



Participer à une recherche-développement pour s'approprier son rôle de médiateur ou de médiatrice des apprentissages en classe de français

Marie-Hélène Forget, Charlotte Samain et Caroline Lemieux

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Forget, M.-H., Samain, C. et Lemieux, C. (2024). Participer à une recherche-développement pour s'approprier son rôle de médiateur ou de médiatrice des apprentissages en classe de français. *Didactique*, 5(3), 107-133.

<https://doi.org/10.37571/2024.0305>

Résumé : Dans le contexte où la formation initiale en enseignement du français ne suffit pas à maîtriser tous les savoirs didactiques requis par la profession, la participation à une recherche peut devenir une avenue intéressante de développement professionnel, tout en valorisant l'expérience du terrain. Notre étude a consisté à soumettre un dispositif didactique d'enseignement de l'écriture de justifications à six enseignantes de français du premier cycle du secondaire afin qu'elles le mettent en œuvre en classe et qu'elles puissent ensuite le commenter. La démarche méthodologique appelée « conception continuée dans l'usage » (Goigoux, 2017) vise le développement d'outils didactiques fondés sur les connaissances, mais aussi utiles, utilisables et acceptables du point de vue des personnes enseignantes. Notre projet leur a aussi permis aux participantes de s'approprier la démarche de médiation sociocognitive des apprentissages proposée par Barth (2013) pour l'enseignement de la justification. Les résultats issus d'une analyse secondaire croisant des synopsis avec des entretiens semi-dirigés montrent des indices de développement professionnel sur trois aspects : la vision capacitaire des élèves, le pilotage médiateur et la métacognition. Les résultats permettent également de dégager des besoins de formation auxquels un accompagnement des participantes dans le cadre à de telles recherches permettrait de répondre.

Mots-clés : développement professionnel, recherche-développement, compétences didactiques, médiation, justification.

Introduction

Pour répondre aux besoins exprimés par les enseignantes et enseignants d'avoir accès à des outils didactiques pour enseigner l'écriture de justifications en classe de français, nous avons développé un dispositif didactique à partir de connaissances issues du champ de la pédagogie et de la didactique et empruntant la démarche de médiation sociocognitive des apprentissages élaborée par Barth (2013), qui consiste à guider les élèves dans leur conceptualisation de savoirs à enseigner plutôt que d'en offrir un enseignement direct. Nous avons ensuite soumis ce dispositif à des enseignantes dont la tâche a consisté à le mettre en œuvre auprès de leurs élèves et à nous faire part ensuite de leur point de vue quant à trois critères : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité du dispositif (Goigoux, 2017). Leur participation a permis de mettre notre dispositif didactique à l'épreuve des conditions réelles de la salle de classe dans l'optique de l'adapter aux contingences du terrain, selon les principes de la démarche de « conception continuée dans l'usage » (Goigoux, 2017).

Si cette démarche vise d'abord à adapter des dispositifs didactiquement fondés aux pratiques effectives et aux contingences du terrain, d'autres retombées sont envisageables dans une perspective de formation continue des enseignants. En effet, nous postulons, à la suite de Goigoux (2017), Guskey (2002), Tyack et Cuban (1995), que pour transformer les pratiques enseignantes, la mise en pratique peut primer sur l'évolution des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Notre projet de recherche nous paraît alors constituer une occasion de développement professionnel pour les enseignantes et enseignants en matière de médiation didactique.

Après avoir clarifié le cadrage et la méthodologie de notre recherche, nous présenterons des résultats d'analyse issus du croisement des synopsis des films de classe et des entretiens individuels semi-dirigés tenus auprès des personnes enseignantes. Ces résultats permettront de mettre en lumière ce qui s'est développé chez les participantes au regard de leurs compétences didactiques. Nous conclurons par une discussion sur les conditions à mettre en place pour favoriser le développement professionnel dans le cadre d'un projet de « conception continuée dans l'usage » afin de tirer tous les bénéfices que peut offrir la participation des enseignantes et enseignants à ce type d'étude.

Cadre conceptuel

Le développement des compétences didactiques

La dimension didactique du travail enseignant renvoie à la compréhension approfondie des savoirs à enseigner et à la mise en œuvre compétente des savoirs pour enseigner en salle de classe (Lenoir, 2020). Selon le *Référentiel de compétences professionnelles en enseignement* produit par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2020), ce travail concerne au moins deux compétences professionnelles. La compétence 1 et sa première dimension peuvent aisément être associées à la maîtrise des savoirs à enseigner : « Démontrer une compréhension approfondie des contenus du Programme de formation de l'école québécoise, notamment de ceux associés à la discipline d'enseignement (théories, notions, problèmes, méthodes, outils, pratiques, histoire, etc.), et de leur organisation intellectuelle [...] » (MEQ, p. 49). La compétence 4 renferme plusieurs dimensions relatives aux savoirs pour enseigner, dont « Mettre en place diverses approches et stratégies ainsi que des tâches stimulantes et variées afin de susciter et de maintenir chez les élèves un engagement actif dans la tâche et de cultiver leur autonomie » (MEQ, p. 57). D'un point de vue didactique, l'une ne va pas sans l'autre.

Dans ce référentiel, on indique par ailleurs qu'aux termes de la formation initiale, ces deux compétences devraient être « en large partie maîtrisées » (MEQ, p. 86). Or, dans le domaine de la didactique du français, plusieurs travaux suggèrent que la maîtrise des savoirs disciplinaires et didactiques par les étudiantes et les étudiants en enseignement du français au secondaire n'est pas si assurée au sortir de la formation initiale. Par exemple, des travaux soulignent plusieurs difficultés à traiter de manière adéquate des savoirs grammaticaux en salle de classe (Gauvin et al., 2017; Gauvin et al., 2016), à rédiger adéquatement des textes dont les genres sont pourtant prescrits dans les programmes d'études (Gagnon, 2014; Lord et Sauvaire, 2014) ou à s'appuyer sur des savoirs didactiques de référence pour choisir l'approche la plus adéquate en fonction des savoirs à enseigner (Forget, 2020; Scheepers, 2014). En revanche, dans ce même référentiel, on peut lire que « [l]a formation initiale ne peut préparer à toutes les situations auxquelles il faudra faire face au cours de la vie professionnelle, d'où la nécessité de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel tout au long de la carrière » (MEQ, p. 74). C'est également l'avis formulé par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2014). On peut ainsi trouver,

dans la formation continue, un moyen de soutenir le personnel enseignant dans le développement de ses compétences didactiques, notamment celles dont il est ici question.

Parmi les formules de formation continue les plus susceptibles de répondre aux besoins des professionnels et aux contingences de la profession et des milieux, figure la participation à des recherches de type participatif (MEQ, 1999; 2000). Ces recherches sont de celles qui permettent une bonne reconnaissance des compétences professionnelles du corps enseignant et une évolution durable des pratiques, en plus de contribuer à l'avancement des savoirs propres à la profession enseignante (Guay et al., 2016) et plus spécifique des savoirs didactiques.

Deux postulats cohabitent dans le domaine de la formation continue en enseignement (Crahay et al., 2010; Gobat et Berger, 2018). Un premier propose que les pratiques soient susceptibles de se transformer à la condition de travailler en amont sur les croyances, les valeurs et les conceptions relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des enseignants (Bryan, 2012). Un second suggère au contraire que modifier d'abord les pratiques entraîne à la fois leur transformation et celle des conceptions qui les sous-tendent. Ainsi, la mise en œuvre de nouvelles pratiques permettrait la modification des croyances, des valeurs et des conceptions, à la condition que ces pratiques soient proposées pour répondre à un besoin nommé par les personnes enseignantes et, qu'une fois mises en place, celles-ci puissent constater leur valeur ajoutée pour les apprentissages de leurs élèves (Goigoux, 2017; Guskey, 2002; Tyack et Cuban, 1995).

C'est cette deuxième perspective que nous avons choisie d'adopter pour développer notre dispositif didactique d'enseignement de l'écriture de textes justificatifs pour le premier cycle du secondaire. En fait, très peu d'outils didactiques validés par la recherche sont proposés aux enseignants et enseignantes de français pour l'enseignement de l'écriture de textes justificatifs alors qu'ils et elles en réclament selon l'avis des conseillères pédagogiques avec lesquelles nous travaillons régulièrement. Nous souhaitions ainsi contribuer à l'avancement des connaissances didactiques en matière d'enseignement de la justification écrite, tout en nous assurant que le dispositif puisse être utile, utilisable et acceptable (Goigoux, 2017) du point de vue du corps enseignant. Par ailleurs, puisque notre dispositif s'appuie sur la médiation sociocognitive des apprentissages (Barth, 2013), et qu'il s'agit d'une démarche assez peu connue en enseignement du français, il nous semble pertinent de nous demander si la participation des enseignantes au projet a effectivement contribué au développement de leurs compétences didactiques en ajoutant cette démarche

à leurs bagages de pratiques. Pour y répondre, il faut d'abord bien comprendre ce qui est requis en termes de maîtrise des *savoirs à et pour enseigner* dans le cadre de ce dispositif.

La médiation didactique du concept de justification

Dans une perspective didactique, la médiation offerte par l'enseignante ou l'enseignant ne saurait équivaloir à toute intervention pédagogique visant à offrir des soutiens divers aux élèves pour qu'ils se développent (Laurent, 2008; Vinatier et Laurent, 2008). Elle correspond plutôt à une pratique enseignante particulière et à des savoirs didactiques spécifiques qui consistent à guider les élèves dans la construction de leurs connaissances (Barth, 2013; Chappaz, 1996; Chini, 2001; Numa-Bocage, 2007; Sujecka-Zajac, 2018). Il s'agit d'un rôle complexe et rarement adopté en classe de français, selon notre savoir d'expérience et les enseignantes participantes.

Nous avons choisi la démarche de médiation sociocognitive de Barth (2013) comme cadre à l'élaboration de notre dispositif didactique. Cette démarche correspond à un type de guidage visant spécifiquement l'appropriation des savoirs par les élèves eux-mêmes, en appui sur une observation guidée de formes concrètes de ces savoirs par les élèves, afin d'en dégager les caractéristiques plutôt que d'en offrir un enseignement direct. Par exemple, l'apprentissage de l'accord de l'adjectif est réalisé par l'observation de plusieurs cas d'accords (un corpus de phrases) desquels les élèves dégagent les caractéristiques avec le soutien de la personne enseignante, sans que cette dernière n'explique la règle au préalable.

Notre dispositif sert quant à lui à guider la conceptualisation des savoirs relatifs à la justification et leur réinvestissement dans les situations scolaires et sociales. Dans ce qui suit, nous allons définir ce que l'on entend par « justification » (le savoir à enseigner) avant de décrire très succinctement la démarche de médiation des apprentissages (le savoir pour enseigner).

Le concept de justification

La justification est une conduite discursive qui vise à faire valoir la recevabilité d'une assertion aux yeux de ses interlocutrices et interlocuteurs (Adam, 2017; Fasel-Lauzon, 2014; Garcia-Debanc, 1994, 1996; Golder, 1996). La justification demeure toujours une réponse subjective au sens où elle donne accès à la perspective personnelle de l'élève, à l'état de ses connaissances à un moment donné de son développement, à la fenêtre à travers laquelle il répond à la question « Pourquoi affirmes-tu cela? » (Chartrand, 2013). La

justification ne franchit pas la limite de l'argumentation : elle ne vise donc pas à convaincre l'autre d'adopter sa position, encore moins à l'en persuader. Si la conduite justificative est utilisée par les enfants dès leur plus jeune âge dans des situations de la vie quotidienne (Dunn et Munn, 1987; Goetz et Shatz, 1999), en classe de français, elle se reconnaît par exemple dans des échanges à propos de problèmes grammaticaux ou de l'interprétation d'un texte, ainsi que dans certains écrits comme le commentaire littéraire (Forget et Beaudry, 2021). À l'écrit, elle se présente selon la séquence textuelle suivante : à mon avis... + parce que + raison(s) + en effet + exemples ou preuves (Garcia-Debanc, 1994).

Les savoirs qui constituent la séquence justificative doivent, bien entendu, être compris des élèves, mais ces derniers doivent également être en mesure de les utiliser, à bon escient, dans toute une gamme de situations de communication et d'apprentissage à l'oral comme à l'écrit. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour une démarche d'apprentissage qui amène les élèves à construire ces connaissances par eux-mêmes, puisqu'une telle démarche a l'avantage de permettre aux élèves de s'approprier les nouveaux savoirs, de les comprendre en profondeur, et de déterminer leurs usages potentiels dans diverses situations, plutôt que de simplement les connaître et les mémoriser.

La démarche de médiation des apprentissages

Notre dispositif emprunte la démarche de médiation sociocognitive des apprentissages de Barth (2013), une démarche qui présente cinq conditions à mettre en œuvre.

Tableau 1.*Cinq conditions de la démarche de médiation sociocognitive des apprentissages*

Avant l'activité en classe	
Condition 1 : définir le savoir à enseigner (en fonction du transfert recherché et du niveau des élèves)	<p>La personne enseignante (E) utilise diverses ressources de référence (programme, guides, matériel didactique, ouvrages, etc.) afin de déterminer :</p> <p>Les attributs essentiels du concept (ses caractéristiques).</p> <p>L'utilité du savoir et les contextes de son utilisation.</p> <p>La place du savoir par rapport à d'autres qui lui sont apparentés ou avec lesquels il entretient certains rapports.</p>
Condition 2 : exprimer le savoir à enseigner dans des formes concrètes	<p>L'E prépare des exemples « oui » et « non » pour permettre aux élèves de manipuler le savoir à construire :</p> <p>Le premier exemple « oui » doit contenir très clairement tous les attributs du concept. C'est l'étonnement.</p> <p>Le premier exemple « non » doit n'en contenir aucun. C'est le contraste.</p> <p>Les autres exemples « oui » doivent présenter tous les attributs essentiels et peuvent en présenter d'autres, non essentiels (idée de variabilité). Les autres exemples « non » peuvent s'approcher du concept sans en présenter tous attributs.</p> <p>Un nombre suffisant et varié d'exemples « oui » et « non » sont préparés afin que les élèves aient suffisamment de possibilités de comparaison.</p>
Lors de l'activité en classe	
Condition 3 : engager les apprenants	<p>L'E établit un contrat didactique avec ses élèves :</p> <p>Elle situe l'activité et les apprentissages visés dans un projet d'apprentissage signifiant, présente le défi à relever pour produire quelque chose qui a du sens pour les élèves.</p> <p>Elle prend également soin d'offrir l'assurance d'une aide (sécurité affective), d'une place pour chacun (sécurité sociale) et de la disponibilité des outils nécessaires à la réussite (sécurité cognitive).</p>
Condition 4 : guider le processus de conceptualisation	<p>L'E guide ensuite la construction des nouvelles connaissances en trois temps :</p> <p>La rencontre du nouveau savoir : l'E présente un ou des exemple(s) « oui » aux élèves et leur demande de dire pourquoi c'est un « oui ». Toute réponse est acceptée, quelle qu'en soit la formulation (en grand groupe);</p> <p>La découverte de ses attributs : les élèves manipulent ensuite les exemples « oui » et « non » : ils les observent, les comparent, émettent des hypothèses, les valident et formulent la solution (en sous-groupes);</p> <p>La clarification : le savoir « découvert » est clarifié par des questions « élucidantes » posées par l'E. Il ne s'agit surtout pas de « corriger les réponses obtenues par les élèves », mais plutôt de valider leur découverte en questionnant</p>

Condition 5 : préparer au transfert des connaissances	les élèves à partir des exemples « oui » et « non », de fournir les mots justes (métalangage) et d'approfondir la compréhension du savoir au besoin. Ainsi, l'E évite de fournir des explications ou des définitions aux élèves; elles les amènent plutôt à faire le travail par eux-mêmes.
	<p>L'E va finalement aider les élèves à:</p> <p>Représenter le nouveau savoir construit sous une forme conceptuelle quelconque (un schéma, une métaphore, etc.);</p> <p>Situer ce nouveau savoir parmi ceux que possède l'élève, discuter de sa valeur ajoutée et envisager les situations à venir pour lesquelles ce savoir leur sera utile;</p> <p>Nommer les démarches cognitives qui ont mené à comprendre ce savoir et à en évaluer l'efficacité (métacognition).</p>

On perçoit donc que les savoirs pour enseigner que mobilise la personne enseignante dans le cadre de cette démarche sont assez différents de ce que l'on a l'habitude de voir en salle de classe. En effet, le travail de l'enseignant ou de l'enseignante consiste généralement à fournir les explications nécessaires à la compréhension d'un savoir alors que cette démarche lui propose d'éviter de jouer le rôle de transmetteur au profit de celui de guide. Ce rôle peut parfois être déstabilisant pour certaines personnes enseignantes dont le réflexe reste le plus souvent d'offrir des explications (pour en savoir plus à ce sujet : Forget et Thibeault, 2022).

La conception continuée dans l'usage : une méthodologie du développement et de la participation

Cette recherche emprunte la démarche méthodologique de la « conception continuée dans l'usage » (Goigoux, 2017). Cette démarche, que l'on peut associer à un type de recherche-développement participative, consiste à soumettre des outils didactiques conçus par le chercheur ou la chercheuse en appui sur les connaissances issues de la recherche à des personnes enseignantes, qui les mettent à l'essai en salle de classe. Des modifications sont ensuite proposées à l'équipe de recherche et, dans certains cas, négociées avec les personnes enseignantes. Les outils didactiques sont ainsi ajustés et soumis à nouveau à des enseignantes et enseignants. Le nombre de boucle de mises à l'essai varie selon les besoins d'ajustements. Le but de cette méthodologie est double : concevoir des outils ajustés aux pratiques effectives et aux conditions du terrain tout en demeurant didactiquement fondés (Goigoux).

Le déroulement de la recherche

Notre première boucle de mises à l'essai s'est déroulée au cours de l'année scolaire 2022-2023 dans 13 classes du premier cycle du secondaire : neuf classes de 1^{re} secondaire et quatre classes de 2^e secondaire.

Informations sur les participantes et leur accompagnement

Six enseignantes ont participé à cette mise à l'essai. Elles ont été recrutées par des conseillères pédagogiques ou par l'entremise de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF). Quatre d'entre elles enseignent dans une école privée, les deux autres, dans une école publique. Trois d'entre elles ont moins de cinq ans de pratique alors que les trois autres en comptent plus de 20. Toutes ont mis à l'essai le dispositif dans tous leurs groupes-classes de première ou de deuxième secondaire, des groupes dits « réguliers ». Aucune d'entre elles n'avait eu recours à la démarche de médiation sociocognitive des apprentissages auparavant.

La chercheuse principale a rencontré chaque enseignante afin de leur présenter les outils et la démarche. Les enseignantes ont ensuite été invitées à prendre connaissance du guide de l'enseignante et à noter leurs questions ou leurs besoins de clarification. Le guide de l'enseignant comprend toutes les tâches que les élèves réaliseront avec, en marge, des commentaires explicatifs destinés à l'enseignant. Une deuxième rencontre a eu lieu pour répondre à leurs besoins quelques jours avant les mises à l'essai dans tous les groupes-classes de l'enseignante.

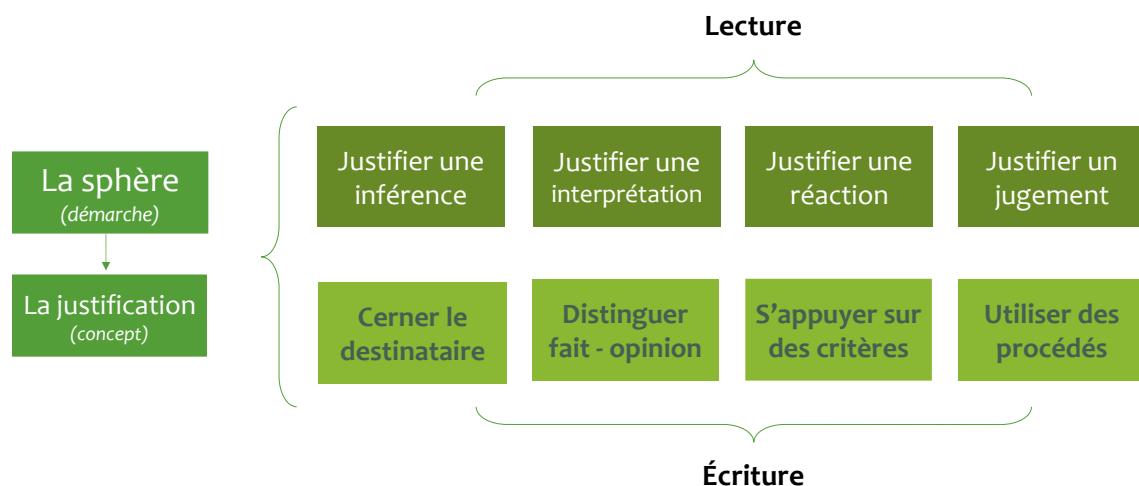
Présentation du dispositif didactique

Le dispositif compte 10 activités (voir la figure 1). Les deux premières activités sont réalisées ensemble : la première (la sphère) sert à présenter la démarche de découverte à l'aide d'exemples « oui » et « non », démarche qui sera ensuite reprise dans les neuf autres activités. Cette activité dure environ 15 à 20 minutes. La seconde activité (la justification) sert à conceptualiser la séquence justificative, c'est-à-dire à dégager les caractéristiques à l'aide de l'observation d'exemples « oui » et « non » de justifications (voir la figure 2 plus bas). Une fois ces deux activités réalisées, les enseignants et enseignantes peuvent choisir d'autres activités parmi quatre visant l'apprentissage de l'écriture de réponses justifiées à des questions en lecture et quatre autres visant l'apprentissage de l'écriture de textes justificatifs. Les personnes enseignantes peuvent insérer, dans les situations

d'apprentissage planifiées, l'une ou l'autre, ou plusieurs de ces activités en fonction des intentions d'apprentissage.

Figure 1.

Présentation schématique des 10 activités constituant le dispositif didactique



Toutes les participantes ont mis à l'essai les deux premières activités (la sphère et la justification). Deux enseignantes ont réalisé une seconde activité proposée dans le dispositif (justifier une interprétation et justifier une réaction) pour un total de deux activités, alors que deux autres en ont réalisé deux de plus (cerner le destinataire et distinguer fait-opinion) pour un total de trois activités. Chaque activité a une durée variant de 75 à 120 minutes selon la vitesse des élèves et le pilotage de l'enseignante. Les activités sont conçues suivant les conditions 3, 4 et 5 de la démarche de médiation sociocognitive (Barth, 2013) présentées plus haut. Le tableau ci-dessous présente le déroulement des deux premières activités du dispositif (la sphère et la justification), activités qui correspondent à l'introduction du dispositif. Le recueil des données servant au présent article s'est réalisé à partir de la mise l'essai de ces activités dans toutes les classes participantes. Notons que comme le dispositif a été conçu par l'équipe de recherche, les enseignantes n'ont pas participé à la définition du savoir (condition 1 de la démarche), ni à l'élaboration de formes concrètes de ce savoir (condition 2).

Tableau 2.*Aperçu du déroulement de l'activité d'introduction*

Conditions	Lors de l'activité en classe...
Condition 3 : engager les apprenants	La personne enseignante (E) établit le contrat didactique et donne les consignes de la tâche 1 : les élèves décrivent ou racontent une situation récente, à l'école ou à l'extérieur de l'école, où ils ont, de leur point de vue, justifié quelque chose.
Condition 4 : guider le processus	Temps 1 : L'E indique aux élèves que la première activité vise à comprendre la démarche de découverte (et non le concept de justification). Elle guide les élèves afin de découvrir, à l'aide d'images « oui » et « non », le mot « sphère ». À la suite de la découverte du mot, l'E aide les élèves à nommer les processus cognitifs qui ont permis la découverte : observer, comparer, inférer des hypothèses, valider les hypothèses et solutionner. L'E indique aux élèves qu'ils utiliseront la même démarche pour découvrir les attributs de la justification.
Condition 5 : préparer le transfert	Temps 2 : Les élèves reçoivent des cartes sur lesquelles sont inscrits des énoncés. Ils doivent, en équipe, les classer selon qu'il s'agit d'exemples « oui » ou « non », et à dire pourquoi. Une plénière sert à valider le classement.
	Temps 3 : Les élèves reviennent à la situation décrite ou racontée en tâche 1 et y portent attention afin de vérifier s'il s'agit bien d'une situation dans laquelle ils ont justifié quelque chose ou pas. Ils mettent donc à l'épreuve les attributs identifiés dans les exemples « oui » et sont amenés à approfondir leur compréhension grâce aux différents contextes que procurent leurs récits.
	À l'aide de l'E, les élèves schématisent la séquence justificative, réfléchissent à l'utilité de ce savoir pour d'autres contextes éventuels et aux processus cognitifs qui les ont aidés à faire ces nouveaux apprentissages (métacognition).

Les exemples « oui » et « non » du temps 2 se présentent sous la forme de cartes à jouer (voir la figure 2) : de brefs paragraphes inscrits sur des cartons de couleur représentant des séquences justificatives (les exemples « oui ») ou alors d'autres types de séquences descriptives, narratives ou justificatives, mais incomplètes (les exemples « non »).

Figure 2.*Cartons à classer par les élèves*

Exemple « oui »
Séquence
justificative

Nous pensons que la vente de barres de chocolat serait la meilleure campagne de financement pour l'équipe de volleyball, car le chocolat est une friandise vraiment populaire auprès de la population. (En effet) L'année passée, la vente de chocolat nous a permis de payer tous les frais reliés à notre tournoi à Sherbrooke comme le transport en autobus et les nuits à l'hôtel. Nos parents seraient contents de nous aider à

Exemple « non »
Séquence
descriptive

Pour le bal de fin d'année, nous aimerais beaucoup organiser une soirée à thématique années 80. Il y aurait des arches de ballons métalliques, de la musique de cette époque et les élèves seraient invités à s'habiller comme dans le temps. Les filles pourraient se crêper les cheveux et porter des crinolines et les garçons pourraient se mettre du gel dans les cheveux pour faire semblant d'avoir une coupe Longueuil.

Les données utilisées dans le cadre de cet article

Chaque activité du dispositif réalisée en salle de classe a été vidéocaptée. Les films de classe ont ensuite été analysés suivant la méthode du synopsis (Blaser, 2009; Schneuwly et al., 2006). Cette méthode permet de traiter un grand volume de données d'observation : il s'agit « d'en extraire des informations essentielles sur la base de critères et de procéder à la reformulation et à la réduction des éléments retenus en fonction des objectifs de la recherche » (Blaser, 2009, p. 119). Ces réductions ont ensuite été importées dans le logiciel N-Vivo afin de procéder à la dernière étape de l'analyse inductive visant à décrire la mise en œuvre effective du dispositif en salle de classe. Enfin, une analyse comparative a permis d'apprécier l'ampleur de l'écart entre les mises en œuvre effectives des activités réalisées en classe et la planification des activités élaborées par l'équipe de recherche et soumises aux enseignantes.

Après chacune des activités réalisées en classe, un entretien semi-dirigé d'environ 30 minutes a été mené auprès de l'enseignante par Zoom. Ces entretiens ont également été enregistrés, puis un verbatim a été produit. Ils ont servi à recueillir le point de vue des enseignantes sur l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité du dispositif (Renaud, 2020) afin de procéder aux ajustements du dispositif.

Dans le cadre du présent article, nous avons extrait les données des films de classe produits lors des mises à l'essai des activités d'introduction : la sphère et la justification. Ainsi, les données réfèrent toutes à ces deux activités, celles-ci étant, de surcroit, les premières à avoir été mises à l'essai par les participantes. Quant aux données d'entretien, nous avons également extrait celles qui ont été produites à l'issue de ces mêmes mises à l'essai. Elles ont été utilisées ici pour procéder à une analyse secondaire aux fins du présent article. En effet, nous nous sommes servis pour faire ressortir les indices d'un développement professionnel pouvant apparaître dans le discours des enseignantes. Puis, nous les avons croisées avec les données des synopsis.

Les indices de développement de la compétence didactique : résultats

Pour organiser la présentation des résultats d'analyse, nous allons nous servir du cadre que nous offre la démarche de médiation sociocognitive (Barth, 2013), c'est-à-dire les trois conditions à réunir en salle de classe.

Condition 3 : engager les élèves dans leurs apprentissages

Pour rappel, la condition 3 consiste, pour la personne enseignante, à établir un contrat didactique avec ses élèves : elle situe l'activité dans un projet plus vaste qui lui donne du sens; elle nomme les apprentissages visés et leur utilité; elle prend également soin d'offrir l'assurance d'une aide (sécurité affective), et d'une place pour chacun (sécurité sociale) ainsi que les outils nécessaires pour relever le défi (sécurité cognitive).

Rappelons que les enfants utilisent la conduite de justification dès l'âge de 2 ans (Dunn et Munn, 1987; Goetz et Shatz, 1999) dans leur vie de tous les jours, et ensuite à l'école. En classe de français, la justification n'est donc pas un tout nouveau savoir pour les élèves. Il s'agit plutôt d'un savoir qui se complexifie, mais qui est néanmoins déjà là. Dans une perspective capacitaire et pour assurer une sécurité affective et cognitive, le dispositif didactique prévoit le récit d'expériences vécues par les élèves à propos de la justification. La première tâche demande en effet à l'élève de raconter un moment récent où il considère

avoir justifié quelque chose. Cette tâche s'éloigne des pratiques habituelles de l'enseignement de la justification qui consiste généralement à fournir directement la structure aux élèves (autrement dit, le savoir déjà conceptualisé), sans passer par une étape de mise au jour des capacités des élèves comme semble l'évoquer une participante : « Souvent, de la façon dont on l'enseigne, c'est un paragraphe descriptif, un paragraphe justificatif [...] » (Enseignante AP - 16 mars 2023).

Lors des mises à l'essai, les enseignantes ont toutes animé cette étape avec doigté. La plupart en a profité pour valoriser les capacités de leurs élèves comme le montre cet extrait d'un synopsis : « Elle leur rappelle aussi qu'ils sont tout à fait capables de justifier, qu'ils le font dans la vie de tous les jours et qu'ils ont donc tous une base. Elle leur montre aussi qu'ils ont déjà des moyens et des stratégies pour justifier ». Une enseignante va encore plus loin en amenant ses élèves à analyser les situations relatées : « L'enseignante demande aux élèves, à la suite des récits racontés, ce qu'ils remarquent de commun à toutes ces situations de justification. Elle notera toutes les réponses des élèves au tableau [...] » (extrait de synopsis). Une autre enseignante en profite pour mettre en lumière un besoin d'apprentissage de ses élèves afin de justifier le travail à faire :

Elle demande alors aux élèves qui n'ont pas encore pris la parole, ce qu'elle écrit souvent dans les réponses qui ne sont pas bien justifiées. Un élève répond qu'elle écrit qu'il faut plus développer la réponse. L'enseignante confirme et ajoute que souvent, ils connaissent la réponse et ils parviennent à la justifier à l'oral, mais que ce qui pose souvent problème, c'est de l'écrire. Une élève ajoute que parfois ses réponses manquent de précisions (extrait de synopsis).

Les synopsis du pilotage de l'étape 1 montrent que les participantes se sont non seulement conformées à la démarche du dispositif, mais qu'elles en ont profité pour pousser plus loin la réflexion chez leurs élèves comme nous venons de le voir. Leur pilotage permet ainsi de penser qu'elles ont vu une certaine valeur ajoutée de cette tâche pour leurs élèves. L'une d'entre elles souligne, lors de l'entretien : « Le but, c'est pas de savoir s'ils sont bons pour trouver une situation de justification, mais c'est plus de réaliser qu'ils le font » (Enseignante M-3 novembre 2023). Elle met ici l'accent sur le fait que la tâche amène ses élèves à prendre conscience de leurs capacités à justifier. Une autre va dans le même sens, ajoutant que ses élèves ont pu expliciter l'utilité de ce savoir pour une diversité de situations : « [la tâche] demandait aux élèves dès le départ de choisir une situation qui était pas scolaire, [...] là, y avait quelque chose de vraiment... ils ont été capables de me l'expliquer. [...], ils me l'ont dit que c'est parce que la justification, elle s'inscrit dans plein de matières » (Enseignante G-29 novembre 2022). On peut alors penser que, pour cette

enseignante, la tâche a permis aux élèves de comprendre pourquoi l'apprentissage de la justification est important.

Puisqu'elles ont toutes pris soin d'utiliser la tâche 1 pour faire prendre conscience aux élèves de la pertinence de cet apprentissage, nous pensons que ce pilotage a pu amener les enseignantes à amorcer une certaine évolution de leur conception relative à la justification : il s'agit d'un savoir qui déborde des limites de la classe de français et que maîtrisent déjà, dans une certaine mesure, leurs élèves. Elles ont aussi peut-être commencé à modifier leur regard sur leurs élèves : plutôt que de mettre en évidence leurs manques, notre démarche mise sur la mise en valeur de leurs capacités, ce qu'elles ont visiblement compris si l'on en juge par leur pilotage effectif.

Condition 4 : Guider le processus

La démarche de Barth (2013) mentionne que le guidage du processus de conceptualisation se réalise en trois temps : d'abord, le savoir est présenté aux élèves dans des formes concrètes (les exemples « oui » et « non »). Ensuite, les élèves émettent des hypothèses sur les caractéristiques de ce savoir à partir de l'observation et de la comparaison des exemples « oui » et « non ». Enfin, l'enseignante vient aider les élèves à clarifier leur conceptualisation par des questions élucidantes qui servent à affiner l'analyse, à établir des liens et à offrir les mots justes.

Dans les entretiens, plusieurs enseignantes évoquent l'écart entre leurs pratiques habituelles et ce que la démarche leur demandait de faire : « Moi ça ressemble pas du tout à mes cours habituels, où je fais beaucoup, beaucoup plus de modélisation. On est vraiment dans le processus inverse » (Enseignante I-16 mars 2023). Sa collègue ajoute que : « C'est vraiment pas une méthode d'apprentissage qui est très répandue, ils [les élèves] sont pas habitués à ça » (Enseignante AP-16 mars 2023). Une autre évoque prendre en charge les explications à fournir aux élèves : « Je suis du genre à tout décortiquer. En interaction orale comme ça [entre élèves], j'ai moins le sentiment que les élèves apprennent » (Enseignante M-3 novembre 2022). Ainsi pouvait-on s'attendre à ce que les enseignantes parviennent plus ou moins habilement à guider les élèves en recourant aux savoirs pour enseigner requis dans la démarche de médiation.

Pourtant, l'analyse des synopsis indique que le pilotage de la découverte du mot « sphère » ainsi que des attributs de la justification a été réalisé par toutes les enseignantes dans le respect de la démarche. Plus précisément, elles ont toutes guidé la rencontre avec le

nouveau savoir (temps 1), la découverte des attributs (temps 2) et la conceptualisation finale (temps 3).

Pour guider d'abord la rencontre des élèves avec le nouveau savoir, quatre types d'interventions ont été menées par les enseignantes.

Tableau 3.

Interventions pour soutenir la rencontre avec le nouveau savoir

Interventions	Extraits
Temps 1 : Rencontre	Présenter les exemples oui/non La personne enseignante (E) projette le premier exemple oui au tableau (exemple du soccer). Une élève se porte volontaire pour lire l'exemple à voix haute. À l'issue de la lecture de l'élève, l'E dit au groupe qu'il s'agit donc d'une bonne justification , mais qu'elle ne leur dira pas pourquoi.
	Demander une description L'E projette la première image (exemple oui : le collier de perles) et demande aux élèves ce qu'ils voient . Les élèves interrogés proposent les mots : collier, perles, bijou, bois, blanc, parure, différentes grosseurs de perles. L'E les note au tableau.
	Demander une justification L'E projette le premier énoncé (exemple oui : soccer) et dit aux élèves qu'il s'agit d'un exemple oui, donc d'une bonne justification. Elle lit l'énoncé à haute voix et demande ensuite aux élèves pourquoi c'est une bonne justification . Un élève répond que c'est parce qu'il explique et donne des raisons. L'E le note.
	Proposer une méthode L'E projette la seconde image (exemple oui : les billes) et demande aux élèves s'il y a des mots qu'on pourrait enlever du tableau parce qu'on est sûr que ce n'est pas ça . Les élèves retirent : espace, système solaire, planète et univers. L'E demande s'il y a des mots qu'on pourrait rajouter, en pensant à la première image et à celle-là . Les élèves proposent les mots : cercle, boule et sphère.

Aucune n'a introduit la tâche en fournissant des pistes explicites, des explications ou des définitions contrairement à leurs pratiques habituelles.

Pour guider la découverte des attributs de la sphère et de la justification par les élèves eux-mêmes, quatre types d'interventions ont été menées par les enseignantes.

Tableau 4.*Interventions pour guider la découverte des attributs*

Interventions	Extraits
Temps 2: Découverte	Demander une justification Un élève souhaite ajouter le mot « rond » au tableau. L'E demande au groupe pourquoi on ne peut pas ajouter ce mot au tableau . Ils répondent que c'est parce qu'il y a un cerceau dans les exemples « non ». Un élève propose alors d'ajouter le mot « boule ».
	Revenir aux exemples oui/non pour validation Un élève propose d'ajouter le mot « sport ». L'enseignante lui demande alors si ce mot s'applique à tous les exemples « oui » .
	Proposer une méthode L'E projette la huitième image (exemple non : pièce de 25). Elle propose d'y aller mot par mot . De cette façon, les élèves retirent les mots : bille, parure, reflet, verre. Il reste donc les mots : boule et sphère. Les élèves disent que le concept est donc le mot « sphère ». Un élève répond que non, c'est rond. Un autre élève explique que ce n'est pas rond parce qu'un rond c'est plat, comme la pièce et le cerceau.
	Précise la consigne L'E fait une pause en disant qu'elle va les aider un petit peu en leur donnant des indices parce qu'on dirait qu'ils ont de la difficulté. Elle dit aux élèves qu'il faut réfléchir à un mot dans son sens propre et non dans son sens figuré . Elle leur demande ensuite ce qu'ils gardent et ce qu'ils enlèvent du tableau.

Si ce temps 2 a été réalisé en grand groupe lors de l'activité de découverte du mot sphère, les enseignantes ont placé leurs élèves en équipe lors de la découverte des attributs de la justification. Ce choix s'explique probablement par le fait que l'activité de la « sphère » sert uniquement à faire comprendre la démarche de découverte inconnue des élèves alors que l'activité de la « justification » visait à découvrir les attributs de la justification en utilisant la démarche. Les enseignantes ont jugé que les élèves étaient en mesure de réaliser la démarche en travaillant directement en sous-groupes plutôt que d'amorcer l'activité en plénière.

L'analyse des synopsis nous indique que le temps 3 de la tâche de la « sphère » n'a été réalisé que par une enseignante. Celle-ci a mise en œuvre deux interventions distinctes : a) revenir aux exemples pour valider et b) proposer une méthode (voir le tableau 5). Par ailleurs, lors du temps 3 relatif à la clarification du concept de justification, qui a été réalisé en plénière dans tous les groupes-classes, toutes les enseignantes ont procédé à des clarifications. Les données montrent que d'autres interventions se sont ajoutées.

Tableau 5.*Interventions pour soutenir la clarification du concept découvert*

Temps 3: Clarification	Interventions	Extraits
	Améliorer un exemple non	La personne enseignante (E) demande ensuite aux élèves comment ils feraient pour transformer cet énoncé en exemple oui. Une élève dit qu'on pourrait rajouter une raison à l'aide d'un « car » ou d'un « parce que ». Une autre élève ajoute qu'on pourrait aussi mettre un exemple. L'E confirme et dit que ça pourrait ressembler à quelque chose comme : « Je trouve que la 4 ^e saison de Stranger Things est vraiment épouurante, car j'ai eu des frissons sur mon divan. Par exemple, dans la scène où (...). ».
	Demander une justification	L'E dit aux élèves que ce qui l'intéresse, ce n'est pas le classement en tant que tel, mais pourquoi ils ont mis tel énoncé dans la colonne « oui » et pas dans la colonne « non ».
	Proposer une piste	L'E demande aux élèves s'ils ont relevé d'autres caractéristiques. Personne ne répond. Elle demande alors ce qu'il en est des pronoms qui sont utilisés dans la justification. Un élève répond « je ».
	Proposer une méthode	L'E indique aux élèves que ce qu'elle veut leur faire remarquer, c'est qu'avec des exemples, on est capable de trouver un concept (ici, dans le cadre de l'activité, c'était une sphère). Elle revient ensuite sur l'exemple « non » de la pièce de 25 cents qui était ronde, mais pour laquelle il manquait la caractéristique d'être en trois dimensions.
	Demander les caractéristiques	L'E demande aux élèves quels sont les ingrédients ou les caractéristiques d'une bonne justification. Elle insiste sur l'importance de prendre des notes. Un élève dit qu'il y avait toujours un marqueur de relation. L'E lui demande de donner des exemples. Il répond : parce que. Un autre élève ajoute : car.
	Apporter une précision	Un élève répond qu'il y avait des explications. L'E demande si quelqu'un peut reformuler ce que l'élève vient de dire. Un élève dit qu'il y a des précisions. L'E dit qu'elle sait où les élèves veulent en venir, mais qu'elle cherche un autre mot. Puisque les élèves ne trouvent pas, elle leur dit qu'il y a des « raisons » dans la justification. Elle note cet élément au tableau et ajoute le mot « preuves » à côté.
	Revenir aux exemples pour valider	L'E leur demande alors quel est le concept qu'ils cherchent depuis le début. Les élèves répondent « la rondeur ». L'E leur rappelle alors que la pièce de 25 cents était ronde. Une élève répond que la pièce était certes ronde, mais pas en trois dimensions. L'E repose alors la question aux élèves : quel est le concept qu'on cherche ? Une élève répond qu'elle ne sait pas comment ça s'appelle, mais que c'est un cercle en trois dimensions. L'E pose la question à l'ensemble du groupe et les élèves répondent qu'il s'agit d'une sphère. Elle leur demande si c'est bien ce concept qu'ils cherchaient et ils répondent que oui.

Malgré que les participantes aient toutes piloté le guidage selon les principes de la démarche, montrant des compétences certaines pour la mettre en œuvre, ce n'est pas pour autant qu'elles se sentaient à l'aise dans ce nouveau rôle : « Moi-même, je savais pas à 100

% si je comprenais ce que j'étais en train de faire, mais j'ai vraiment adoré quand même » (Enseignante AL-9 décembre 2022); « Je ne savais plus quoi écrire, j'étais perdue là-dedans » (Enseignante M-3 novembre 2023).

Deux cas de figure se détachent selon l'analyse croisée des synopsis et des entretiens : soit l'enseignante rejette la démarche de médiation (deux enseignantes), soit elle l'adopte (quatre enseignantes). Ce qui distingue ces deux groupes relève de la réceptivité de leurs élèves face à la démarche et à son utilité pour leurs apprentissages. En effet, une enseignante a déclaré : « Le [groupe] 269, il y a vraiment fallu que je reprenne beaucoup de choses avec eux. C'était tellement atypique! Pas la partie images, mais dès qu'on est tombé dans le concept, ils étaient tellement perdus, ils comprenaient plus rien. C'est tombé off, complètement. Ils se sont un peu désengagés de la tâche » (Enseignante I-16 mars 2023).

À contrario, une enseignante mentionne : « Cet après-midi, je vais le refaire [en équipe de] deux aussi parce que je pense qu'ils sont capables de bien s'en sortir avec ça. Ça va être plus payant » (Enseignante AL-13 avril 2023). Une autre indique : « Mais là, je suis quand même contente qu'avec votre format, il n'y a pas ça [une recette]. Je pense que ça va donner des textes plus intéressants que ce que j'ai eu l'année dernière » (Enseignante AP-16 mars 2023).

On peut ainsi associer le choix d'adopter la démarche à la perception de l'utilité de la tâche pour leurs élèves. On peut donc penser que leur propre inconfort dans le pilotage de l'activité pèse moins lourd dans ce choix. Ce faisant, on peut supposer que le parcours de développement professionnel des personnes enseignantes est tributaire de cette perception. Le commentaire suivant d'une enseignante qui a adopté la démarche nous permet de le penser : « J'ai des collègues qui sont venus me voir pour en savoir plus. Je vais même présenter cette activité-là à mes collègues à leur demande. En deuxième secondaire, lors d'une de leurs réunions, je vais y aller pour qu'ils sachent que les élèves ont eu ça. L'année prochaine, ça va faire encore plus de sens et de chemin » (Enseignante AL-13 avril 2023).

Condition 5 : Préparer le transfert

La démarche de médiation sociocognitive prévoit trois aspects sur lesquels la préparation du transfert va porter. D'abord, il est essentiel de faire un retour sur ce que l'on a appris afin d'en créer une représentation conceptuelle pouvant servir dans d'autres contextes. Ensuite, il est important de faire ressortir l'utilité des nouvelles connaissances en

établissant des liens avec divers contextes potentiels dans lesquels l'élève pourrait en avoir besoin. Enfin, il est essentiel de faire un retour sur la manière dont on a réalisé les apprentissages afin de dégager les processus cognitifs qui ont été mis en œuvre (métacognition).

Discussion

Retour sur le savoir construit

Les enseignantes de notre étude sont toutes revenues sur le savoir enseigné afin d'en offrir une forme conceptualisée. Quatre ont fait appel aux élèves pour élaborer un schéma qui reprend la structure textuelle d'une justification. Elles les ont soutenus, ce faisant, évitant de fournir « la bonne réponse » et mettant plutôt en valeur la compréhension des élèves. En plus de les soutenir dans la schématisation de la séquence justificative, quatre enseignantes ont fait réfléchir les élèves sur l'utilité de la justification. Les deux autres enseignantes ne sont pas revenues sur la valeur du savoir.

En ce qui concerne l'intégration de ce nouveau savoir aux « déjà-là », les enseignantes ont toutes situé la justification dans les expériences antérieures des élèves. L'une d'entre elles a notamment demandé aux élèves : « quel est leur but quand ils justifient. Un élève répond que c'est d'expliquer quelque chose ou de faire croire quelque chose. L'enseignante confirme. Un autre élève que c'est pour avoir raison. L'enseignante confirme. L'élève ajoute que ça peut aussi être dans le but que les gens comprennent mieux une situation. Une élève ajoute que c'est pour faire valoir son point de vue. L'enseignante confirme et invite les élèves à prendre note de ces réponses ». Cet extrait de synopsis est important selon nous et mérite que l'on s'y attarde. En effet, il nous permet de mettre en lumière une certaine confusion dans la conception de ce qu'est une justification chez les élèves, mais aussi chez l'enseignante. En effet, la justification vise à faire valoir l'acceptabilité d'une position et non à faire comprendre, ce qui relève de l'explication, ou « à avoir raison », ce qui relève de l'argumentation. Cet extrait nous porte à penser que l'on ne peut faire l'économie de la mise en œuvre, par les enseignantes et enseignants, des conditions 1 et 2 du modèle de Barth sans que soit compromise la compréhension approfondie du concept. Or, ce travail a été fait par l'équipe de recherche et non par les participantes. Aussi, ce constat corrobore les résultats d'une autre recherche menée en 6^e primaire et empruntant la même démarche (Forget et Thibeault, 2022).

Retour sur la démarche

La métacognition est l'une des assises de la démarche de médiation sociocognitive des apprentissages (Barth, 2013). Le travail métacognitif est souvent compris comme faisant partie de la dernière étape d'une situation d'apprentissage, étape où l'on revient sur ce que l'on a appris. Aux dires de nos participantes, il arrive fréquemment que les enseignantes manquent de temps en fin de cours et escamotent cette étape. Dans le cas de ces mises à l'essai, trois enseignantes ont pris le temps de revenir sur la démarche de découverte de l'activité de la sphère. Voici un extrait de synopsis qui l'illustre : « L'enseignante [projette aux élèves] les questions suivantes : Comment a-t-on réussi à trouver le concept de la sphère ? Quelles stratégies a-t-on employées ? [Des élèves répondent]. L'enseignante dit aux élèves qu'elle adore leurs pistes de réponses et qu'il s'agit d'un bon départ pour le cours de mercredi ».

D'autres traces d'intervention sur la métacognition ont été repérées durant l'activité, par exemple lorsqu'une enseignante a rappelé la démarche de la veille pour relancer l'activité, ou quand une autre a évoqué que le travail à partir de bons exemples permet de comprendre un concept. À tout reprendre, il est loisible de penser que le travail métacognitif est assez nouveau chez l'ensemble des participantes : « La métacognition, c'est quelque chose dont on entend parler, mais qu'on n'a jamais le temps de mettre en application » (AL-13 avril 2023). Relatant la mise en œuvre de l'activité, l'enseignante ajoute : « C'est drôle, j'avais l'impression de travailler plus dans leur cerveau aujourd'hui qu'habituellement. C'était moins concret, assurément, mais j'avais quand même l'impression qu'il se passait quelque chose » (AL-13 avril 2023). Elle a également déclaré que le principal apprentissage que sa participation lui avait permis de faire était justement l'importance de travailler les stratégies cognitives et métacognitives avec les élèves afin de les rendre plus autonomes dans leurs apprentissages. Les propos de cette enseignante, croisés au synopsis qui la concerne, permettent d'affirmer qu'il y a eu un développement professionnel pour elle (et pour d'autres) sur cet aspect spécifique de sa pratique.

Conclusion

Trois aspects du travail de ces enseignantes nous semblent avoir été développés dans le cadre de ce projet de recherche : une vision davantage capacitaire des compétences des élèves au regard de la conduite de justification, l'usage de nouveaux savoirs didactiques

pour enseigner attribuables à un pilotage « médiateur » et la prise de conscience de l’importance de la métacognition.

Les participantes sont toutes des professionnelles engagées à offrir le meilleur enseignement possible à leurs élèves. Pourtant, leur discours à propos de leurs élèves mettait surtout en évidence leurs difficultés en écriture ainsi que les défis de motivation et de concentration auxquels ils font face. À la suite de l’analyse des données, nous pouvons relever dans les synopsis et dans quatre entretiens un changement de point de vue à l’égard de leurs élèves. Peut-on parler d’évolution de leurs croyances, de leurs conceptions, de leurs valeurs relatives à l’apprentissage et à l’enseignement? Nous prétendons que oui chez quatre des six participantes : celles qui ont apprécié la démarche.

En ce qui concerne les savoirs didactiques pour enseigner qu’elles ont déployés, et malgré le fait que leurs pratiques habituelles soient très différentes, nous pouvons également prétendre qu’elles ont toutes pu ajouter ces savoirs pour enseigner à leur bagage, ou, du moins, ont pu y être sensibilisées. Par contre, on peut affirmer sans trop de doute que deux d’entre elles reprennent leurs pratiques habituelles : ce développement ne tiendra donc pas parce qu’elles n’ont pas vu la valeur ajoutée de l’activité pour leurs élèves. En effet, elles ont plutôt observé des difficultés chez leurs élèves à comprendre la démarche, ce qui a provoqué des confusions qu’elles n’ont pas tout à fait réussi à résoudre.

Enfin, au-delà du fait que le travail métacognitif a été jugé crucial par une participante, et ce, de manière explicite, trois autres en ont parlé à leur manière, soulignant l’engagement (la concentration) de leurs élèves dans les tâches, leur capacité à nommer les processus cognitifs sollicités et à les mobiliser. En somme, nous pouvons penser qu’une modification des pratiques peut entraîner, pour certaines personnes, à la fois la transformation de leurs pratiques d’enseignement et celle des conceptions qui les sous-tendent comme le suggèrent Goigoux (2017), Guskey (2002), et Tyack et Cuban (1995). Toutefois, la condition selon laquelle une fois mises en place, ces nouvelles pratiques doivent montrer leur valeur ajoutée pour les apprentissages des élèves apparaît ici comme une condition incontournable pour les enseignantes : celles qui l’ont constatée ont apprécié la démarche, les autres, pas.

Ainsi, nous proposons qu’un accompagnement plus serré soit offert aux participantes et participants à des recherches-développements : il ne suffit pas de fournir les outils, même avec toutes les indications nécessaires, pour qu’une personne enseignante s’approprie toute une démarche. Cette personne a aussi besoin de faire l’expérience de la démarche, comme si elle était à la place de l’apprenant. Elle a aussi besoin de la piloter elle-même à quelques

reprises afin de se l'approprier, ce qui demande que l'accompagnement s'inscrive dans une certaine durée. C'est, en tout cas, ce que nous avons ajouté lors de la présentation du dispositif à de nouvelles personnes enseignantes participantes. Ce faisant, celles-ci ont pu mieux comprendre le concept de justification lui-même, ainsi que la valeur ajoutée de la démarche de médiation pour leurs élèves. Nous avons pu ainsi répondre aux besoins des personnes qui doivent d'abord être convaincues de cette valeur ajoutée avant d'accepter de modifier leurs pratiques, comme le suggère Bryan (2012).

Références bibliographiques

- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs.* Chenelière Éducation.
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117-129. <https://doi.org/10.7202/1017491ar>
- Bryan, L. A. (2012). Research on science teacher's beliefs. Dans B. J. Fraser, K. Tobbin et C. J. McRobbie (dir.), *Handbook on research on teaching* (p. 477-495). Macmillan.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, recherche en didactique du français langue maternelle*, 35, 185-208. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2756
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>
- Chappaz, G. (1996). Comprendre et construire la médiation. *Spirale. Revue de recherches en éducation* (17), 7-24. <https://doi.org/10.3406/spira.1996.1915>
- Chini, D. (2001). Médiation(s) : quelques remarques sur un terme pluriel. *Aspects actuels de recherches sur la psychologie du développement*, 31-33, 133-142. <https://doi.org/10.4000/asp.1901>
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-laprofession-enseignante.pdf>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie* (172), 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>

- Dunn, J. et Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 23(6), 791-798.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.23.6.791>
- Fasel-Lauzon, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Peter Lang.
- Forget, M.-H. (2020). Sur quels savoirs des stagiaires en enseignement du français au secondaire appuient-ils leurs choix didactiques? *Formation et profession*, 35-50.
<https://doi.org/10.18162/fp.2020.542>
- Forget, M.-H., et Beaudry, M.-C. (2021). La justification dans l'enseignement de la lecture : étude exploratoire auprès d'enseignant.e.s de français du 1er cycle du secondaire québécois. *Revue canadienne d'éducation*, 44(1), 232-255.
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4653>
- Forget, M.-H., et Thibeault, J. (2022). Regard sur la mise en œuvre effective d'un dispositif de médiation sociocognitive pour enseigner les genres au primaire 3e cycle. *Didactique*, 3(2), 71-102. <https://doi.org/https://doi.org/10.37571/2022.0203>
- Gagnon, O. (2014). Rédaction d'une séquence explicative par de futurs enseignants de français au secondaire. *Le français aujourd'hui*, 184, 55-68.
<http://dx.doi.org/10.3917/lfa.184.0055>
- Garcia-Debanc, C. (1994). Apprendre à justifier par écrit une réponse : analyses linguistiques et perspectives didactiques. *Pratiques*, 84, 5-40.
https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1994_num_84_1_1725
- Garcia-Debanc, C. (1996). Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité? Dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 105-130). Presses universitaires de France.
- Gauvin, I., Boivin, M.-C., Duchesne, J., Lefrançois, P., Ouellet, C., Pinsonneault, R. et Simard, D. (2017). Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants : une porte d'entrée pour réexaminer la formation à l'enseignement. Dans E. Bulea, J.-P. Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 69-96). Presses universitaires du Septentrion.
- Gauvin, I., Boivin, M.-C., Lefrançois, P., Ouellet, C., Pinsonneault, R. et Simard, D. (2016). *Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez des étudiants en enseignement du français au secondaire*. Rapport de recherche, Action concertée MÉLS/FRQ-SC. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire?id=7vhwe2z1461263604964>
- Gobat, É. et Berger, J. L. (2018). Les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle : le rôle de l'expérience d'enseignement

- et de la formation pédagogique. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 441-471. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2567>
- Goetz, P.-J. et Shatz, M. (1999). When and how peers give reasons: justifications in the talk of middle school children. *Journal of child language*, 26(3), 721-748. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S030500099003980>
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872>
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Delachaux et Niestlé.
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. Presses de l'Université du Québec.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Laurent, J.-M. (2008). Être un enseignant médiateur? Approche d'une définition de la fonction à travers les différentes occurrences dans *La nouvelle revue. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(42), 15-32. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-lascolarisation-2008-2-page-15.htm>
- Lenoir, Y. (2020). Didactique : une approche sociohistorique du concept. *Didactique*, 1(1), 12-39. <https://doi.org/10.37571/2020.0102>
- Lord, M.-A. et Sauvaire, M. (2014). Former les futurs enseignants du Québec à écrire et à enseigner l'écriture. *Le français aujourd'hui* (184), 93-101. doi: <http://dx.doi.org/10.3917/lfa.184.0093>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : Choisir plutôt que subir le changement*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtypercherhepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article?tx_news_pi1%5Bnews%5D=611&cHash=05211980731524a4973054d9dfd73058
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*. Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. Gouvernement du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs42052>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-](https://cdn-Forget et al., 2024)

- contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique: un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 1(23), 55-70. doi: <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-1-page-55.htm>
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique*, 14(2), 65-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le français aujourd'hui* (184), 17-28. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-1-page-17.htm>
- Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-189). Presses Universitaires du Septentrion.
- Sujecka-Zajac, J. (2018). De l'enseignant transmetteur à l'enseignant médiateur en classe de langue. Le rôle de la médiation cognitive auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Dans M. De Gioia et M. Marcon (dir.), *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales* (p. 289-305). Peter Lang.
- Tyack, D. et Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.
- Vinatier, I. et Laurent, J.-M. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(42), 5-14. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-lascolarisation-2008-2-page-5.htm>