefs and practices* [Doctoral dissertation]. McGill University. <https://pdfs.semanticscholar.org/fa1c/7e70794f55df6ad0e21a82c3cd125ba895c9.pdf>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The modern language journal*, 62(8), 387–398.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161–84. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00039-X)
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 390–403.
- Lin, H., & Chien, P. (2009). An investigation into effectiveness of peer feedback. *Journal of Applied Foreign Languages Fortune Institute of Technology*, 3, 79–87.
- Lira-Gonzales, M.-L., & Nassaji, H. (2020). The Amount and Usefulness of Written Corrective Feedback Across Different Educational Contexts and Levels. *TESL Canada Journal*, 37(2), 1–22. <https://doi.org/10.18806/tesl.v37i2.1333>

- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1) 30–43.
- Sheen Y. (2011) Written Corrective Feedback Research. In: *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning. Educational Linguistics*, vol 13. Springer, Dordrecht. https://doi-org.ezproxy.library.uvic.ca/10.1007/978-94-007-0548-7_5
- Suzuki, W., Nassaji, H., & Sato, K. (2019). The effects of feedback explicitness and type of target structure on accuracy in revision and new pieces of writing. *System*, 81, 135–145

Construction de l'identité professionnelle des enseignants d'anglais langue seconde : une question de tension identitaire ?

Andréanne L. Nolin

Étudiante au doctorat
Université du Québec à Trois-Rivières
andreeanne.lnolin@uqtr.ca

L'identité sociale et fondement de l'identité

La transition du rôle d'étudiant à celui d'apprenti-enseignant et ensuite vers celui du nouveau rôle d'enseignant représente un défi sur le plan de l'identité professionnelle. L'identité professionnelle ne se définit pas comme une qualité unique, immuable et attribuable seulement à la personnalité d'un individu. L'identité professionnelle se définit plutôt comme un continuum multiple, discontinu et socialement sensible (Monereo et Dominguez, 2014). L'une des sources de la conceptualisation de la construction de l'identité professionnelle se retrouve dans la sociologie.

Souvent citées dans les recherches sur l'identité, les recherches de Dubar sur l'identité sociale constituent la prémisse du concept d'identité professionnelle. Selon Dubar (1996), l'identité est une identité sociale caractérisée par l'articulation de la négociation entre deux pôles. Le premier pôle - *l'identité pour soi* - est interne à l'individu. Cette identité découle du processus biographique de l'individu et résulte d'une négociation subjective entre son identité héritée et celle visée qu'il revendique comme sienne. Le second pôle - *l'identité pour autrui* - est externe à l'individu. L'identité pour autrui découle du processus relationnel entre les individus. Il s'agit d'une négociation objective entre les identités qui sont attribuées à l'individu par les autres et celles qu'il s'attribue lui-même. En somme, selon

Dubar (1996), l'identité sociale se compose des interactions entre ces deux pôles identitaires.

Les dynamiques identitaires

Le terme dynamique identitaire renvoie aux forces en interaction, aux tensions et aux conflits qui animent les individus ainsi que les mouvements que lesdites forces mises en relation produisent dans le processus du développement, du maintien et de l'évolution de l'identité. Selon la situation dans laquelle il se trouve, l'individu négociera son identité à l'aulne de deux pôles : le *soi* et l'*autrui* (Kaddouri, 2002). Le premier pôle est le projet de pour soi (*soi*) c'est le projet identitaire que l'individu a pour lui-même. Le second pôle est le projet de soi pour *autrui* (*autrui*) qui est en fait un projet identitaire que quelqu'un d'autre a pour soi; il correspond à l'identité attendue de l'individu. Ainsi, l'institution, l'organisation ou l'employeur baliseront tour à tour les conduites institutionnellement valorisées et qui contribueront à façonner l'identité attendue de l'individu (Kaddouri, 2019).

La dynamique identitaire relève d'un rapport dialectique *soi* et *autrui*. Les négociations survenant suite aux tensions et aux conflits vécus par l'individu impliquent des négociations entre les deux pôles *soi* et *autrui*. La résolution des tensions et conflits vécus participe au développement de l'identité professionnelle.

Les tensions identitaires

Kaddouri (2019) définit la tension identitaire comme étant une force qui risque de créer un déséquilibre ou de provoquer une rupture dans l'identité de l'individu. Cette force agit de façon à écarter ou à séparer les constituantes de l'identité, soit le *je* et l'*identité attendue*. La tension identitaire se manifeste quand un évènement biographique ou une situation d'interaction intersubjective survient. Une négociation identitaire est alors faite par l'individu dans le but de résoudre la tension identitaire qui crée un déséquilibre ou une rupture dans l'identité de l'individu. L'individu peut être conscient qu'il vit ou expérimente une tension

identitaire; il prendra ou pourra alors volontairement prendre une décision afin de régler cette négociation identitaire. Il arrive aussi parfois que ces tensions soient vécues à l'insu de l'individu; les décisions de négociation identitaire sont alors prises inconsciemment.

Kaddouri (2019) propose trois types de tensions identitaires :

1. Les tensions structurelles, qui touchent les fondements identitaires et nécessitent un changement d'identité pour être résolues. Elles entraînent de douloureuses ruptures.
2. Les tensions conjoncturelles, qui n'affectent pas les fondements identitaires mais qui nécessitent des réaménagements et des remaniements au plan de l'identité.
3. Les tensions latentes, dont la présence est tolérée et demeure inaperçue par l'individu.

Selon Leeferink, Koopman, Beijaard et Schellings (2019), les tensions entre les attentes personnelles et les demandes professionnelles de l'institution (par exemple, l'école) peuvent mener à de la frustration et de la colère. Selon ces auteurs, les futurs enseignants qui ne sont pas capables de résoudre une tension identitaire peuvent stagner dans leur apprentissage de la profession et même quitter la profession.

L'identité professionnelle

Le modèle de la construction de l'identité professionnelle de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et Chevrier (2001) permet d'explorer et d'expliquer les tensions identitaires en regard des facteurs individuels de l'enseignant, futur ou en service. Selon ce modèle, le développement de l'identité professionnelle comporte une dimension interactionnelle entre l'étudiant, futur enseignant, et les acteurs de sa formation (par exemple : enseignants associés, superviseurs de stage, professeurs). Cette dimension interactionnelle mène le futur enseignant à

développer des représentations individuelle (soi) et collective (nous) de l'enseignant professionnel et de la profession enseignante.

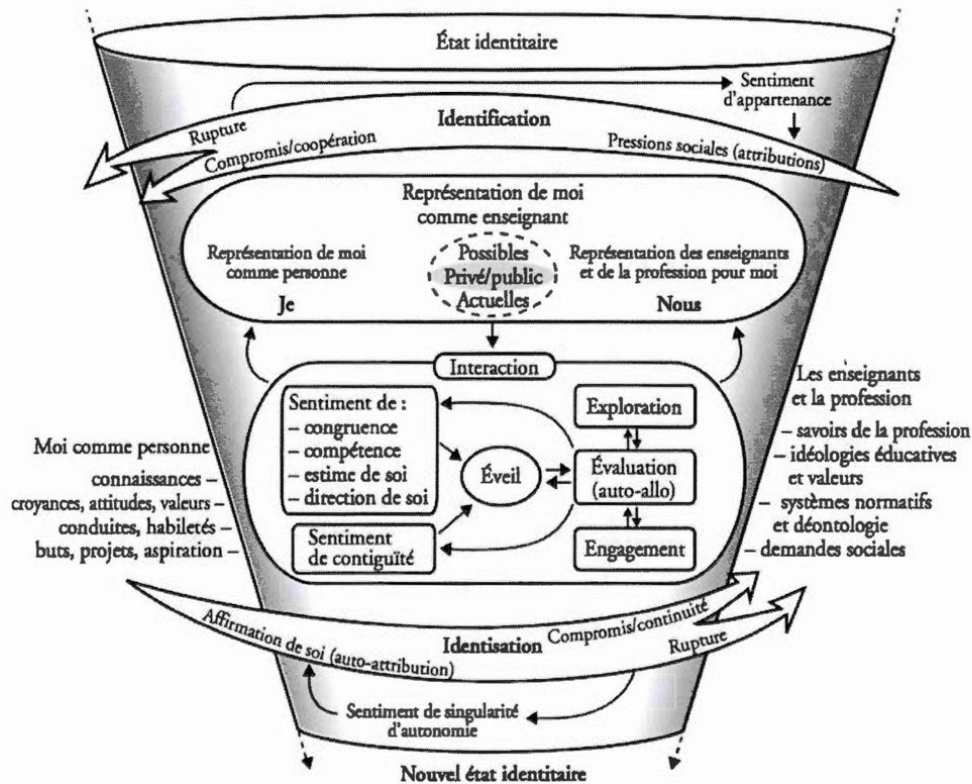


Figure 1. Processus de construction de l'identité professionnelle de Gohier et coll. (2001)

La figure 1 ci-dessus montre que pour construire son identité professionnelle, l'individu se base sur la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant. Cette représentation est modifiée par la mise en interaction entre la représentation de soi — représentation que l'individu a de lui-même (*je*) — et la représentation qu'il a des enseignants et de la profession enseignante (*nous*). La représentation de soi est construite en lien avec les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les habiletés, les buts et les aspirations qu'un individu s'octroie hors de son contexte professionnel. Cette représentation lui permet d'affirmer sa singularité en rapport aux normes professionnelles. Quant aux représentations de la profession, elles sont construites en lien avec le rapport que l'enseignant ou le

futur enseignant entretient envers le rôle d'enseignant ou envers la profession enseignante. En bref, l'identité professionnelle se résume à une dialectique entre les pôles individuels et collectifs.

Identité linguistique des enseignants de L2

Tout comme l'identité professionnelle présentée dans le modèle de Gohier et *coll.* (2001), l'identité professionnelle des enseignants de langues secondes (L2) est un processus complexe et en constante adaptation (Kayi-Aydar, 2019). La particularité des recherches sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants de L2 est qu'elles mettent principalement l'accent sur l'identité linguistique de l'enseignant, c'est-à-dire sur la façon dont les futurs enseignants forment et négocient leur identité de locuteur natif (LN) ou non natif (LNN) de la langue enseignée dans leur contexte professionnel (Amin, 1997 ; Brutt-Griffler et Saminy, 1999 ; Pavlenko, 2003 ; Varghese, Motha, Trent, Park et Reeves, 2016). L'idéologie et la désirabilité de l'enseignant de L2 LN persistent encore aujourd'hui (Karas et Faez, 2021 ; Torres-Rocha, 2019). La dichotomie entre LN et LNN prend sa source dans les écrits de Chomsky (1965), pour qui un LN de la langue serait la seule source fiable d'informations linguistiques alors que la finalité de l'enseignement d'une L2 serait l'atteinte d'une compétence langagière proche de celle du LN. Bien que ce modèle soit encore aujourd'hui critiqué dans les sphères universitaires (Freeman, 2016), les pratiques d'embauche révèlent que le LN demeure avantagé comparativement au LNN auprès des employeurs (Karas et Faez, 2021), renforçant le sentiment d'incompétence et de marginalisation des enseignants LNN. Or, de jours, la majorité des enseignants d'anglais dans le monde sont des LNN (Park, 2012). En conséquence, la distinction LN-LNN demeure, aujourd'hui encore, source de tension dans la construction identitaire des futurs enseignants de L2, ce qui peut fragiliser l'identité professionnelle de ces derniers. Yazan et Rudolph (2018), dans leur livre sur la place du LNN en enseignement des L2, mettent en exergue le besoin de sortir de la dichotomie LN-LNN puisqu'elle est réductrice en ce qui concerne l'identité professionnelle, un concept complexe, dynamique et en constante mouvance. Ce faisant, ces auteurs

recommandent aux chercheurs de repenser l'identité professionnelle des (futurs) enseignants de L2 dans un contexte plus dynamique et social.

Références

- Amin, N. (1997). Race and the identity of the nonnative ESL teacher. *TESOL Quarterly*, 31(3), 580–583.
- Brutt-Griffler J., et Samimy, K. K. (1999). Revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for nonnative-English-speaking teachers in a TESOL program. *TESOL Quarterly*, 33(3), 413–431.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Freeman, D. (2016). *Educating second language teachers: the same things done differently*. Oxford University Press.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 1(49), 13-48.
- Karas, M., et Faez, F. (2021). Self-Efficacy of English Language Teachers in Ontario: The Impact of Language Proficiency, Teaching Qualifications, Linguistic Identity, and Teaching Experience. *The Canadian Modern Language Review*, 77(2), 110-128 .
- Kayi-Aydar, H. (2019). Language teacher identity. *Language Teaching*, 52(3), 281–295.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Monereo, C. et Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104. Doi: 10.5944/educxx 1.17.2.11480

- Park, G. (2012). I Am Never Afraid of Being Recognized as an NNES': One teacher's journey in claiming and embracing her nonnative-speaker identity. *TESOL Quarterly*, 46(1), 127–151.
- Pavlenko, A. (2003). "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 251–268.
- Torres-Rocha, J. C. (2019). EFL teacher professionalism and identity: Between local/global ELT tensions. *HOW*, 26(1), 153-176.
- Varghese, M. M., Motha, S., Trent, J., Park, G., et Reeves, J. (2016). Language teacher identity in multilingual settings. *TESOL Quarterly*, 49(1), 219–220.
- Yazan, B., et Rudolph, H. (Eds.) (2018). *Criticality, teacher identity and (in) equity in English language teaching: Issues and implications*. Springer International Publishing.

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

Effets du contexte éducatif sur la reconstruction de l'identité professionnelle des enseignants immigrants formés à l'étranger.

Dorothee Michaud

Étudiante au doctorat
Université du Québec à Montréal
michaud.dorothee@courrier.uqam.ca

Mise en contexte

Le Québec fait face à une pénurie enseignante qui s'explique à la fois par le manque d'intérêt pour la profession (Homsy, Lussier et Savard, 2019) et une faible rétention du personnel enseignant à la suite de l'entrée en fonction (Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015; Létourneau, 2014). On estime en effet qu'au Québec, 25 à 30% des enseignants novices quittent la profession (Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015). Ces deux phénomènes ont une même conséquence : l'augmentation de la pénurie enseignante dans les écoles primaires et secondaires. Plusieurs acteurs du milieu éducatif ont donc décidé de s'engager dans le recrutement d'enseignants formés à l'étranger : les Centres de Services scolaires (CSS), en premier lieu, qui dès 2019 participent à des salons de l'emploi en France et en Belgique, dans le but d'attirer au Québec des enseignants qualifiés ; le gouvernement du Québec, ensuite avec la publication, en 2021, d'un Guide pour le recrutement du personnel enseignant formé à l'étranger, destiné aux employeurs (CSS, Commissions Scolaires (CS) et écoles privées) (Gouvernement du Québec, 2021). Finalement le Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) a publié un guide en 2020 à l'intention des enseignants formés à l'étranger qui envisagent d'immigrer au Québec et offre des séances d'information aux enseignants désirant immigrer au Québec. Ces différentes initiatives ont contribué à l'augmentation du nombre d'EIFÉ présents dans le système d'éducation du Québec (SEQ) (Gouvernement du Québec, 2022a); l'évolution de l'effectif des

EIFÉ dans le SEQ au cours des quatre dernières années est illustrée dans le tableau 1.

Tableau 1 : Évolution de l'effectif des EIFÉ au Québec entre 2016-2017 et 2019-2020.

Année scolaire	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Brevets d'enseignement des candidats formés hors Canada¹⁷	146	149	128	147
Permis probatoire d'enseigner des candidats formés hors Canada¹⁸	190	188	160	149

Gouvernement du Québec, 2022a.

Cependant, les EIFÉ, enseignants expérimentés, ont construit leur perception de l'enseignement dans leur pays d'origine, lors de leur formation initiale (Duchesne, 2018), puis de leur expérience au sein du système éducatif du pays d'origine (Duchesne, 2018; Elbaz-Luwisch, 2004; Marom, 2019). Leurs représentations des rôles de l'élève et de l'enseignant se sont développées dans une culture différente et ces représentations leur ont ensuite permis de construire leur identité professionnelle enseignante (Michaud et Beauregard, 2019; Morrissette et Demazière, 2019). Élaborée dans un système éducatif distinct et une culture différente de la société d'accueil, cette identité professionnelle enseignante ne répond pas toujours aux représentations de la profession enseignante y ayant cours. Au Canada, Marom (2019) note un décalage en ce qui concerne les attentes milieu, à la fois pour l'organisation de la tâche enseignante (gestion de classe, mode d'évaluation) et pour celle des tâches connexes (communication avec les parents, intégration d'élèves en difficulté d'apprentissage). Les EIFÉ

¹⁷ Un brevet d'enseignement est une autorisation permanente d'enseigner. Elle est délivrée après la réussite d'une formation initiale (baccalauréat en enseignement, maîtrise qualifiante, programme de requalification).

¹⁸ Le permis probatoire est une autorisation d'enseigner provisoire, valable deux ans, qui peut être renouvelée.

vivent alors « un choc culturel professionnel » (Michaud et Beauregard, 2019, p. 59) et remettent en question leurs représentations de l'enseignant et de l'enseignement. Les EIFÉ sont, par conséquent, susceptibles de vivre des situations de crise (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001; Michaud et Beauregard, 2019).

L'identité professionnelle enseignante : négociation d'un nouvel état identitaire

Les tensions identitaires générées lors de l'entrée dans le système d'éducation du Québec (SEQ) influencent la construction de l'identité professionnelle qui est dynamique et en évolution constante (Beauchamp et Thomas, 2009; Beijaar et Meijer, 2017; Cattonar, 2001; Gohier *et al.*, 2001). Deux aspects de l'insertion professionnelle des EIFÉ semblent jouer un rôle important dans cette reconstruction. D'une part, le processus de requalification¹⁹, qui inclut un stage probatoire (Gouvernement du Québec, 2022b), et est source de « pression à l'alignement des pratiques professionnelles » (Morrissette et Demazière, 2018, p. 102). D'autre part, le milieu éducatif qui s'attend à ce que les EIFÉ agissent comme « médiateur d'éléments de culture » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 48) ce qui pousse les EIFÉ à endosser les pratiques pédagogiques (Duchesne, 2018; Marom, 2018; Michaud et Beauregard, 2019; Morrissette et Demazière 2018; Niyubahwe, Mukamurera et Sirois, 2018), ainsi que certaines valeurs de la société d'accueil (égalité homme-femme, laïcité, etc.).

La reconstruction de l'identité professionnelle des EIFÉ passe alors par une remise en question de leurs représentations professionnelles et conduit à la négociation d'un nouvel état identitaire (Gohier *et al.*, 2001). Tous les acteurs du milieu éducatif participent à cette négociation alors que les processus de socialisation mis en œuvre jouent un rôle critique dans la reconstruction de l'identité professionnelle enseignante (Gohier *et al.*, 2001; Morrissette et Demazière, 2018). D'après

¹⁹ Ce processus comporte 15 crédits universitaires, soit : 6 unités sur la didactique, 3 unités sur le système scolaire du Québec, 3 unités sur l'évaluation des apprentissages, 3 unités sur l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ainsi qu'un stage probatoire de 600 à 900 heures.

Morrisette et Demazière (2018), les EIFÉ peuvent vivre deux processus de socialisation professionnelle :

- la socialisation par imposition et obligation : les EIFÉ vivent un échec de leur professionnalité et l'évolution de l'identité professionnelle enseignante reste superficielle;
- la socialisation par compréhension et adhésion : les EIFÉ ont accès aux significations implicites de l'enseignement et peuvent atteindre le stade de l'« éveil » (Gohier *et al.*, 2001) au cœur du processus de négociation du nouvel état identitaire.

Intentions de recherche

Le milieu éducatif québécois doit donc s'adapter à l'arrivée des EIFÉ. L'accueil qui leur est réservé détermine leurs conditions d'insertion professionnelle (Morrisette et Demazière, 2018; Niyubahwe, Mukamurera et Sirois, 2018) et le type de socialisation dans lequel ils interagissent. Le processus de socialisation des EIFÉ met ainsi en contact deux cultures, deux mondes éducatifs qui s'influencent l'un l'autre, donnant ainsi lieu à un choc interculturel. La question soulevée par cette recherche est donc la suivante : quels sont les effets du choc interculturel sur la reconstruction de l'identité professionnelle des enseignants immigrants formés à l'étranger ? Les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants :

- décrire les représentations des EIFÉ à propos des acteurs en enseignement et l'impact de la culture sur ces représentations;
- explorer le rôle des relations entre les EIFÉ et les différents acteurs du milieu d'accueil sur l'évolution des représentations et sur l'évolution de l'identité professionnelle enseignante;
- documenter les effets du milieu d'origine et du milieu d'accueil sur les représentations des EIFÉ et sur leur évolution au sein du SEQ;
- identifier les facteurs facilitant l'évolution de l'identité professionnelle des EIFÉ.

Les retombées attendues sont de trois ordres : praxéologiques, scientifiques et sociales. En ce qui concerne la pratique, cette recherche pourrait apporter des pistes d'action pour soutenir les EIFÉ dans la gestion du choc interculturel. Elle permettrait également une adaptation des contenus offerts lors du processus de requalification afin de mieux répondre aux besoins des EIFÉ.

Du point de vue scientifique, si le vécu des EIFÉ au cours de l'insertion professionnelle et été le sujet de plusieurs recherches au Québec (Michaud et Beauregard, 2019; Morrissette et Demazière, 2018, Niyubahwe, Mukamurera et Sirois, 2018), on s'est peu intéressé aux EIFÉ qui ayant traversé la période d'insertion professionnelle²⁰. Leurs points de vue pourraient fournir une meilleure compréhension des processus d'adaptation et des stratégies d'acculturation qu'ils ont développés, permettant l'émergence de nouveaux savoirs.

Finalement, cette recherche aura des retombées sociales par son effet sur les conditions d'insertion professionnelle des EIFÉ, en permettant le développement d'outils de soutien adaptés à la situation d'acculturation qu'ils vivent. Il sera alors possible d'améliorer leur rétention en facilitant leur intégration dans le SEQ.

Références

- Beauchamp, C., et Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., et Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. Dans D. J. Clandinin et J. Husu. *The Sage handbook of research on teacher education*. Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781526402042.n10>
- Duchesne, C. (2018). Langue culture et identité : défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice*, 8(2), 13-24. <https://doi.org/10.7202/1066949ar>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du GRISEF*, 10. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document>

²⁰ La période d'insertion professionnelle est évaluée à cinq, mais d'après Mukamurera, Niyubahwe et Lakhali (2020, p. 84) « la maîtrise du métier et la stabilité professionnelle peuvent prendre jusqu'à sept ans ». Dans ce projet de recherche, j'espère donc recruter des participants cumulant au minimum sept ans d'expérience dans le SEQ.

- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: stories of self and place. *International journal of qualitative studies in education*, 17(3), 387-414. <https://doi.org/10.1080/0951839042000204634>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel des compétences professionnelles. Profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession enseignante.pdf?1606848024
- Gouvernement du Québec (2021). Guide pour le recrutement du personnel enseignant formé à l'étranger. Soutien aux employeurs. Direction de la titularisation et de la formation du personnel scolaire. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/Guide-recrutement-personnel-enseignant-etrananger.pdf?1626290057>
- Gouvernement du Québec (2022a). *Les tolérances d'engagement et les autorisations provisoires d'enseigner qui ont été délivrées à des personnes étant nées et ayant obtenu un diplôme en éducation à l'étranger, pour la période s'étendant de 2016 à aujourd'hui, le 1er novembre 2021*. Demande d'accès à l'information. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/2021-2022/21-326_Diffusion.pdf
- Gouvernement du Québec (2022b). *Immigrer et enseigner au Québec*. <https://www.quebec.ca/emploi/metiers-professions/decouvrir-metiers-professions/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/immigrer-et-enseigner-au-quebec>
- Homsy, M., Lussier, J., et Savard, S. (2019). *Prioriser l'essentiel : Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'état doit miser sur l'essentiel*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ- PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- 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>

- Marom, L. (2019). From experienced teachers to newcomers to the profession: The capital conversion of internationally educated teachers in Canada. *Teaching and Teacher Education*, 78, 85-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.006>
- Michaud, D. et Beauregard, F. (2019). Impact de la culture sur l'évolution des perceptions des enseignants immigrants. *Canadian Journal for New Scholars in Education / Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(2), 53-62. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/68627>
- Morrissette, J., et Demazière, D. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. <https://doi.org/10.7202/1052611ar>
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A., et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherche en éducation*, 42, 81-99. <https://doi.org/10.4000/ree.1473>
- Niyubahwe, A., Mukamuera, J., et Siroirs, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois ? *Alterstice*, 8(2), 25-36. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

Pronunciation: The effect on ESL teacher's identity and professional attrition

Marie Ploquin, Ph. D.

Professeure au Département des arts, des lettres et du langage
Université du Québec à Chicoutimi
marie_ploquin@uqac.ca

Teacher attrition – teachers exiting the profession before retirement age – has been the topic of research since the 1970's. While it is easy to conceive that some students prefer to complete their university program although having already decided not to pursue a career in the field, attrition levels in education can be alarming: according to Létourneau (2014), between 25% and 30% of teachers leave the profession after their first year and between 40% and 50% after 5 years. Other publications indicate lower levels of attrition. Martel, Ouellette et Ratté (2003) note for instance that 25% of teachers who started their career in 1991 left within 5-years' experience. The domain of language teaching seems however to be particularly affected by attrition (Ashiedu & Scott-Ladd, 2012; Mason, 2017; Sibieta, 2020). Many factors contribute to teacher attrition. In their exhaustive review of the literature, Karsenti, Collin and Dumouchel (2013) identify four main factor types: 1) task-related factors (such as unsatisfactory working conditions, difficult classrooms, etc.); 2) individual factors (emotional and psychological); 3) social environment factors (failed relations with educational and social actors); and 4) socioeconomic conditions factors. Kelchtermans (2017) identifies some of the reasons as the central role of social relationships and teachers' need for social recognition as well as sense of belonging.

This article concentrates on the issues of professional teacher identity and the need for the non-native English as a second language teachers (NNEST) to be able to develop a sense of professional belonging, of legitimacy and self-efficacy.

The aspect of language competency, notably, oral skills is given special attention in this process.

Personal identity evokes notions of individuality, uniqueness, identification, and legitimacy. Part of this personal identity is generated by the way we sound. One's accent provides information related to social class, origin, location, age, and education. Furthermore, voice, voice setting, and speech patterns reveal more information about the speaker which, ultimately, helps us to identify a speaker among the people we know. Professional self-identity can be defined as “[o]ne’s sense of self as a member of a profession or work” (Sobel & Evans, 2020) and “the degree to which an individual identifies with his or her professional group” (Vivekananda-Schmidt, Crossley, & Murdoch-Eaton, 2015). So, what happens when individuals feel that some of their personal identity traits conflict with the expected professional identity traits? For NNESTs, oral expression, and pronunciation more specifically, can represent such a conflict between personal identity and professional identity.

Linguistic proficiency is central to teaching a language and teacher training programs provide language and linguistics courses. With the multitude of domains to cover in such programs (education policies and theories, pedagogy, psychology, literature, etc.), most students graduate with a sufficient, but not ultimate, level of the language. While all educational domains (mathematics, physical education, geography, etc.) yield teachers of varying degrees of competence, the language teaching domain must contain with the dichotomy between native-speakers (NESTs) and non-native (NNEST) speakers. The entrenched ideological premise is that NESTs are the only reliable models for language teaching, particularly for oral production and pronunciation. This is well-documented and highly noticeable, notably in English as a Foreign Language contexts “in which the credibility of language schools is thought to hinge on the act of hiring expatriate NESTs to teach English language courses” (Watson-Todd & Pojanapunya, 2009 in Alghazo & Zidan, 2019) and in which “even backpackers with no teaching qualifications or

teaching experience are extended a warm welcome” (Medgyes, 2001 in Alghazo & Zidan, 2019). NESTs are however reported to present deficits in their teaching. For instance, rather than using their “natural” language, some develop a “foreigner-talk” (Ellis, 2012), a grammatically, lexically, and phonetically simplified form of their language to be better understood by learners. Furthermore, these speakers lack the knowledge of the students’ L1 and the experience of having learnt the L2, which is very useful in deciding which linguistic elements to concentrate on and the pedagogical strategies to use. Of course, having native-speaker knowledge and understanding of the language is an asset but it does not guarantee teacher efficacy. Being able to understand the source of learner linguistic difficulties, the L1 culture and social context and local pedagogical policies and strategies, the use of the L2 in their community, are NNESTs’ highly valuable advantages. The overwhelming acceptance that being a native speaker of the L2 is shared by NNESTs and language learners who lose confidence in the NNESTs’ ability to be good models and leads to the loss of oral expression, “the voice”. Those are respectively labelled “cultural panic” and “voicelessness” by Alghazo and Zidan (2019).

Professional identity can be defined as “One’s sense of self as a member of a profession or work” (Sobel & Evans, 2020) or as “The degree to which an individual identifies with his or her professional group” (Vivekananda-Schmidt Crossley, & Murdoch-Eaton, 2015). An element of professional identity, for language teachers, is thus the ability to use the L2 (like a native speaker) and is connected to the concepts of self-efficacy, self-confidence, and the sense of legitimacy. NNESTs who feel like they do not have what they perceive to be the most important competency – native speaker mastery of the language – and that they most likely will not fully attain this level might feel like they are not legitimate, that they are “second class” L2 teachers. Basically, they do not feel like they fully belong to the ESL teacher professional group and, consequently, do not develop their professional identity. Furthermore, everyday experience, where they deal with large, difficult classes in which students are reluctant to use the L2, and when they

have very few opportunities to practice, let alone improve, their English – as is often the case outside of large cities –, L2 teachers might find that expressing themselves in the L2 is a constant burden. This, combined with all the other attrition factors, must weigh heavily on the new L2 teachers. For those reasons, it would seem wise to give greater attention to developing NNESTs' linguistic competencies during their university training and provide practice opportunities once in service. Not only would the teachers feel more confident, but they would also more easily identify as legitimate members of their professional community and have greater self-efficacy. And possibly, giving NNESTs a voice might also impact teacher attrition.

Références

- Alghazo, S., & Zidan, M (2019). Native-speakerism and professional teacher identity in L2 pronunciation learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 9(1), 241-251.
- Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding teacher attraction and retention drivers: Addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 17-35.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Wiley-Blackwell.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : État des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kelchtermans, G. (2017) 'Should I stay or should I go?': unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977.
- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*.
http://www.ciqss.umontreal.ca/docs/colloques/2014_acFas/esther%201%c3%a9tourneau.pdf

- Martel, R., Ouellette, R., & Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : Une vision statistique et prévisionnelle. *Vie Pédagogique*, 128, 41-44.
- Mason, S. (2017). Foreign language teacher attrition and retention research: A meta-analysis. *NECTFL Review*, 80, 47-68.
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 429-442). Heinle & Heinle.
- Sibieta, L. (2020) *Teacher Shortages in England: Analysis and Pay Options*; Education Policy Institute: London, UK, 2020. Accessed december 4, 2021 https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2020/02/Teacher-shortages-and-pay_2020_EPI.pdf
- Sobel, K., & Evans, L. (2020). Emotional labour, information literacy instruction, and the COVID-19 Pandemic. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 19, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi19.607>
- Vivekananda-Schmidt, P., Crossley, J., & Murdoch-Eaton, D. (2015). A model of professional self-identity formation in student doctors and dentists: a mixed method study. *BMC Med Educ*, 15, 83.
- Watson-Todd, R., & Pojanapunya, P. (2009). Implicit attitudes towards native and non-native speaker teachers. *System*, 37(1), 23-33.

Postface

Le premier *Colloque des spécialistes en enseignement* s'est tenu en octobre 2021 à Trois-Rivières et avait pour thème *État, enjeux et identité professionnelle au 21^e siècle*. Le Colloque a permis de réunir chercheurs, formateurs d'enseignants, enseignants et professionnels de l'éducation; il a surtout permis d'accueillir plus de 90 futurs enseignants d'arts, d'éducation physique et à la santé (ÉPS) et de langues secondes (L2). L'événement s'est déroulé sur trois jours au cours desquels plus de 15 conférences et présentations ont été réalisées. Les résumés des présentations réalisées par les professeurs et les étudiants de maîtrise et doctorat sont disponibles sur le site de la bibliothèque TrEnsForma à <https://www.trensforma.ca/index.php/bibliotheque/>.

Le premier *Colloque des spécialistes en enseignement* a émergé comme une initiative de valorisation de l'enseignement des spécialités et de la formation des futurs enseignants d'arts, d'ÉPS et de L2. Il a constitué un moment d'engagement réel : ont été sollicités des collègues en formation des maîtres de spécialité de l'UQTR, de l'UQAC et de l'UQAT alors que de nombreux étudiants – participants, assistants de recherches et présentateurs – ont contribué à son succès. Du point de vue scientifique, la diversité et la richesse des présentations et des discussions tenues indiquent qu'il est indispensable de poursuivre la réflexion et d'approfondir la réalité de l'enseignant spécialiste en termes d'identité professionnelle (IP), de formation professionnalisante et du sentiment d'appartenance. Du point de vue des futurs enseignants participants, le Colloque a contribué, par les échanges et les réflexions, au développement de l'IP des futurs enseignants-spécialistes d'arts, d'ÉPS et de L2.

Les sections suivantes rapportent les grandes lignes des textes et propos tenus dans le cadre du *Colloque des spécialistes en enseignement*. Ils sont regroupés par ordre alphabétique et selon leur discipline d'appartenance.

Arts

Dans *Professionnalité des professeurs d'arts plastiques (PAP) en France*, **Laurence Espinassy**, professeure, porte un double regard didactique et ergonomique sur le travail de l'enseignant d'arts plastiques. Après avoir brossé un portrait de l'évolution et des enjeux de la professionnalisation des PAP en France, l'auteure s'intéresse aux organisateurs ergonomiques et didactiques qui régissent l'activité enseignante des PAP. Comment les enseignants s'efforcent-ils de faire « ce qu'on leur demande » ? Le double regard posé permet de proposer des perspectives pour la formation initiale des enseignants.

Partant du constat que l'enseignement des arts demeure un enseignement et une discipline de second niveau pour plusieurs, **Sophie Hamelin**, étudiante à la maîtrise, s'intéresse aux bienfaits de l'art sur la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève d'arts plastiques. En lien avec l'IP, l'auteure se demande comment l'enseignement des arts plastiques peut favoriser la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève.

Conséquence de l'intégration des outils technologiques dans le cours d'arts plastiques, l'approche pédagogique et l'identité de l'enseignant se transforment. **Pr. Aimé Zayed** jette un regard sur les effets des technologies sur l'IP des enseignants en arts plastiques à travers les trois angles d'entrée que sont le physico/psychologique, le psychique et l'artistique. Un dialogue s'installe entre l'artiste et l'enseignant, et une nouvelle identité émerge, celle du spécialiste artiste-enseignant-créateur.

Éducation physique et à la santé (ÉPS)

Les enseignants spécialistes d'ÉPS sont porteurs d'expériences qui ont forgé leurs croyances à l'égard de l'enseignement (Desbiens *et al.*, 2009). **Audrey-Anne de Guise**, doctorante, s'intéresse à l'effet desdites expériences sur les choix

pédagogiques et la motivation des élèves d'ÉPS. Compte tenu que les expériences antérieures influencent les choix de stratégies de motivation de l'enseignant, il importe, en regard du développement de leur IP, d'amener les futurs enseignants d'ÉPS à prendre conscience de ces expériences.

Contrairement au spécialiste en arts (voir Espinassy, cet ouvrage), **Pre Sacha Stoloff** avancent que les enseignants d'ÉPS ont une bonne réputation auprès des collègues et un soutien de leur part. Plaçant d'entrée de jeu l'enseignant au cœur du changement, Pre Stoloff aborde le bien-être professionnel, un concept qui constitue un ancrage sur lequel bâtir, se développer et s'épanouir. Le bien-être professionnel des enseignants se fonde sur le sens qu'ils accordent à leur métier pour construire une IP positive.

Langues secondes (L2)

Le *Colloque des spécialistes en enseignement* a servi de plateforme à **Karine Gauthier**, chargée de cours, et à **Pre Mariane Gazaille** pour lancer le nouveau cours *Initiation à la suppléance*. La construction de l'IP passant par la socialisation (Gohier *et al.*, 2001), la suppléance occasionnelle agira comme source de tensions identitaires. Encadrées, les expériences de suppléance occasionnelles vécues et analysées dans le cadre du cours *Initiation à la suppléance* influenceront l'IP du futur enseignant de façon constructive.

Noémie Gendron Perrault, étudiante à la maîtrise, et **Pre Nina Woll** présentent les bases d'une pédagogie translinguistique. L'approche translinguistique questionne le recours unique à la langue cible en enseignement des langues secondes et étrangères. Leur étude a démontré que l'expérience translinguistique s'est révélée utile pour des apprenants universitaires d'allemand, langue étrangère. Après avoir expérimenté cette approche, les futurs enseignants de L2 se situeraient dans une position de compromis.

Avec *How to approach pronunciation training in the L2 classroom*, **Pr. Paul John** et **Ludovik Bécharde-Tremblay**, étudiant à la maîtrise, relancent la discussion sur la place de la prononciation en enseignement des L2 et proposent d'incorporer le rôle de « coach de prononciation » à l'IP du spécialiste de L2. Après un survol des travaux sur les représentations des phonèmes en L2 et les implications pour l'enseignement de la prononciation, les auteurs présentent une approche d'entraînement à la prononciation qu'ils ont mise en œuvre dans un cours offert à l'Université du troisième âge (UQTR).

Dans *It's All about Having FUN!!!*, **Stéphane Lacroix** se réjouit de la nouvelle compétence 8 – *Soutenir le plaisir d'apprendre* de la dernière mouture du Référenciel des compétences professionnelles en enseignement (MELS, 2021). Après un survol des quatre compétences de l'intelligence émotionnelle (IE) – conscience de soi, gestion de soi, conscience sociale et gestion des relations –, l'auteur pose la question de l'apport de l'IE en tant qu'élément facilitateur pour amener les (futurs) enseignants à aimer ce qu'ils font.

Afin d'aider leurs élèves à améliorer la justesse de leur L2, les enseignants passent une grande partie de leur temps à fournir un retour correctif sur les écrits de leurs élèves. Dans *To correct or not to correct? That is still the question*, **Pre Maria-Lourdes Lira-Gonzales** aborde les cinq questions fondamentales de Hendrickson (1978), questions toujours d'actualité : (1) Les erreurs de l'apprenant doivent-elles être corrigées ? (2) Quand ? (3) Quelles erreurs doit-on corriger ? (4) Comment ? et (5) Qui doit corriger ces erreurs ?

L'IP des futurs enseignants de L2 passe nécessairement par l'étude et l'appréciation de la culture dans laquelle s'inscrit la langue qu'ils enseigneront. **Pre Maureen-Claude LaPerrière** pose que l'enseignant de L2 est à la fois un ambassadeur culturel et un produit culturel, d'où une IP plus complexe. En lien, l'IP des spécialistes de L2 doit être réexaminée afin que leur formation soit à la fois source de soutien et d'information.

Andréanne L. Nolin, doctorante, s'intéresse à la place de l'identité linguistique comme composante de l'IP du futur enseignant-spécialiste de L2. Alors que les pratiques d'embauche révèlent que le locuteur natif (LN) demeure avantagé comparativement au locuteur non-natif (LNN) (Karas et Faez, 2021), la distinction LN-LNN demeure une source de tension dans la construction identitaire des futurs enseignants de L2 et il importe de repenser l'IP des spécialistes de L2 dans un contexte plus dynamique et social.

Le contexte actuel de pénurie enseignante amène **Dorothée Michaud**, doctorante, à s'intéresser à la (re)construction identitaire de l'enseignant immigrant. Ayant construit sa perception de l'enseignement dans une culture et un système éducatif différents, l'enseignant immigrant vit des tensions identitaires. Étudier la réalité de l'enseignant immigrant mènera à une meilleure compréhension des stratégies et processus d'adaptation développés lors de la (re)construction de l'IP enseignante.

Un élément de l'IP de l'enseignant-spécialiste de L2 réside dans sa capacité à utiliser la L2. Dans son texte, **Pre Marie Ploquin** rappelle que les enseignants de L2 qui ont l'impression de ne pas maîtriser la L2 s'identifient moins à la profession. Accorder une plus grande attention au développement des compétences linguistiques en L2 en formation universitaire assurerait que les futurs spécialistes de L2 se sentent plus confiants et s'identifient davantage comme membres de leur communauté professionnelle.

Mariane Gazaille, Ph. D.

Professeure

Département des Langues modernes
et de traduction

