

École universitaire secondaire :

EXPÉRIENCE DES PERSONNES ENSEIGNANTES AFFILIÉES DANS UN PARCOURS QUALIFIANT
INNOVANT CONÇU POUR DES PERSONNES ENSEIGNANTES NON DÉTENTRICES DE BREVET :
ÉMERGENCE DU RÔLE (VOLET I)

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

RAPPORT DE RECHERCHE

Rédaction

Lise-Anne St-Vincent, Ph.D., professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières

Janique Lacerte, M.A., auxiliaire de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières

Chercheuse responsable du volet I

Lise-Anne St-Vincent, Ph.D., professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières

Auxiliaire de recherche

Janique Lacerte, M.A., professionnelle, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheuse

Marie-Claude Gilbert, Ph.D., professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Collaboratrices

Caroline Perreault, professionnelle, spécialiste en science de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Mélanie Martin, conseillère pédagogique, CSSDA

Organismes partenaires et personnes collaboratrices

Centre de services scolaires des Affluents (CSSDA)

Nous remercions les personnes chercheuses et les personnes collaboratrices pour leur contribution à ce projet.

Nous tenons également à souligner la contribution financière du Pôle de Lanaudière, Trois-Rivières et au ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du programme « Projets inédits ».

Pour citer ce rapport :

St-Vincent, L.-A., Lacerte, J. et Gilbert, M.-C. (2026). *Expérience des personnes enseignantes affiliées dans un parcours qualifiant innovant conçu pour des personnes enseignantes non détentrices de brevet : émergence du rôle (Volet I)*. Rapport remis au Pôle de Lanaudière, Trois-Rivières et au ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du programme « Projets inédits »: UQTR.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
1 CONTEXTE	6
2 CADRE CONCEPTUEL	7
3 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ADOPTÉE	13
3.1 L'approche de recherche	13
3.2 Les personnes participantes	13
3.2.1 Sollicitation et recrutement	13
3.2.2 Portrait des personnes participantes	13
3.3 Le déroulement et la collecte de données	14
3.3.1 Partie 1 – Rencontre de groupe préalable aux entretiens individuels	15
3.3.2 Partie 2 – Les entretiens individuels semi-dirigés	15
3.4 La méthode de collecte de données	16
3.5 L'analyse réalisée	16
3.5.1 Les opérations d'analyse	17
3.6 Les considérations éthiques	20
4 ORGANISATION ET PRÉSENTATION DES DONNÉES	21
4.1 Présentation générale des trois dimensions du rapport à l'éthique	21
4.2 Rapport à soi	22
4.2.1 Ligne directrice la plus fréquente - Assumer sa juste part de responsabilité... ..	22
4.2.2 Deuxième ligne directrice fréquente – Reconnaître sa position de personne actrice dans l'intervention et ce qu'elle implique sur le plan émotionnel	24
4.2.3 Lignes directrices moins fréquentes	24
4.3 Rapport à l'autre	25
4.3.1 Ligne directrice la plus fréquente– Entretenir des rapports empreints de respect et de considération des conséquences de ses actions sur l'autre	26
4.3.2 Deuxième ligne directrice fréquente – Se rappeler que l'autre ne vit pas la même expérience que soi, qu'il ne partage pas la même histoire ni les mêmes valeurs	27
4.3.3 Troisième ligne directrice fréquente – Aider l'autre à anticiper de possibles conséquences de ses actions	28

4.3.4 Lignes directrices les moins fréquentes	29
4.4 Rapport à l'institution	29
4.4.1 Ligne directrice la plus fréquente dans le rapport à l'organisation – Faire preuve de solidarité avec la mission de l'organisation, ses orientations et son offre de services	30
4.4.2 Lignes directrices moins fréquentes dans le rapport à l'organisation	31
4.4.3 Ligne directrice la plus fréquente dans le rapport aux savoirs – Reconnaître les limites de son savoir.....	32
4.4.4 Lignes directrices moins fréquentes ou absentes dans le rapport aux savoirs .	33
4.4.5 Ligne directrice la plus fréquente dans le rapport à la société – S'engager dans une responsabilité sociale partagée face aux priorités sociales	33
4.4.6 Ligne directrice moins fréquente dans le rapport à la société	34
5 DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS	35
CONCLUSION.....	37
RÉFÉRENCES	38
ANNEXE 1 - Lettre d'information et de consentement	42
ANNEXE 2 – Guide d'entrevue	49
ANNEXE 3 – Certificat éthique	52

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Lignes directrices en fonction des dimensions dans le rapport à l'éthique ...	11
Tableau 2 : Portrait des personnes participantes et du jumelage	14
Tableau 3 : Exemples des noms donnés aux fichiers dans un dossier	17
Tableau 4 : Exemples tirés des Word, d'une catégorie et des unités de sens associées....	19
Tableau 5 : Opérations d'analyse appuyées d'un extrait de verbatim	19
Tableau 6 : Présence des dimensions dans le discours des personnes EA.....	21
Tableau 7 : Tableau d'exemples d'actions liées aux lignes directrices, extraits des témoignages	22
Tableau 8 : Tableau d'exemples d'actions liées aux lignes directrices, extraits des témoignages	25
Tableau 9 : Tableau d'exemples d'actions liées aux lignes directrices, extraits des témoignages	29

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Dimensions et catégories présentes dans le rapport à l'éthique	10
Figure 2 : Ligne des événements de l'an 1	15

INTRODUCTION

Les centres de services scolaires (CSS) du Québec font face actuellement à une importante pénurie de personnel (Sirois et Dembélé, 2023). Dans son rapport présenté en 2023, le Conseil supérieur de l'éducation a mis en évidence que la pénurie « touchait l'ensemble du personnel enseignant au tournant des années 2020 » (p.7). Le Centre de services scolaire des Affluents (CSSDA) fait face à une importante pénurie de personnel dans les établissements scolaires à l'ordre du secondaire. Plus de 200 personnes enseignantes non détentrices de brevet (ENDB) ont été embauchées par le CSSDA en 2024, et ce, dans toutes les disciplines et dans toutes les écoles secondaires. Ainsi, dans le cadre d'un partenariat établi entre le CSSDA et le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), un projet en réponse à ce défi a été élaboré (St-Vincent et Chiasson, 2025): développer un parcours innovant de formation pour les personnes enseignantes non détentrices de brevet (ENDB).

Les activités du parcours de la maîtrise qualifiante en enseignement « cohorte dans le milieu pour les personnes enseignantes non détentrices de brevet (ENDB) - école universitaire secondaire au CSSDA » ont débuté en janvier 2025. Les cours sont offerts aux personnes ENDB directement dans leur milieu, et visent à s'arrimer à leur pratique. Ainsi, la formation de trois ans est offerte dans une école du CSS, selon un calendrier et un horaire adaptés en fonction du travail enseignant. Par ailleurs, une nouvelle fonction a été créée et des personnes enseignantes ont été désignées pour agir à titre de personnes-ressources, et ce, pour chaque personne étudiante ENDB inscrites au programme. Ces personnes sont identifiées comme étant des personnes « enseignantes affiliées ». La personne enseignante affiliée (EA) a comme responsabilité d'aider la personne étudiante ENDB à mieux circonscrire et à améliorer sa pratique durant sa formation. L'EA demeure disponible pour l'aider durant son parcours à la maîtrise en enseignement secondaire (St-Vincent et Chiasson, 2025). Bien que cette responsabilité soit définie, le rôle à jouer pour se mobiliser en ce sens se traduit d'une manière plus complexe. Un rôle se présente comme une « conduite attendue » qui guide les multiples interventions (Legendre, 2005; St-Vincent, 2011). Comme cette fonction est nouvelle, cette « conduite attendue » de la part des EA est encore en construction.

Dans ce premier volet de recherche s'intéressant au vécu des personnes EA, nous portons un regard plus spécifique sur le rôle qu'elles perçoivent dans leur expérience d'accompagnement d'une personne ENDB faisant partie de la première cohorte du parcours de la maîtrise qualifiante en contexte de l'école universitaire secondaire au CSSDA.

1 CONTEXTE

Dans le cadre du projet de la maîtrise qualifiante en enseignement « cohorte dans le milieu pour les personnes enseignantes non détentrices de brevet (ENDB) - école universitaire secondaire au CSSDA » chaque personne étudiante ENDB a été jumelée à une personne EA. La personne EA a comme mandat d'accompagner la personne étudiante ENDB dans sa pratique, et ce, durant sa formation. Bien que les personnes EA approchées avaient déjà une expérience d'accompagnement en enseignement, elles étaient amenées à revoir leur modèle d'accompagnement. En effet, le projet présente un caractère novateur: les personnes étudiantes ENDB suivent leurs parcours ensemble et les cours sont offerts dans le milieu sous une formule pédagogique différente, sur le plan de l'horaire, de la présentation des contenus et des types de travaux exigés. Par conséquent, ces nouveaux aspects incitent à revoir et à redéfinir le rôle et l'accompagnement des personnes actrices dans la structure organisationnelle existante pour mieux répondre aux besoins spécifiques des personnes étudiantes ENDB. Au CSSDA, il existe des personnes accompagnantes au sein des ressources éducatives pour soutenir les personnes enseignantes ayant divers besoins: personnes conseillères pédagogiques, mentores, coach (CSSDA et UQTR, 2024). Cependant, une ressource pour un suivi à plus long terme (3 ans) auprès d'une personne étudiante ENDB n'existait pas.

Pour mieux soutenir les personnes EA dans le développement de leur accompagnement, une communauté de pratique (CoP) a été mise en œuvre dès le début du parcours des personnes étudiantes ENDB. Dionne et al. (2010) ont fait ressortir que la communauté de pratique encourage les personnes enseignantes qui y participent à partager leurs savoirs, leurs stratégies et à se soutenir entre collègues. De plus, une CoP favorise l'émancipation de chaque personne participante par la cocréation de connaissances issues de la recherche (CIR) pour améliorer les pratiques. Les personnes EA ont participé à trois journées de partage de pratique durant l'année 2024-2025 ainsi qu'à des entretiens individuels semi-dirigés à la fin mai 2025, dans le cadre d'une collecte de données de recherche (cf. [section 3.3](#)).

À travers les activités de la CoP, nous avons mené une recherche ayant deux objectifs principaux : 1) dégager les rôles perçus dans l'expérience vécue par les EA à l'égard de soi, de l'autre et de l'institution (Volet I); 2) dégager les différentes postures d'accompagnement dans l'expérience vécue (Volet II). Le présent rapport de recherche traite du Volet I, soit des rôles perçus dans l'expérience vécue par les EA : les rôles à l'égard de soi, les rôles à l'égard de l'autre et les rôles à l'égard de l'institution.

2 CADRE CONCEPTUEL

Dans le contexte de la présente recherche de type collaborative (Desgagné, 1997), nous étudions les rôles perçus par la personne EA dans son expérience d'accompagnement d'une personne ENDB faisant partie de la première cohorte du parcours de la maîtrise qualifiante de l'école universitaire secondaire « cohorte dans le milieu de l'École universitaire secondaire ».

Comme mentionné précédemment, un rôle se définit comme une conduite attendue qui oriente les interventions (Legendre, 2005; St-Vincent, 2011). La perception du rôle d'une personne professionnelle se construit en même temps que son cadre de référence éthique (St-Vincent, 2017). Un cadre de référence éthique « représente un système personnalisé et dynamique de repères, qui intègre certaines valeurs personnelles, des principes professionnels auxquels l'intervenant adhère, ainsi que des éléments du cadre normatif dans lequel il s'inscrit » (St-Vincent, 2017, p.60). Ce cadre de référence éthique sous-tend les décisions et les actions de la personne professionnelle, qu'elle en soit consciente ou non (Oser, 1991). Par conséquent, les valeurs (Drolet, 2014; Legault, 2003) et les principes professionnels (Jeffrey, 2005; St-Vincent, 2017) auxquels la personne accorde de l'importance sont présents dans son cadre de référence éthique et font émerger différents appuis signifiants perçus, par le biais de lignes directrices pour décider et pour agir. Par ailleurs, la représentation du rôle de la personne est tributaire de son rapport à l'éthique. Ricoeur présente le rapport à l'éthique comme une visée de la « vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (1991, p. 257). Le rapport à l'éthique se décline en trois grandes dimensions : le souci de soi, de l'autre et de l'institution (Fortin et Parent, 2004). Afin de mieux circonscrire notre exploration, nous avons adapté et enrichi certaines composantes dégagées de la thèse de Belzile (2016), en portant un regard sur le rapport à l'éthique dans les trois dimensions avancées : soi, l'autre et l'institution. En nous appuyant sur les CIR, les dimensions ont été déclinées et formulées en lignes directrices (St-Vincent, 2017) guidant les interventions.

Belzile définit le rapport à soi comme « une observation extérieure de soi sans jugement, mais qui ne se rattache pas à une centration sur soi » (2016, p. 53). Le rapport à soi se traduit par divers éléments relevés dans des études comme dans celles de Fortin et Parent (2004).

Nous transposons ces éléments du rapport à soi en cinq lignes directrices pour mieux les distinguer :

1. Porter attention à sa subjectivité;
2. Apprécier son niveau de disponibilité, d'écoute et de présence;
3. Assumer sa juste part de responsabilité;

4. Soutenir le poids de la prise de risque avec ses incertitudes et ses limites;
5. Reconnaître sa position de personne actrice dans l'intervention et ce qu'elle implique sur le plan émotionnel.

Belzile explique le rapport à l'autre comme le souci qui « renvoie à l'amour inconditionnel d'autrui en acceptant ses différences avec soi et les parts de lui qui ne sont pas encore déployées » (2016, p. 56). Le rapport à l'autre a été abordé notamment dans les études de Gohier (2011).

Nous proposons cinq lignes directrices guidant les interventions dans le rapport à l'autre sur le plan professionnel :

1. Entretenir des rapports empreints de respect et de considération des conséquences de ses actions sur l'autre;
2. Reconnaître que l'autre ne peut être réduit à la perception et à la représentation que l'on peut avoir ;
3. Juger de quelle manière l'autre est à la fois semblable et différent de soi;
4. Se rappeler que l'autre ne vit pas la même expérience que soi, qu'il ne partage pas la même histoire ni les mêmes valeurs;
5. Aider l'autre à anticiper les possibles conséquences de ses actions¹.

Belzile présente le rapport à l'institution comme ce qui motive à « agir en suivant la mission de cette dernière. Cet engagement implique d'assumer d'une manière responsable les possibilités et les limites de l'institution, tout en utilisant les ressources dont elle dispose pour venir en aide à autrui » (2016, p. 67). Le rapport à l'institution a été développé par différents auteurs, tels que Fortin, Proulx et Gagnier (2002).

Considérant les angles de différentes natures, nous distinguons quatre catégories de rapport à l'institution : le rapport à l'organisation, le rapport aux savoirs, le rapport au cadre normatif et le rapport à la société.

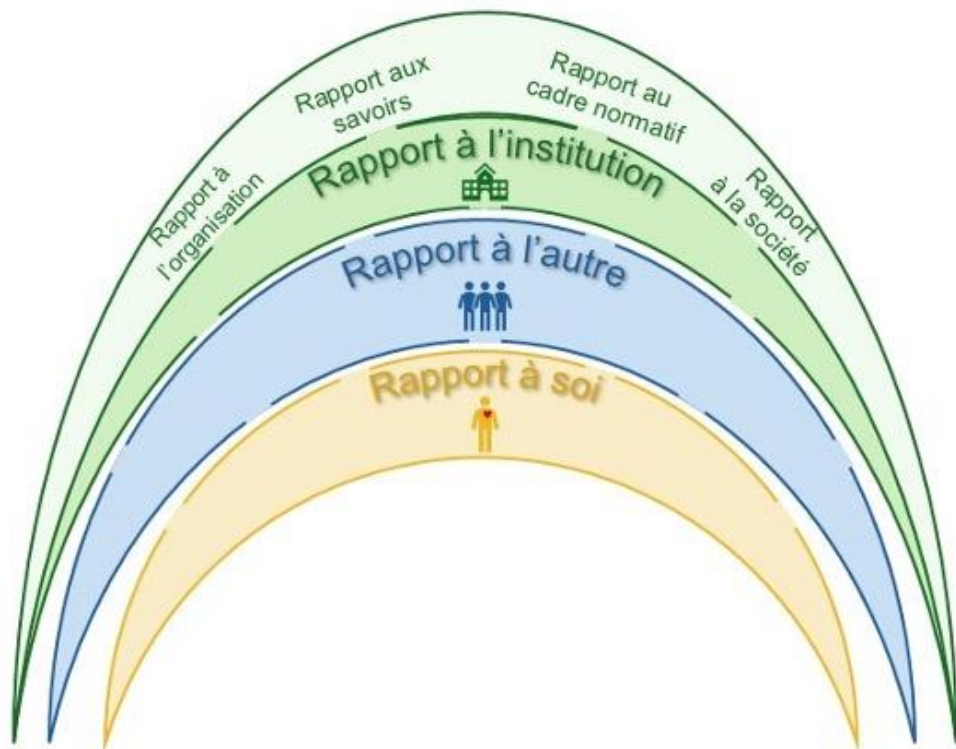
- I. Le rapport à l'organisation s'intéresse à la mission, ses services et sa structure (Fortin et Parent, 2004). Nous relevons trois lignes directrices :
 1. Faire preuve de solidarité avec la mission de l'organisation, ses orientations et son offre de service;
 2. Reconnaître que son organisation fait partie intégrante d'une institution plus large et qu'elle est reliée à un projet social;

¹ Bien que certaines lignes directrices incluent cette idée de manière implicite, nous avons jugé important de mettre en évidence cette ligne d'action après l'analyse des verbatims et de rédiger un libellé distinct.

3. Respecter les balises normatives de l'organisation tout en portant un regard critique sur celles-ci.
- II. Le rapport aux savoirs concerne à la fois les savoirs disciplinaires et pédagogiques (Gohier, Jutras et Desautels, 2007). Nous relevons sept lignes directrices :
1. Se maintenir à jour sur le plan des savoirs disciplinaires et pédagogiques;
 2. Effectuer un choix de savoirs en fonction de leur pertinence et de leur actualité;
 3. Adopter une attitude non doctrinaire;
 4. Choisir des modes d'évaluation pertinents et adéquats au regard des compétences visées et du niveau des apprenants;
 5. Effectuer des choix pédagogiques en fonction des finalités éducatives clairement identifiées;
 6. Reconnaître les limites de son savoir;
 7. Manifester le courage d'aller à l'encontre de certaines idées reçues.
- III. Le rapport au cadre normatif porte sur la reconnaissance de l'encadrement et du soutien des normes balisant la pratique professionnelle (St-Vincent, 2015, 2017). Nous relevons deux lignes directrices :
1. Connaître le cadre normatif dans lequel s'inscrivent les pratiques enseignantes (p. ex. lois, programmes, règlements, Chartres, conventions, etc.);
 2. Considérer le cadre normatif dans ses décisions professionnelles.
- IV. Le rapport à la société représente la reconnaissance de la dynamique de responsabilité de l'école envers la société (Fortin et Parent, 2004). Nous relevons trois lignes directrices :
1. Reconnaître le fait que l'organisation et l'ensemble du personnel sont porteurs d'une mission influencée par des priorités sociales;
 2. S'engager dans une responsabilité sociale partagée face aux priorités sociales.

La Figure 1 illustre de manière globale les dimensions présentées dans le cadre conceptuel.

Figure 1 : Dimensions et catégories présentes dans le rapport à l'éthique



Puis, le Tableau 1 présente l'ensemble des lignes directrices liées aux trois dimensions du rapport à l'éthique, celles-ci pouvant servir de repères pour guider des interventions professionnelles.

Tableau 1 : Lignes directrices en fonction des dimensions dans le rapport à l'éthique

DIMENSIONS	CATÉGORIES	LIGNES DIRECTRICES
Rapport à soi 		Porter attention à sa subjectivité
		Apprécier son niveau de disponibilité, d'écoute et de présence
		Assumer sa juste part de responsabilité
		Soutenir le poids de la prise de risque avec ses incertitudes et ses limites
		Reconnaître sa position de personne actrice dans l'intervention et ce qu'elle implique sur le plan émotionnel
Rapport à l'autre 		Entretenir des rapports empreints de respect et de considération des conséquences de ses actions sur l'autre
		Reconnaître que l'autre ne peut être réduit à une perception et à la représentation que l'on peut en avoir
		Juger de quelle manière l'autre est à la fois semblable et différent de soi
		Se rappeler que l'autre ne vit pas la même expérience que soi, qu'il ne partage pas la même histoire ni les mêmes valeurs
		Aider l'autre à anticiper les possibles conséquences de ses actions
Rapport à l'institution 	Rapport à l'organisation	Faire preuve de solidarité avec la mission de l'organisation, de ses orientations et de son offre de services
		Reconnaître que son organisation fait partie intégrante d'une institution plus large et qu'elle est reliée à un projet social
		Respecter les balises normatives de l'organisation tout en portant un regard critique sur celles-ci
	Rapport aux savoirs	Se maintenir à jour sur le plan des savoirs disciplinaires et pédagogiques
		Effectuer des choix de savoirs en fonction de leur pertinence et de leur actualité
		Adopter une attitude non doctrinaire
		Choisir des modes d'évaluation pertinents et adéquats au regard des compétences visées et du niveau des apprenants
		Effectuer des choix pédagogiques en fonction des finalités éducatives clairement identifiées
		Reconnaître les limites de son savoir
		Manifester le courage d'aller à l'encontre de certaines idées reçues
	Rapport au cadre normatif	Connaître le cadre normatif dans lequel s'inscrivent les pratiques enseignantes (p. ex. lois, programmes, etc.)
		Considérer le cadre normatif dans ses décisions professionnelles
	Rapport à la société	Reconnaître le fait que l'organisation et l'ensemble du personnel sont porteurs d'une mission influencée par des priorités sociales
		S'engager dans une responsabilité sociale partagée face aux priorités sociales

Le rapport à soi, à l'autre et à l'institution guident les décisions et les actions professionnelles, et ce, que ce soit de manière consciente ou non. Nous nous sommes principalement inspirées de Belzile (2016) pour traduire les trois dimensions de Ricoeur (1991) en lignes directrices. Lorsque les personnes professionnelles sont appelées à réfléchir et à justifier leurs décisions et leurs actions dans le cadre de leur pratique, elles s'appuient sur ces dimensions, selon les éléments qui sont signifiants dans leur cadre de référence éthique (St-Vincent, 2017). Dans cette optique, il s'est révélé pertinent d'examiner la perception des personnes EA, en portant un regard sur des situations qu'elles jugeaient acceptables et inacceptables et de dégager les lignes directrices ayant servi de repères pour assumer leur rôle de personnes EA dans ce contexte. La mise en évidence de ces frontières visait à mieux circonscrire leur rôle perçu.

3 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ADOPTÉE

3.1 L'approche de recherche

Ce projet de recherche souhaite, dans un premier temps (Volet I), dégager le rôle perçu dans l'expérience vécue par les EA à l'égard de soi, de l'autre et de l'institution. Pour y parvenir, la recherche de type collaborative est celle qui a été préconisée (Desgagné, 1997). La construction des connaissances se fait « avec » les personnes enseignantes en reconnaissant l'expertise de ces dernières dans le projet de recherche (Desgagné et al., 2001).

3.2 Les personnes participantes

3.2.1 Sollicitation et recrutement

Pour cibler et recruter les personnes EA, une présentation auprès de personnes enseignantes intéressées à accompagner des personnes étudiantes du parcours a été réalisée par les équipes porteuses UQTR et CSSDA (St-Vincent et Chiasson, 2025). Les personnes enseignantes intéressées par le projet ont pu soumettre leur demande pour devenir personne EA dans le projet d'école universitaire secondaire. Ces dernières ont été choisies selon certains critères de sélection du CSSDA, soit l'expérience et la recommandation de la direction de leur école. Par ailleurs, les personnes enseignantes étaient informées dès le départ qu'elles seraient sollicitées pour une collecte de données dans le cadre des rencontres d'une CoP.

3.2.2 Portrait des personnes participantes

Dans l'année 2024-2025, sept personnes EA ont été présentes lors de deux premières CoP. Puis, à la troisième et dernière rencontre, une huitième personne EA s'est jointe au groupe. Par conséquent, huit personnes ont participé aux entretiens individuels semi-dirigés au terme de l'année académique. Chaque personne EA a été jumelée à au moins une personne étudiante ENDB. Deux des huit personnes EA ont commencé à accompagner au courant de l'année. Les huit EA présentaient différentes expériences en accompagnement : personne enseignante associée, personne enseignante-ressource, mentore, etc. Le groupe d'EA était composé de deux hommes et six femmes. Le tableau 2 brosse un portrait du jumelage entre les EA et les personnes étudiantes ENDB.

Tableau 2 : Portrait des personnes participantes et du jumelage

Discipline de la personne EA	Même école	Discipline de la personne ENDB 1	Discipline de la personne ENDB 2	Autre fonction d'accompagnement
Mathématiques	Oui	Science	Univers social	Enseignante-ressource
Science et technologie	Non ²	Science et technologie		
Français	Oui	Français		
CCQ	Oui	US	Mathématiques	Mentor
Mathématiques	Oui	Mathématiques		
CCQ	Oui	CCQ		Mentor
US	Oui	US		
Français	Oui	Français		Enseignante-ressource

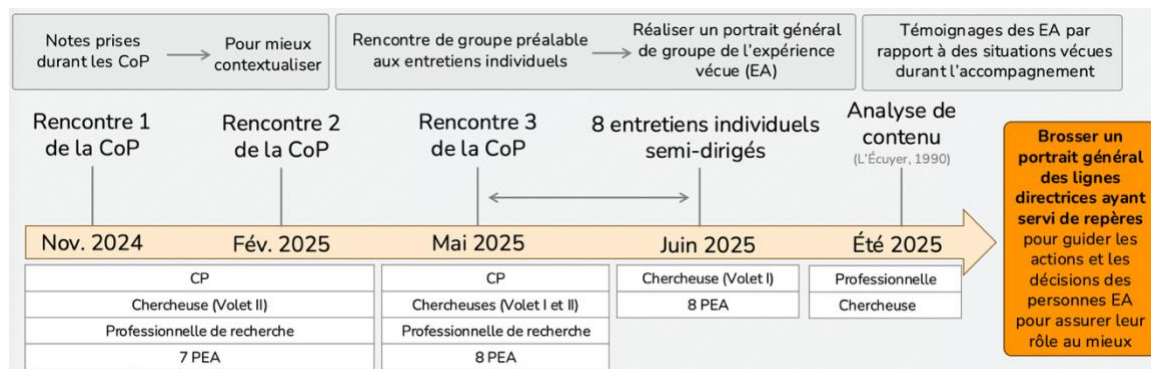
Lors de l'année 2024-2025, sept personnes EA ont été jumelées avec des personnes ENDB qui enseignaient dans la même école qu'elles. Une personne EA a été jumelée avec une personne étudiante qui enseignait dans une école à moins d'une dizaine de kilomètres de la sienne. Comme il est possible de le constater dans le tableau 2 ci-dessus, il était souhaité que l'EA accompagne une personne étudiante enseignant la même discipline qu'elle ou du moins une discipline apparentée.

3.3 Le déroulement et la collecte de données

Avant d'aborder le déroulement spécifique de la collecte de données lié au volet I – *Émergence des rôles*, il est important de rappeler les événements réalisés dans l'année scolaire menant à cette collecte. La Figure 2 présente ces événements et les différentes personnes qui y ont participé.

² Moins d'une dizaine de kilomètres séparent les deux écoles.

Figure 2 : Ligne des évènements de l'an 1



Trois rencontres de la CoP ont eu lieu en 2024-2025, soit une en novembre, une en février et une en mai. La conseillère pédagogique du CSS associée au projet, les chercheuses et une professionnelle de recherche ont planifié conjointement les activités des rencontres de la CoP. Lors des rencontres, diverses activités ont été proposées aux personnes EA. À titre d'exemple : codéfinir ce qu'est une CoP et ce que représente l'accompagnement. Cela a permis aux personnes EA d'exprimer leurs attentes, de nommer les défis qu'elles anticipaient, de partager ce qu'elles avaient vécu à travers leur accompagnement. Il a été possible lors des rencontres de constater l'émergence d'une meilleure compréhension de leur rôle (Volet I) et de leurs postures d'accompagnement (Volet II).

3.3.1 Partie 1 – Rencontre de groupe préalable aux entretiens individuels

Pour le volet I – *Émergence du rôle*, c'est plus spécifiquement lors de la troisième et dernière rencontre de l'année que la chercheuse principale a présenté de manière plus détaillée le projet de recherche à l'aide de la lettre d'information et de consentement (cf. [annexe 1](#)). Aussi, cette rencontre de groupe constituait une étape préalable aux entretiens individuels ayant lieu quelques semaines plus tard. L'intention de cette rencontre était de faire un portrait général de l'expérience vécue jusqu'à maintenant par les personnes EA à travers les rencontres de la CoP. Il est important de préciser que la chercheuse intervieweuse des entretiens n'avait pas assisté aux deux premières rencontres de la CoP. À la fin de cette rencontre, un rendez-vous et un lieu a été déterminé pour l'entretien individuel semi-dirigé avec chaque personne participante.

3.3.2 Partie 2 – Les entretiens individuels semi-dirigés

La collecte de données sous la forme d'entretiens individuels semi-dirigés pour le volet I – *Émergence du rôle* s'est déroulée entre mai et juin 2025. Chaque personne EA avait un rendez-vous en présentiel avec la chercheuse principale du volet I. Le jour de chacune des collectes, la personne chercheuse s'est rendue dans le milieu pour réaliser un entretien audio-enregistré d'une durée approximative de 45 minutes à 60 minutes. Pour la majorité des personnes rencontrées, les entretiens ont eu lieu directement dans leur milieu de travail. Une salle avait été préalablement réservée par la personne EA afin d'assurer la

confidentialité. Une exception a toutefois été nécessaire pour une personne qui était dans l'impossibilité de se rendre dans son milieu et donc, l'entretien s'est réalisé en virtuel. Dans tous les cas, les entretiens ont été audio-enregistrés via TEAMS avec transcription automatique.

3.4 La méthode de collecte de données

L'entretien individuel semi-dirigé constitue un échange verbal souple où la personne chercheuse aborde des thèmes généraux préétablis tout en laissant à la personne participante la liberté de développer ses propos (Savoie-Zajc, 2021). Comme le souligne Savoie-Zajc (2021), ce type d'entretien vise la coconstruction d'un sens partagé permettant d'accéder au vécu ainsi qu'aux perspectives que les individus attribuent au phénomène étudié.

Pour y arriver, un guide d'entretien a été élaboré (Paillé, 1991). Celui-ci propose une démarche destinée à accompagner la personne participante et à structurer la collecte d'informations nécessaires pour répondre aux questions de recherche. Un tel guide permet d'organiser l'entrevue autour de thèmes et sous-thèmes auxquels sont rattachés des questions qui orientent l'échange, tout en maintenant la souplesse propre à l'entretien semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2021). Tel que présenté dans le guide d'entretien (cf. annexe 2), celui-ci comporte cinq parties : l'introduction, l'ouverture de l'entrevue, la situation de recherche (la réflexion sur les problèmes éthiques vécus), la clôture, ainsi que la cueillette de données sociodémographiques réalisée à la fin de l'entrevue.

De plus, comme le recommande Savoie-Zajc (2021), une prise de note a été réalisée tout au long de chacun des entretiens pour retenir les grandes idées exprimées, soutenir la formulation de nouvelles questions et faciliter la clarification d'éléments durant l'entretien.

3.5 L'analyse réalisée

Considérant les objectifs de la recherche, nous avons opté pour une analyse de contenu mixte en dégagant des catégories à partir du cadre conceptuel, mais en laissant une certaine ouverture à l'émergence de nouvelles catégories (L'Écuyer, 1990). Tel que le définit Bardin (2013), nous avons adopté une démarche systématique et rigoureuse visant à faire ressortir le sens des propos recueillis des personnes participantes au regard des catégories préalablement établies.

Avant de se lancer dans les opérations d'analyse, il est essentiel que les personnes chercheuses recueillent et organisent les données (Dionne, 2018). Dans notre cas, nous avons amorcé le processus d'analyse en réalisant une transcription partielle. L'intention était d'éliminer les redondances ou les digressions dans les échanges (Savoie-Zajc, 2021). Alors, nous avons synthétisé les entrevues avec des reprises partielles en verbatim des propos à partir des enregistrements audios. Nous avons aussi utilisé les notes de terrain

prises lors d'un entretien, car il y a eu un souci technique avec un enregistrement audio. Cela a permis de constituer un corpus de matériel qui présente des propos exprimés par les personnes participantes. Comme le souligne Leray et Bourgeois (2016), tous les documents traitant du sujet de recherche doivent être traités. Donc, ce corpus a été organisé dans un dossier contenant un sous-dossier par personne participante contenant : l'enregistrement audio (si disponible), le verbatim brut et la synthèse des propos avec des reprises partielles en verbatim. Chaque document a été renommé pour faciliter la consultation. Le tableau 3 présente un exemple pour chaque type de document.

Tableau 3 : Exemples des noms donnés aux fichiers dans un dossier

Type de fichiers	Nom du fichier
Dossier complet	P1
Enregistrement audio	Audio_P1
Transcription brut TEAMS	P1_Entretien
Synthèse des propos avec des reprises partielles en verbatim	20250708_Transcription_Ent P1
Analyse de la synthèse	20250708_Analyse_Ent P1

Afin de s'assurer de la fidélité, nous avons fait parvenir un compte-rendu des propos aux personnes participantes par courriel afin qu'elles valident le contenu ou proposent des modifications s'il y avait lieu. À partir de ce moment, nous avons débuté l'analyse du matériel.

Par ailleurs, un journal de bord a été tenu tout au long du processus afin d'assurer un suivi systématique des opérations d'analyse, de consigner des décisions méthodologiques et de documenter les ajustements réalisés au fil de la démarche. Le journal de bord est devenu un moyen de rendre compte de l'évolution des réflexions (Vanlint, 2021).

3.5.1 Les opérations d'analyse

Les opérations d'analyse s'inspirent des étapes proposées par L'Écuyer (1990, p.57) : 1) lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés, 2) choix et définition des unités de classification, 3) processus de catégorisation et de classification, 4) quantification. Ces dernières ont été réalisées dans un processus itératif où les trois premières opérations se sont réalisées à de maintes reprises en fonction des ajustements réalisés dans les catégories et des moments de validation inter juge.

Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés

La première opération d'analyse consiste à réaliser une lecture du matériel en entier. Nous avons réalisé une lecture exploratoire d'un premier verbatim afin de s'approprier le contenu et repérer des éléments saillants. Une première lecture, dite flottante (Bardin, 2013), a permis de fournir une vision globale du matériel et de se familiariser avec ses différentes particularités. Une deuxième lecture plus approfondie a permis de segmenter le matériel en énoncés spécifiques.

Choix et définition des unités de classification

La deuxième opération vise à approfondir le sens du texte et d'en dégager une signification plus précise. Pour y arriver, il convient de segmenter en énoncés plus restreints, qui, pris séparément, ont chacun un sens complet. Ces segments sont considérés comme des unités de sens. Lors de cette opération d'analyse, nous avons amorcé une nouvelle lecture du matériel qui a permis de réaliser une analyse plus approfondie. Lors de cette dernière, nous avons aussi identifié, à l'aide du caractère gras, des passages dans les segments qui semblaient mettre en évidence des éléments saillants qui ont « un sens complet » (L'Écuyer, 1990, p. 61).

Processus de catégorisation et de classification

La troisième opération d'analyse est la création des catégories. Dans le cadre du projet, nous avons eu recours à un processus mixte où des catégories étaient préexistantes, créées à partir du cadre conceptuel, et nous avons laissé place à ce que des catégories émergent dans le processus d'analyse. Cette opération a permis de l'élaboration de ce que Leray et Bourgeois (2016) désignent comme une grille d'analyse.

À partir de ce moment, nous avons réalisé une lecture des unités de sens pour les classer en fonction des catégories définies. Dès le premier entretien, nous avons constaté qu'une catégorie semblait émerger de notre analyse. Nous avons constaté que certains extraits ciblés dépassaient l'idée de la catégorie « Entretenir des rapports empreints de respect et de considération de conséquences de ses actions sur l'autre ». Par conséquent, nous avons formulé une nouvelle catégorie s'inscrivant dans le rapport à l'autre qui s'intitulait « Aider l'autre à anticiper de possibles conséquences de ses actions ». Puis, nous avons continué d'analyser les autres verbatims en demeurant sensible à cette nouvelle catégorie. Cela nous a permis de confirmer le libellé, car d'autres passages d'unités de sens faisaient écho à cette nouvelle catégorie. Dans le Tableau 4 : Exemples tirés des Word, d'une catégorie et des unités de sens associées Tableau 4, des exemples d'unités de sens ayant contribué à l'émergence de cette nouvelle catégorie sont présentés.

Tableau 4 : Exemples tirés des Word, d'une catégorie et des unités de sens associées

Catégorie	Exemples tirés des verbatims d'unités de sens qui sont associées à cette catégorie
Rapport à l'autre Aider l'autre à anticiper de possibles conséquences de ses actions	P3 : « Puis, il arrivait quelques fois que je lui apporte des questionnements : “As-tu du pensé à...” ou “ Est ce que ça marche toujours de cette façon?” ou “Est-ce qu'on peut aller plus en profondeur sur cette manière?” ou “Si le petit [coco] ne comprend pas, comment tu vas pouvoir l'amener à aller plus loin? »
	P4 : « En connaissant le contexte, je peux voir quand même venir des choses : “ Ah oui, il y a ça, ça et ça dans l'école. Il faut penser à telle chose. Les aider à voir à long terme comme les bulletins, penser aux examens. Pour ne pas être dernière minute. Il faut les aider à s'organiser pour ne pas qu'ils se retrouvent à dernière minute, même si ça vient avec l'expérience. »

Pour consulter l'ensemble des catégories utilisées dans l'analyse, se référer au Tableau 1 : Lignes directrices en fonction des dimensions dans le rapport à l'éthique ». Afin d'en montrer l'application concrète, le Tableau 5 expose de manière synthétique les différentes opérations d'analyse décrites ci-haut, illustrées par un extrait évolutif tiré de la synthèse comprenant des extraits de verbatim.

Tableau 5 : Opérations d'analyse appuyées d'un extrait de verbatim

Opérations réalisées	Extrait de verbatim
1) Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés <i>Identification de l'unité de sens</i>	P4 décrit la culture de l'école comme étant très centrée sur l'entraide : « Notre école, c'est la réputation qu'on a. On en a beaucoup [de nouvelles personnes qui enseignent], mais tout le monde a toujours pas mal aidé. »
2) Choix et définition des unités de classification <i>Identification des passages mettant en évidence des éléments saillants</i>	P4 décrit la culture de l'école comme étant très centrée sur l'entraide : « Notre école, c'est la réputation qu'on a. On en a beaucoup [de nouvelles personnes qui enseignent], mais tout le monde a toujours pas mal aidé. »

3) Processus de catégorisation et de classification <i>Association à une catégorie préalablement établie</i>	(RI – Organisation) P4 décrit la culture de l'école comme étant très centrée sur l'entraide : « Notre école, c'est la réputation qu'on a. On en a beaucoup [de nouvelles personnes qui enseignent], mais tout le monde a toujours pas mal aidé. » <i>Faire preuve de solidarité avec la mission de l'organisation, ses orientations et son offre de service</i>
4) Quantification <i>Fréquence d'occurrence des unités de sens par catégorie</i>	(RI – Organisation) P4 décrit la culture de l'école comme étant très centrée sur l'entraide : « Notre école, c'est la réputation qu'on a. On en a beaucoup [de nouvelles personnes qui enseignent], mais tout le monde a toujours pas mal aidé. » <i>Faire preuve de solidarité avec la mission de l'organisation, ses orientations et son offre de service (2)</i>

3.6 Les considérations éthiques

Le présent projet de recherche s'est déroulé dans le respect des normes du comité éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (cf. [annexe 3](#) - numéro du certificat éthique : CER-317-07.03). Pour assurer un consentement libre et éclairé des personnes participantes, elles ont été mises au courant des modalités de la recherche et de la possibilité de suspendre leur participation tout au long du projet. L'équipe de recherche avait fait parvenir par courriel le formulaire d'information et de consentement (cf. [annexe 1](#)) afin que toutes les personnes puissent en prendre connaissance avant la troisième rencontre de la CoP. Puis, un moment a été pris lors de celle-ci pour explicitement le présenter et permettre aux personnes intéressées de signer le formulaire. L'équipe de recherche s'est rendue disponible tant par courriel qu'en présentiel pour répondre à des questions. Les chercheuses ont mentionné, verbalement et dans le formulaire de consentement, que les personnes participantes pouvaient se retirer du projet de recherche, et ce, au même titre qu'elles pouvaient se retirer du projet des personnes affiliées de l'école secondaire universitaire.

4 ORGANISATION ET PRÉSENTATION DES DONNÉES

À l'issue de l'analyse du corpus de données issues des entretiens individuels semi-dirigés au printemps 2025, il a été possible de dégager un portrait général des lignes directrices qui ont servi de repères pour guider les actions et les décisions des personnes EA pour assumer leur rôle. Nous brosserons un portrait des résultats de cette analyse en abordant les rapports à l'éthique, qui sont au cœur du cadre conceptuel et qui ont servi de catégories pour l'analyse de contenu.

4.1 Présentation générale des trois dimensions du rapport à l'éthique

De manière générale, l'analyse met en évidence la présence des trois dimensions du rapport à l'éthique pour un total de 165 occurrences. Une prédominance marquée du rapport à l'autre se dégage du discours des personnes EA. Cette dimension regroupe près de la moitié des occurrences (48,5%). Le rapport à soi (26%) et à l'institution (25,5%) présentent un nombre presque équivalent d'occurrences. Il est cependant pertinent de préciser que ces deux dimensions ne reposent pas sur une structure équivalente : la dimension du rapport à soi comprend cinq lignes directrices tandis que celle du rapport à l'institution en comprend quatorze. Cette distinction invite à interpréter les fréquences d'occurrences en tenant compte de l'organisation du cadre d'analyse. Le Tableau 6 donne un portrait global des trois dimensions relevées dans le discours des personnes EA.

Tableau 6 : Présence des dimensions dans le discours des personnes EA

DIMENSION	OCCURRENCES	POURCENTAGE
Rapport à soi	45	28,5%
Rapport aux autres	73	46,25%
Rapport à l'institution	40	25,25%
Total	158	100%

La section suivante propose une analyse plus approfondie de chacune de ces dimensions.

4.2 Rapport à soi

Lors de l'analyse, les lignes directrices liées au rapport à soi ont été relevées pour un total de 45 occurrences. Le tableau ci-dessous présente chacune des lignes avec des exemples associés d'actions et de décisions mentionnées par les personnes EA.

Tableau 7 : Tableau d'exemples d'actions liées aux lignes directrices, extraits des témoignages

DIMENSIONS	CATÉGORIES	LIGNES DIRECTRICES (OCCURRENCES n=45)	EXEMPLES
Rapport à soi 		Assumer sa juste part de responsabilité (22)	→ Référer parfois à d'autres personnes ressources dans le milieu qui soutiennent spécifiquement un aspect de la tâche; → Préciser à la personne étudiante ENDB qu'elle n'interviendra pas personnellement auprès des élèves dans sa classe.
		Reconnaître sa position de personne actrice dans l'intervention et ce qu'elle implique sur le plan émotionnel (8)	→ Accepter que le suivi amène une surcharge et que ce n'est pas toujours reconnu par l'ensemble des personnels; → Reconnaître que si ça ne se passe pas bien, il faut faire preuve de réserve dans le milieu et que cela peut amener une certaine pression interne.
		Soutenir le poids de la prise de risque avec ses incertitudes et ses limites (6)	→ Encourager à explorer et aider à approfondir sur le choix des interventions plutôt que de répondre directement à une question.
		Apprécier son niveau de disponibilité, d'écoute et de présence (5)	→ Prendre du temps pour aller observer régulièrement en classe pour prendre le pouls, évaluer s'il y a un nouveau besoin.
		Porter attention à sa subjectivité (4)	→ Démontrer de l'ouverture à modifier ses propres pratiques enseignantes lorsqu'une autre perspective est intéressante.

Les sections suivantes présentent des actions relevées qui illustrent les cinq lignes directrices du rapport à soi.

4.2.1 Ligne directrice la plus fréquente - Assumer sa juste part de responsabilité

Comme il est possible de le constater dans le Tableau 7, la ligne directrice *Assumer sa juste part de responsabilité* est celle qui a été la plus fréquente (22). Cette dernière renvoie au fait que la personne EA doit clarifier les frontières de son rôle en assumant les responsabilités qui lui incombent réellement dans l'accompagnement de la personne étudiante ENDB. Cette ligne directrice s'est exprimée à travers trois dimensions dans le discours des personnes EA.

Délimiter les frontières de son rôle

Plusieurs EA indiquent reconnaître certaines limites à leurs responsabilités et souhaitent référer la personne étudiante ENDB à d'autres personnes ressources du milieu lorsque celles-ci sont plus appropriées pour un aspect de la tâche. Cela s'illustre, par exemple, dans le discours de P2, qui précise qu'il n'est pas de sa responsabilité de montrer à sa personne ENDB comment envoyer un lien TEAMS pour la rencontre de parents, car c'est une tâche qui relève plutôt d'une personne mentore. La personne EA ajoute toutefois à quel moment elle juge qu'une action relève de sa responsabilité : « Si elle me demande un conseil sur une élève ou sur sa gestion de classe, je n'ai pas le choix de l'aider ou de la conseiller vers un collègue ». De même, P4 mentionne qu'elle ne considère pas devoir fournir sa planification aux personnes ENDB, et ce pour deux raisons : « Un, ils ne sont pas toujours dans la même matière que moi et deux, elles ont été engagées pour effectuer le même travail que moi ». Selon elle, il revient plutôt à l'équipe-école de soutenir la personne ENDB sur le plan de la planification. Elle précise néanmoins qu'elle demeure disponible pour aider, clarifier certains éléments ou l'orienter vers la bonne personne ressource. Cela illustre une compréhension nuancée de sa responsabilité.

Accompagner sans prendre en charge

P4 indique que son accompagnement comporte également une dimension préventive, particulièrement lors des retours d'observation au cours desquels elle aborde l'évaluation de la direction. Son intention est d'aider les personnes ENDB à anticiper certains éléments afin que, lorsque la direction procède à leur évaluation, peu de choses émergent qui auraient pu être identifiées en amont. Elle insiste cependant sur le fait qu'elle ne porte pas les responsabilités des décisions que les personnes ENDB choisissent de mettre en œuvre ou non : « J'envoie le message, après ça, ils en font ce qu'ils en veulent. Je ne peux pas leur imposer quoi que ce soit ». Cela témoigne d'un équilibre entre un soutien professionnel et le respect de l'autonomie de la personne ENDB.

Respecter les responsabilités professionnelles en classe

Il ressort également que certaines personnes EA précisent à la personne étudiante ENDB qu'elle n'interviendra pas auprès des élèves directement en classe. Comme le souligne une participante « Comme il y a une certaine imputabilité envers ses élèves, il n'est pas question d'intervenir [dans sa] classe » (P2). Cette précision réaffirme la nécessité, pour les personnes EA, de définir clairement leur champ d'action afin de respecter à la fois leur rôle d'accompagnement et leurs responsabilités professionnelles.

4.2.2 Deuxième ligne directrice fréquente – Reconnaître sa position de personne actrice dans l'intervention et ce qu'elle implique sur le plan émotionnel

La deuxième ligne directrice la plus fréquente est *Reconnaître sa position de personne actrice dans l'intervention et ce qu'elle implique sur le plan émotionnel* (8 occurrences). Cette ligne directrice réfère au fait de reconnaître que l'accompagnement implique non seulement des gestes professionnels, mais également une certaine implication affective dans les situations vécues, liée au soutien et à la proximité avec la personne étudiante. Cette dimension émotionnelle s'illustre dans le discours de P8 qui souligne à quel point certaines situations peuvent venir la toucher personnellement. Consciente de cette implication affective, cette EA décrit une manière d'y répondre qui demeure dans une pratique collaborative :

C'est sûr que de savoir ça [que la personne ENDB vit une situation très difficile avec les élèves], c'est sûr que je ne serais pas insensible. Ça me toucherait beaucoup! Donc, on va s'asseoir ensemble et on va essayer de trouver des solutions ensemble. Si jamais ça ne suffit pas, on va aller voir ailleurs. Il y a plein d'humains qui sont là et qui vont nous aider et qui vont nous partager des choses. (P8)

Ces propos mettent en lumière le fait qu'elle est consciente de son engagement émotionnel dans cette situation, tout en affirmant la volonté d'agir comme personne de soutien au sein d'un réseau plus large de ressources.

4.2.3 Lignes directrices moins fréquentes

Trois autres lignes directrices apparaissent plus discrètement dans le discours des personnes EA :

- ◇ *Soutenir le poids de la prise de risque avec ses incertitudes et ses limites* (6)
- ◇ *Apprécier son niveau de disponibilité, d'écoute et de présence* (5)
- ◇ *Porter attention à sa subjectivité* (4).

Leur fréquence moindre ne diminue pas leur pertinence puisqu'elles éclairent des aspects plus subtils de l'accompagnement comme la gestion des incertitudes, l'ajustement de sa présence auprès des personnes ENDB et la réflexivité nécessaire pour reconnaître l'influence de ses propres perceptions. Ainsi, elles offrent une compréhension plus fine et nuancée du rôle exercé par les personnes EA.

4.3 Rapport à l'autre

Dans le cas de l'analyse du rapport à l'autre, il a été possible de relever l'ensemble des lignes directrices déterminées *a priori*. De plus, rappelons qu'au fil de l'analyse, une nouvelle ligne directrice a émergé des propos des personnes EA. Ces lignes directrices ont été relevées pour un total de 73 occurrences. Le Tableau 8 présente chacune d'entre elles avec des exemples associés d'actions et de décisions des personnes EA.

Tableau 8 : Tableau d'exemples d'actions liées aux lignes directrices, extraits des témoignages

DIMENSIONS	CATÉGORIES	LIGNES DIRECTRICES (OCCURRENCES n=73)	EXEMPLES
Rapport à l'autre 		Entretenir des rapports empreints de respect et de considération des conséquences de ses actions sur l'autre (27)	→ Cibler des moments et un climat propice pour faire de l'observation en classe; → Mettre en place un climat de confiance et d'entraide pour que la personne s'ouvre et se sente en rapport égalitaire dans la relation;
		Se rappeler que l'autre ne vit pas la même expérience que soi, qu'il ne partage pas la même histoire ni les mêmes valeurs (23)	→ Amener la personne étudiante ENDB à partager ses expériences, ses préférences, ses valeurs, ses préoccupations; → Vérifier, avec la personne étudiante ENDB si elle se sent à l'aise d'être observée ou de venir observer dans la classe;
		Aider l'autre à anticiper les possibles conséquences de ses actions (12)	→ Suggérer des manières de faire en expliquant les possibles bénéfices; → Aider à l'organisation générale pour éviter des mauvaises surprises que la personne étudiante ENDB n'a pas envisagées.
		Reconnaître que l'autre ne peut être réduit à une perception et à la représentation que l'on peut avoir (7)	→ Clarifier si la personne étudiante a déjà travaillé en milieu scolaire ou si ce n'est qu'une impression qu'elle n'a aucune expérience.
		Juger de quelle manière l'autre est à la fois semblable et différent de soi (4)	→ Discuter sur la vision de la personne étudiante : comment elle ferait différent ou semblable et pourquoi.

Les sections suivantes présentent des actions relevées qui illustrent les cinq lignes directrices du rapport à l'autre.

4.3.1 Ligne directrice la plus fréquente— Entretenir des rapports empreints de respect et de considération des conséquences de ses actions sur l'autre

Au regard du Tableau 8, la ligne directrice *Entretenir des rapports empreints de respect et de considération des conséquences de ses actions sur l'autre* s'est révélée la plus significative (27). Celle-ci renvoie à l'idée que l'EA adopte une posture relationnelle attentive et respectueuse des effets possibles de ses interventions auprès de la personne étudiante ENDB. Cette ligne directrice se manifeste de plusieurs façons dans le discours des personnes EA.

Identifier des moments et conditions favorables pour observer en classe

Certaines personnes EA ont souligné l'importance de cibler des moments et un climat est propice pour réaliser des observations en classe. En effet, il est possible de sentir que les personnes EA ne veulent pas porter un jugement dans un contexte inapproprié ou plus difficile. Elles ont le souhait d'avoir un climat propice pour offrir de la rétroaction qui reflète le développement réel des compétences des personnes étudiantes ENDB. P2 illustre cette préoccupation en expliquant qu'elle porte une attention particulière au choix des périodes d'observation : « Des fois, c'est plus difficile avec ce groupe-là, alors ce n'est peut-être pas le bon moment dans une [période 4] avec ce groupe ». P4 soulève aussi cette préoccupation en soulignant que les observations ne sont pas idéales pendant une évaluation. Cette sensibilité au contexte témoigne d'une volonté d'agir avec tact en tenant compte des conditions qui peuvent influencer les rétroactions.

Mettre en place un climat de confiance et d'entraide dans un rapport égalitaire

Par ailleurs, plusieurs personnes EA ont mis de l'avant l'importance de mettre en place un climat de confiance et d'entraide pour que la personne s'ouvre et se sente en rapport égalitaire dans la relation. Dans cette perspective, P2 considère que son rôle est de conseiller la personne étudiante ENDB pour l'amener à être autonome : « Si elle ne voit pas qu'elle fait des erreurs ou qu'elle a besoin d'aide, il faut se demander si elle craint le jugement. L'objectif n'est pas de “ taper sur le clou ”, mais de l'aider à s'améliorer » (P2). Cette préoccupation pour la qualité du lien témoigne d'un souci de respecter l'autre et de créer un espace où la rétroaction peut être reçue de manière constructive.

Cette vision se retrouve également dans les propos de P8 qui insiste sur l'importance de maintenir une relation sans hiérarchie, fondée sur la collaboration et l'entraide. Pour ces deux personnes, la relation d'accompagnement repose sur le faire de « travailler ensemble » (P2 et P8). P8 reconnaît aussi que « ce n'est pas un signe de faiblesse de demander de l'aide ». De plus, elle affirme qu'elles sont bien entourées : « [...] on est une équipe, tu n'es pas tout seul, je ne suis pas seul, on n'est pas seul [...] » (P8). Ces idées mettent en lumière la volonté de construire une relation d'entraide où il est possible de s'appuyer sur les uns les autres sans crainte de nommer ses limites. Ainsi, instaurer un

climat respectueux, égalitaire et collaboratif devrait contribuer à réduire les craintes liées à l’affirmation de soi, faciliter l’ouverture et par conséquent renforcer la qualité de l’accompagnement.

4.3.2 Deuxième ligne directrice fréquente – Se rappeler que l’autre ne vit pas la même expérience que soi, qu’il ne partage pas la même histoire ni les mêmes valeurs

La deuxième ligne directrice la plus fréquemment évoquée est *Se rappeler que l’autre ne vit pas la même expérience que soi, qu’il ne partage pas la même histoire ni les mêmes valeurs* (23 occurrences). Cette ligne directrice fait référence à la nécessité pour la personne EA de reconnaître la singularité du parcours personnel et professionnel ainsi que le bagage de vie de la personne ENDB afin d’adapter son accompagnement.

Accorder une place centrale au bagage personnel et professionnel de la personne ENDB
Cela se traduit par la volonté des personnes EA d’amener la personne ENDB à partager ses expériences, ses préférences, ses valeurs et ses préoccupations. À cet égard, la majorité des personnes EA accordent une importance centrale au bagage de la personne ENDB comme point d’appui pour ajuster l’accompagnement. Elles insistent sur la nécessité de prendre le temps de connaître la personne : P1 souhaite d’emblée « connaître le pedigree » et rappelle que les personnes dans les maîtrises qualifiantes ont « beaucoup d’expérience de vie » ; P2 privilégie les contacts rapprochés et pose une variété de questions pour situer les besoins de la personne ENDB (p. ex. niveau de confort avec certains niveaux d’enseignement, attentes, etc.) ; P3 mentionne avoir une grande curiosité à apprendre à connaître la personne ENDB en premier, ce qui lui permet « [d’] ouvr[ir] son esprit » ; P4 souhaite comprendre le parcours et les années d’expérience pour fournir le soutien nécessaire tout en soulignant que ce bagage « ne peut être négligé ». De manière transversale, ces différents points de vue convergent vers un même élément : reconnaître la singularité de la personne ENDB afin d’ajuster l’accompagnement.

Questionner le confort de la personne ENDB pour ajuster ses pratiques d’observation
Cette ligne directrice se traduit aussi par une attention particulière portée au niveau du confort de la personne ENDB à l’égard des observations en classe. Plusieurs personnes EA mentionnent l’importance de questionner explicitement la personne ENDB afin de s’assurer que la démarche soit respectueuse. Ce questionnement permet d’ouvrir à la possibilité d’observation, sans l’imposer, et peut mener à des issues différentes selon le vécu et les perceptions de la personne ENDB. À titre d’exemple, P2 rapporte avoir abordé la question de manière ouverte : « Veux-tu que je vienne t’observer dès le départ ? », ce qui a permis à sa personne ENDB d’exprimer son accord et a mené à de l’observation en classe. À l’inverse, l’expérience rapportée par P7 illustre ce même questionnement qui conduit à un refus :

J'ai demandé à [ma personne ENDB] si je pouvais aller l'observer en classe et elle a répondu : "Un enseignant m'a déjà dit quand y un autre enseignant dans la classe, s'il vole la vedette, l'enseignant principal perd toute sa crédibilité, alors non je ne veux pas et je n'irai pas dans ta classe non plus".

En respectant sa réponse, P7 a choisi de ne pas réaliser d'observation en classe. Ces situations mettent en lumière que le fait de questionner le confort de l'autre permet de reconnaître le vécu pour ajuster l'accompagnement aux limites de la personne ENDB.

4.3.3 Troisième ligne directrice fréquente – Aider l'autre à anticiper de possibles conséquences de ses actions

La troisième ligne *Aider l'autre à anticiper de possibles conséquences de ses actions* a pris une importance signifiante dans le discours des personnes EA (12 occurrences). Elle évoque l'idée que l'accompagnement ne se limite pas à réagir aux situations vécues, mais consiste également à amener la personne ENDB à réfléchir en amont aux effets potentiels de ses choix et de ses actions, et ce, tant sur les élèves que sur l'organisation de son travail.

Cela se manifeste d'abord par le fait de suggérer des manières de faire en explicitant les bénéfices ou les effets possibles. P1 donne l'exemple d'une personne enseignante qui, en offrant du soutien à une élève, a tendance à se mettre en petit bonhomme, ce qui a pour effet que la classe « s'efface ». Pour elle, il est important de nommer ce type de situation afin d'expliquer le comportement observé, tout en amenant la personne ENDB à prendre conscience de ses gestes sur l'ensemble du groupe. Dans cet exemple, l'intention n'est pas de remettre en question l'aide à l'élève, mais plutôt de réfléchir aux possibles conséquences sur la gestion de classe.

Cette ligne directrice s'illustre également par un soutien apporté à l'organisation générale du travail dans une posture proactive. P4 explique que sa connaissance du contexte scolaire lui permet d'anticiper certains éléments auxquels la personne ENDB n'a pas toujours pensé : « Ah oui, il y a ça, ça et ça dans l'école, donc il faut penser à telle chose ». Elle mentionne aussi l'importance d'aider la personne ENDB à planifier à long terme, par exemple en lien avec les examens et les bulletins, pour lui éviter d'être à la dernière minute. Même si cela vient avec l'expérience, elle considère essentiel de soutenir la personne ENDB dans cette organisation afin de prévenir les mauvaises surprises. Enfin, P3 illustre cette posture proactive à travers divers questionnements réflexifs qu'elle adresse à la personne ENDB comme « As-tu du pensé à... », « Est ce que ça marche toujours de cette façon? », « Si le petit [coco] ne comprend pas, comment tu vas pouvoir l'amener plus loin? ». Ces questions visent à encourager la réflexion plus approfondie de certaines situations et à envisager des scénarios possibles.

4.3.4 Lignes directrices les moins fréquentes

Les deux lignes directrices restantes sont apparues de manière plus subtile dans le discours des personnes EA :

- ◇ *Reconnaître que l'autre ne peut être réduit à une perception et à la représentation que l'on peut avoir (7)*
- ◇ *Juger de quelle manière l'autre à la fois semblable et différent de soi (4)*

Ces dernières témoignent aussi d'une attention portée à l'autre. Pour la personne EA, elles renvoient à la nécessité de reconnaître les limites de ses propres perceptions et de situer la relation dans des similitudes et des différences, ce qui permet d'éviter une vision réductrice de la personne ENDB.

4.4 Rapport à l'institution

En ce qui a trait au rapport à l'institution, la plupart des lignes directrices ont été relevées dans trois des catégories sur quatre, soit le rapport à l'organisation, aux savoirs et à la société. Cependant, aucune ligne directrice n'a été relevée dans le cadre normatif. Au total, ce sont 40 occurrences qui ont été dégagés lors de l'analyse. Le Tableau 9 présente chacune d'entre elles avec des exemples associés d'actions et de décisions des personnes EA.

Tableau 9 : Tableau d'exemples d'actions liées aux lignes directrices, extraits des témoignages

DIMENSIONS	CATÉGORIES	LIGNES DIRECTRICES (OCCURRENCES n=40)	EXEMPLES
Rapport à l'institution 	Rapport à l'organisation	Faire preuve de solidarité avec la mission de l'organisation, de ses orientations et de son offre de services (14)	→ Sensibiliser la personne étudiante ENDB de l'importance de la présence et de l'engagement dans le milieu;
		Reconnaître que son organisation fait partie intégrante d'une institution plus large et qu'elle est reliée à un projet social (3)	→ Expliquer les rôles des personnes actrices dans le milieu;
		Respecter les balises normatives de l'organisation tout en portant un regard critique sur celles-ci (3)	→ Recadrer le discours des personnes du milieu lorsqu'elles verbalisent des préjugés sur les personnes ENDB.
	Rapport Aux savoirs	Reconnaître les limites de son savoir (7)	→ Consulter les personnes responsables lorsque certaines normes ne sont pas claires pour intervenir adéquatement auprès de la personne étudiante ENDB.
		Manifester le courage d'aller à l'encontre de certaines idées reçues (4)	→ Proposer d'aller observer d'autres collègues pour explorer différentes approches;
			→ Référer à d'autres collègues qui enseignent la discipline ciblée.;
			→ Encourager la personne étudiante ENDB à s'exprimer en rencontre

			d'équipe lorsqu'elle n'est pas en accord avec les idées émises.
		Effectuer des choix de savoirs en fonction de leur pertinence et de leur actualité (2)	→ Encourager à explorer et aider à approfondir sur le choix des interventions plutôt que de répondre directement à une question.
		Choisir des modes d'évaluation pertinents et adéquats au regard des compétences visées et du niveau des apprenants (2)	→ Sensibiliser aux intentions à viser lors de la conception d'évaluations.
		Effectuer des choix pédagogiques en fonction des finalités éducatives clairement identifiées (0)	Aucune action relevée
		Adopter une attitude non doctrinaire (0)	Aucune action relevée
		Se maintenir à jour sur le plan des savoirs disciplinaires et pédagogiques (0)	Aucune action relevée
	Rapport au cadre normatif	Connaitre le cadre normatif dans lequel s'inscrivent les pratiques enseignantes (p. ex. lois, programmes, etc.) (0)	Aucune action relevée
		Considérer le cadre normatif dans ses décisions professionnelles (0)	Aucune action relevée
	Rapport à la société	S'engager dans une responsabilité sociale partagée face aux priorités sociales (3)	→ Nommer que nous partageons une certaine responsabilité éducative envers tous les jeunes dans notre milieu; → Sensibiliser à ce qui est accepté ou non dans la société québécoise.
		Reconnaître le fait que l'organisation et l'ensemble du personnel sont porteurs d'une mission influencée par des priorités sociales (2)	→ Verbaliser que la société a fait une place aux personnes ENDB dans les milieux, il est donc important que les conditions favorables soient mises en place pour les aider à se former.

Les sections suivantes présentent des actions relevées qui illustrent huit lignes directrices du rapport à l'institution, car aucune action n'a été relevée pour les autres cinq lignes.

4.4.1 Ligne directrice la plus fréquente dans le rapport à l'organisation – Faire preuve de solidarité avec la mission de l'organisation, ses orientations et son offre de services

Dans la catégorie du rapport à l'organisation, la ligne directrice *Faire preuve de solidarité avec la mission de l'organisation, ses orientations et son offre de service* s'est révélée la plus fréquente à la suite de l'analyse du discours des personnes EA (14 occurrences). Elle s'avère la ligne directrice la plus fréquente de l'ensemble de celles associées au rapport à l'institution. Celle-ci renvoie à la manière dont les EA accompagnent dans une logique de cohérence institutionnelle, en tenant compte des valeurs, des priorités et des cadres organisationnels qui structurent les services au sein du milieu.

Sensibiliser à l'importance de la présence et de l'engagement dans le milieu

Cette ligne directrice s'exprime par la volonté des personnes EA de sensibiliser la personne ENDB à s'engager activement dans la vie du milieu au-delà des tâches relatives à l'enseignement. À cet égard, P5 relate l'initiative d'une personne ENDB qui souhaitait

renforcer l'unité de son département en faisant confectionner des chandails pour favoriser la cohésion d'équipe. Sans en faire une attente systématique, P5 souligne que c'est un engagement social pertinent à encourager. Dans la même perspective, P1 rappelle que même si certaines tâches pourraient être réalisées plus efficacement à la maison, la présence à l'école demeure essentielle pour participer pleinement à la dynamique collective.

Expliquer les rôles des personnes actrices dans le milieu pour baliser l'accompagnement

Cette ligne directrice s'exprime aussi par le souci d'explicitier les rôles et les responsabilités des différentes personnes actrices du milieu afin d'éviter la confusion et de soutenir l'intégration des personnes ENDB. P4 souligne que la multiplicité des personnes intervenantes (p. ex. direction, collègues, EA, coach) et le manque de clarté dans leurs rôles peuvent venir brouiller leurs repères : « Les directions disent quelque chose, les collègues disent quelque chose, moi je dis quelque chose à [nom], les coachs... Il y a comme trop de monde autour d'eux » (P4). Dans le même esprit, P3 observe une surabondance d'appuis qui peut, surtout au début, venir les déstabiliser plutôt que soutenir :

Quand elles arrivent, si tu mets trop de personnes à les aider, elles obtiennent plein d'idées partout. Puis, ça fait que ça les déstabilise plus que d'autres choses. [...] Ils savent plus sur quel pied danser parce qu'il y a trop d'informations qui rentrent, puis qui ne sont pas nécessairement les mêmes informations » (P3).

La nuance apportée par P3 tient au fait que ce n'est pas l'aide en soi qui pose un problème, mais la façon dont le tout s'orchestre : le manque de clarification dans les rôles et l'absence d'une personne qui agit comme point de repères amènent au fait que les conseils peuvent devenir contradictoires et générer de l'incertitude. Ainsi, ces deux points de vue convergent vers la nécessité de baliser qui fait quoi et de simplifier l'accompagnement pour que l'intégration des personnes ENDB soit facilitée et cohérente.

4.4.2 Lignes directrices moins fréquentes dans le rapport à l'organisation

Deux autres lignes directrices apparaissent de façon moins saillante dans le discours des personnes EA :

- ◇ *Reconnaître que son organisation fait partie intégrante d'une institution plus large et qu'elle est reliée à un projet social* (3);
- ◇ *Respecter les balises normatives de l'organisation tout en portant un regard critique sur celles-ci* (3).

Ces lignes réfèrent au fait que l'école fait partie d'une plus grande communauté, teintée de ses réalités locales et qu'il est important de demeurer critique quant à la cohérence des

décisions qui régulent nos actions posées dans cet environnement.

4.4.3 Ligne directrice la plus fréquente dans le rapport aux savoirs – Reconnaître les limites de son savoir

Dans la catégorie du rapport aux savoirs, une ligne directrice se révèle plus fréquente que les autres dans le discours des personnes EA, soit *Reconnaître les limites de son savoir* (7 occurrences). Cette ligne renvoie à la capacité de la personne EA à adopter une posture d'humilité professionnelle en reconnaissant son expertise évolutive et au fait que la personne étudiante gagne à être enrichie par différentes perspectives d'autres personnes-ressources.

Proposer d'aller observer d'autres collègues pour explorer différentes approches

Cette ligne directrice s'exprime notamment par la volonté d'encourager l'ouverture à une diversité de pratiques en proposant aux personnes étudiantes ENDB d'observer d'autres collègues. Par exemple, P4 explique offrir régulièrement à sa personne ENDB de venir l'observer en classe et souligne également l'importance d'aller observer d'autres collègues pour découvrir différentes façons de faire d'enrichir ses pratiques. Bien que cette année, sa personne accompagnée ne soit pas venue observer sa classe, P4 mentionne qu'elle a tout de même été observer d'autres personnes enseignantes du milieu, ce qu'elle considère tout aussi formateur. P4 précise d'ailleurs que cette démarche ne bénéficie pas uniquement aux personnes ENDB : même avec plusieurs années d'expérience, elle affirme continuer à apprendre elle-même en observant ses collègues, ce qui lui permet de renouveler ses pratiques et de remettre en question certaines habitudes. Ainsi, l'observation peut constituer un levier d'apprentissage réciproque favorisant le développement professionnel, tant chez la personne ENDB que chez la personne EA.

Référer à d'autres collègues qui enseignent la discipline ciblée pour accéder à des savoirs plus spécifiques

Reconnaître les limites de son savoir amène les personnes EA à référer la personne ENDB à d'autres collègues, particulièrement lorsque les enjeux concernent une discipline ou un contexte dans lequel elles se sentent moins expertes. P1 explique que, lorsqu'il s'agit d'une autre discipline que la sienne, elle n'hésite pas à « référer à ses collègues d'expérience ». Elle reconnaît qu'elle n'aurait pas nécessairement « l'expérience ni la rigueur » requise pour approfondir certains questionnements. P2 adopte une posture similaire lorsqu'elle évoque ses doutes quant à certaines pratiques en univers social, mais ajoute qu'il est possible d'aller chercher des référents et d'autres façons pertinentes pour aborder les notions d'une discipline à une autre. Cette posture est également soutenue par P8, qui insiste sur l'importance de ne pas hésiter à demander du soutien et à préciser certains

éléments, en rappelant qu'il considère que « nous sommes vraiment tous ensemble ». L'ensemble de ces propos met en lumière une vision du savoir collectif où reconnaître ses limites devient une condition pour enrichir l'accompagnement de la personne ENDB.

4.4.4 Lignes directrices moins fréquentes ou absentes dans le rapport aux savoirs

Trois autres lignes directrices apparaissent plus subtilement dans le discours des personnes EA :

- ◇ *Manifester le courage d'aller à l'encontre de certaines idées reçues* (4);
- ◇ *Effectuer des choix de savoirs en fonction de leur pertinence et de leur actualité* (2);
- ◇ *Choisir des modes d'évaluation pertinents et adéquats au regard des compétences visées et du niveau des apprenants* (2).

Ces lignes constituent une remise en question des pratiques. Celles-ci appellent à la justification de la pertinence des choix pédagogiques dans sa propre pratique et dans celles des collègues.

Les trois lignes directrices suivantes n'ont pas été relevées dans le discours :

- ◇ *Effectuer des choix pédagogiques en fonction des finalités éducatives clairement identifiées;*
- ◇ *Adopter une attitude non doctrinaire;*
- ◇ *Se maintenir à jour sur le plan des savoirs disciplinaires et pédagogiques.*

4.4.5 Ligne directrice la plus fréquente dans le rapport à la société – S'engager dans une responsabilité sociale partagée face aux priorités sociales

Dans la catégorie du rapport à la société, la ligne directrice *S'engager dans une responsabilité sociale partagée face aux priorités sociales* ressort un peu plus que les autres, (3 occurrences). Cette ligne directrice renvoie à la manière dont les personnes EA situent leur rôle et celui de la personne ENDB au-delà de l'école, en reconnaissance d'une responsabilité éducative à l'égard de l'ensemble des jeunes et des valeurs qui structurent la vie en société.

Nommer le partage d'une certaine responsabilité éducative envers l'ensemble des jeunes du milieu

Cette ligne s'exprime d'abord par la volonté de rappeler que l'éducation des jeunes dépasse les frontières de l'école et relève d'une responsabilité collective. P1 illustre cette posture à travers sa vision de l'enseignement qu'elle décrit comme ancrée « en dehors de la boîte ». Elle considère que l'élève continue d'apprendre à l'extérieur de la classe, de l'école. Elle

conçoit l'école comme un ensemble de personnes intervenantes partageant une responsabilité commune à l'égard des élèves du milieu : « Nos élèves, notre école ». Dans cette perspective, P1 insiste sur l'importance d'une plus grande cohérence dans les pratiques, notamment en questionnant le fait d'offrir du soutien seulement à « ses » élèves, plutôt qu'à « tous » les élèves, et ce, dans sa discipline. Elle donne également l'exemple d'un collègue moins expérimenté éprouvant des difficultés avec un élève. Même si elle n'était pas directement responsable de celui-ci, elle a choisi de communiquer avec les parents, afin de soutenir celui-ci dans sa démarche. Ces différentes situations traduisent une vision élargie de la responsabilité de la personne enseignante.

Sensibiliser aux normes sociales et aux valeurs de la société

Cette ligne directrice se manifeste par le souci de sensibiliser la personne ENDB à ce qui est socialement accepté ou non, en se basant sur les valeurs de la société québécoise. En ce sens, P3 rapporte que sa personne ENDB se questionnait sur les limites du permis et de l'interdit dans les interactions entre les élèves : « C'est quoi qu'il faut que je fasse ? C'est quoi qui est permis ? Est-ce que c'est permis de s'envoyer *chier* comme ça ? ». P3 lui a répondu explicitement que ce type de comportement était inacceptable, et ce, peu importe le contexte : « Écoute, non, ce n'est pas permis et c'est un manque de respect. Puis que tu sois n'importe où, ce n'est pas permis. On doit rester un être humain, avec n'importe qui. C'est la base de notre société » (P3). En nommant clairement ces repères, P3 inscrit son accompagnement dans une perspective de responsabilité sociale où le rôle de la personne enseignante consiste à partager les normes de respect et de vivre-ensemble.

4.4.6 Ligne directrice moins fréquente dans le rapport à la société

Cette ligne directrice est celle qui a été la moins évoquée dans la catégorie rapport à la société :

- ◇ *Reconnaître le fait que l'organisation et l'ensemble du personnel sont porteurs d'une mission influencée par des priorités sociales (2).*

Cette ligne réfère à la sensibilisation des personnels au fait que l'école est un milieu où plusieurs enjeux sociaux se traduisent. Par exemple, la pénurie de personnel enseignant amène des besoins de formation et un réajustement de l'organisation pour assurer une cohérence des interventions. Ainsi, il est important pour certaines personnes EA d'inciter à revendiquer pour des conditions plus favorables.

5 DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

Les personnes EA possédaient déjà une expérience d'accompagnement, mais pas dans le contexte de personne étudiante ENDB. Leurs témoignages démontrent qu'un ajustement a été nécessaire. L'analyse des résultats a mis en évidence que les personnes EA qui accompagnent les personnes étudiantes ENDB ont considérés des éléments propres à la réalité des personnes qui vivent une reconversion de carrière (St-Vincent et al., 2025) pour poser des actions: un statut égalitaire de personne enseignante, une expérience significative de travail dans un autre domaine (Childre, 2014; Haim et Ardur, 2016; Tigchelaar et al., 2014), des responsabilités familiales (Beaucher, 2020), etc.

Le rapport à l'autre apparaît comme la dimension priorisée pour adopter des lignes directrices dans l'accompagnement auprès de la personne étudiante ENDB. Cela peut s'expliquer par la nature relationnelle et bienveillante de cette responsabilité (Kourislki, 2014). Par ailleurs, le suivi se réalise dans un milieu où plusieurs personnes actrices, qui sont aussi des collègues de la personne EA, cohabitent. Il se révèle donc cohérent d'adopter de manière centrale des lignes directrices qui soignent le rapport à l'autre dans ses actions et qui permettent de mettre en place les conditions essentielles afin d'établir un climat convivial pour accompagner la personne étudiante ENDB.

Le rapport à soi a été mis de l'avant, surtout lorsque des situations amenaient un questionnement sur un déséquilibre potentiel ressenti : « Est-ce à moi de faire cela? Suis-je suffisamment objective ou objectif? Me connaissant, vais-je être en mesure de soutenir émotionnellement ou moralement la personne? ». Ces repères amènent des frontières à considérer avec précaution, pour éviter de se retrouver dans une situation en dissonance avec nos valeurs (Huot et al., 2021).

Le rapport à l'institution semble plus loin des préoccupations au début de l'expérience d'accompagnement. Une certaine confiance est présente : l'organisation reconnaît l'expérience et les aptitudes des personnes accompagnantes, et la personne accompagnée attitrée doit en principe répondre à des critères précis pour faire partie du projet. Le rapport à l'institution fait émerger des lignes directrices principalement lorsque des situations interpellent soudainement un élément lié à l'institution (St-Vincent, 2013). Pensons, à titre d'exemples, à des savoirs qui sont évalués et qui ne font pas partie du programme, à une personne enseignante qui se présente à l'école seulement lorsqu'elle enseigne, à des impolitesses de la part d'élèves qui sont tolérées, etc.

Quelques recommandations :

À la lumière des témoignages, il appert que certaines actions pourraient aider la personne EA à mieux jouer son rôle :

- ◇ La direction d'établissement et la personne conseillère pédagogique peuvent soutenir la personne EA dans l'appropriation de son rôle en évaluant avec elle les limites qui le circonscrivent: qu'est-ce qui relève de la responsabilité de la personne EA?
- ◇ Sensibiliser les personnes EA et étudiantes, avant de débiter l'expérience, aux conditions qui favorisent l'accompagnement: transparence, ouverture, proactivité, implication dans le milieu;
- ◇ Déterminer et ajuster, en équipe EA et personne étudiante, la structure (lieu, durée et espace), le mode (virtuel ou en présence) et le contenu des rencontres selon les besoins, tout en s'assurant d'une certaine flexibilité;
- ◇ Participer à une communauté de pratique de personnes EA durant le temps de l'accompagnement des personnes étudiantes;
- ◇ Définir des critères pour réaliser un jumelage bénéfique aux deux partis : partage de la même discipline, du même milieu scolaire, des mêmes élèves ou encore du même niveau, par exemple;
- ◇ S'assurer dès le début de l'accompagnement de la compatibilité entre la personne EA et la personne étudiante et proposer une médiation si nécessaire en cours de route.

Dans cette perspective, il faut rappeler que le rôle de la personne enseignante-affiliée est encore en construction à cette étape, puisque la première cohorte de personnes étudiantes ENDB entame sa deuxième année de formation, d'une durée de trois ans.

CONCLUSION

Le cadre de référence éthique évolue en fonction des nouvelles expériences personnelles et professionnelles. Par conséquent, la perception du rôle en tant que personne EA est appelée à s'approfondir dans la poursuite de l'accompagnement. Il est important de rappeler que, bien qu'une responsabilité puisse être définie de manière précise par l'organisation, un rôle ne peut être totalement et clairement circonscrit. L'appropriation du rôle de la personne EA laisse place au jugement professionnel, ce qui nécessite de considérer plusieurs éléments durant l'expérience d'accompagnement, liés, entre autres, à:

- ◇ La personne étudiante à accompagner : ses connaissances, son expérience, son engagement, son ouverture, sa personnalité, ses divers statuts (p. ex. personne étudiante, parent, personne en insertion professionnelle), etc.;
- ◇ La dynamique du milieu : présence de personnes-ressources dans l'école, espaces d'interactions, normes, etc.;
- ◇ L'actualisation de son propre cadre de référence éthique d'EA: mobilisation, révision et enrichissement de ses valeurs, de ses principes professionnels et de sa connaissance du cadre normatif, etc.

Au terme de la seconde année d'accompagnement, il serait intéressant d'étudier la transformation de la perception du rôle de la personne EA. D'autant plus que les personnes étudiantes ENDB entament leur deuxième année de formation. Celles-ci pourront ainsi enrichir leur pratique de nouveaux savoirs et bénéficier de l'accès au réseau de personnes apprenantes faisant partie de la cohorte. Cette expérience aura sans doute une incidence sur le rôle perçu par la personne EA et lui amènera de nouveaux repères pour assurer son rôle au mieux.

RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.3917/puf.bard.2013.01>.
- Beaucher, C. (2020). Métier, savoirs et élèves : l'étrange casse-tête des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec. *Éthique en éducation et en formation*, 9, 10-24. <https://doi.org/10.7202/1073732ar>
- Childre, A. L. (2014). Preparing special educators highly qualified in content: Alternative route certification for unlicensed teachers in rural Georgia. *Rural Special Education Quarterly*, 33(1), 23-32. <https://doi.org/10.1177/875687051403300105>
- Belzile, M. (2016). *Étude du rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire* [thèse inédite, Université du Québec à Rimouski]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11086/1/D3182.pdf>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), p.371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S., Bednarz, P., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), p.33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p.316-342). Presses de l'Université du Québec.
- Drolet, M.-J. (2014). *De l'éthique à l'ergothérapie: la philosophie au service de la pratique* (2 édition). Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, P. et Parent, P.-P. (2004). *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Fortin, P., Proulx, R. et Gagnier, J.-P. (2002). Le souci éthique au cœur de la pratique en déficience intellectuelle. Dans J.-P. Gagnier et R. Lachapelle (dir.), *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle : Participation plurielle et nouveaux rapports* (p. 139-170). Québec: PUQ.

- Gohier, C. (2011). Les trois temps ricoeuriens du développement du souci de l'autre en formation des maîtres : attestation, sollicitude, reconnaissance Le cercle éthique. *Dans Paul Ricoeur et la question éducative* (pp. 99–118).
<https://doi.org/10.1515/9782763793511-008>
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007). Mise au jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 30-35.
- Haim, O. et Amdur, L. (2016). Teacher perspectives on their alternative fast-track induction. *Teaching Education*, 27(4), 343-370.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145204>
- Huot, A., St-Vincent, L.-A., Rivest, G. et Leclerc, L. (2021). Sensibilisation au cadre de référence éthique : bien se connaître pour mieux comprendre les autres... *Vivre le primaire*, 34(1), 32-33. <https://www.aqep.org/fr/revue>
- Jeffrey, D. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. Dans C. Gohier & D. Jeffrey (Eds.), *Enseigner et former à l'éthique* (pp. 149-166). Presses de l'Université Laval.
- Kourilsky, F. (2022). *Du désir au plaisir de changer - 5e éd. : Coaching et management du changement*. Dunod.
<https://ebook.yourcloudlibrary.com/library/oclc/detail/af25qzg9>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique*. Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3 ed.). Guérin.
- Leray, C. et Bourgeois, I. (2016). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Oser, F. (1991). Professional Morality: A Discourse Approach (The Case of the Teaching Profession). In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development* (2 ed., pp. 191-228). Lawrence Erlbaum Associates.
- Paillé, P. (1991) *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

- Ricœur, P. (1991). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (7e édition)*. Presses de l'Université du Québec.
- Sirois, G. et Dembélé, M. (2023). Pénurie de personnel enseignant: ampleur du phénomène au Québec, *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 12 (2), 12-17. <https://doi.org/10.7202/1101206ar>
- St-Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs.
- St-Vincent, L.-A. (2013). La méconnaissance du cadre professionnel chez des enseignantes débutantes devant un problème éthique à l'école. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 11(1), 136–173. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.34439>
- St-Vincent, L.-A. (2015). L'agir éthique chez des directions d'établissement: proposition d'une typologie des approches utilisées pour résoudre des problèmes éthiques. In L.-A. St-Vincent (Ed.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : Formations initiale et continue* (pp. 139-165). Presses de l'Université du Québec.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement: fondements et résolution de problèmes*. Presses de l'Université du Québec.
- St-Vincent, L.-A. et Chiasson, A. (2025). *École universitaire secondaire : Documentation de l'établissement du partenariat entre le Centre de Service scolaire des Affluents et l'Université du Québec à Trois-Rivières*. Rapport remis au Pôle de Lanaudière, Trois-Rivières : UQTR.
http://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC7770/O0006710290_E_cole_universitaire_secondaire_Documentation_de_l_e_tablissement_du_partenariat_entre_l_e_Centre_de_Service_scolaire_des_Affluents_et_l_Universite_du_Quebec_a_Trois_Rivie_res.pdf
- St-Vincent, L.-A., Chiasson, A., Baril, D. et Brûlé, M. (2025). *Vers un programme innovant de formation qualifiante pour les personnes enseignantes non détentrices de brevet. Ce qui est mis de l'avant dans les écrits*. Université du Québec à Trois-Rivières.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC7770/O0006946120_Vers_un_programme_innovant_de_formation_qualifiante_ce_qui_est_mis_de_l_avant_dans_les_e_crits.pdf

Tigchelaar, A., Vermunt, J. D. et Brouwer, N. (2014). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 41, 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.001>

UQTR et CSSDA (2024, 22 mai). Présentation enseignants affiliés CSSDA [Présentation PowerPoint]. Présentation au CSSDA, Trois-Rivières: UQTR.

Vanlint, A. (2021). Le journal de bord comme outil de terrain. *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*.

ANNEXE 1 - Lettre d'information et de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	Portraits des rôles de la personne enseignante-affiliée-école-universitaire-secondaire (EA-EUS) et de ses postures d'accompagnement en milieu de pratique
Chercheuse responsable :	Marie-Claude Gilbert, professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
Membres de l'équipe de recherche :	Lise-Anne St-Vincent, professeure titulaire, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières. Janique Lacerte, étudiante de maîtrise, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières. Caroline Perreault, spécialiste en sciences de l'éducation, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
Source de financement :	Projets inédits : Sciences de l'Éducation – Ministère de l'Enseignement supérieur
Déclaration de conflit d'intérêts :	Aucun

Préambule

Votre participation à cette recherche, qui vise le développement de pratiques d'accompagnement auprès des personnes enseignantes non légalement qualifiées dans le but de soutenir le développement de leurs compétences professionnelles directement dans les milieux d'enseignement, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse responsable ou à une personne membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Résumé et objectif(s) du projet de recherche

La maîtrise qualifiante en enseignement « Cohorte dans le milieu – École universitaire secondaire » est la première formule en son genre au Québec. Par conséquent son caractère novateur amène à revoir et redéfinir les rôles de certaines personnes actrices dans la structure existante au sein du Centre de services scolaire des Affluents (CSSDA).

Notre projet de recherche porte un regard sur l'émergence de balises pour définir les rôles des personnes enseignantes affiliées de l'École universitaire secondaire (EA-EUS) qui soutiennent les personnes étudiantes enseignantes non-détentrices de brevet (ENDB) ainsi que sur la réalisation d'un portrait des différents profils d'accompagnement.

Objectif général:

Dégager, chez les EA-EUS, les rôles perçus à l'égard de soi, de l'autre et de l'institution (administrateurs, communauté, société plus élargie) ainsi que leurs différentes postures d'accompagnement des personnes étudiantes ENDB dans l'expérience vécue

Objectifs spécifiques :

Volet Postures d'accompagnement

À partir du discours et artéfacts produits lors de la CoP :

1. Relever des approches pédagogiques utilisées par les EA-EUS pour accompagner les personnes étudiantes ENDB;
2. Relever des stratégies utilisées par les EA-EUS pour accompagner les personnes étudiantes ENDB;
3. Relever des moyens par les EA-EUS pour accompagner les personnes étudiantes ENDB.

Volet Rôle

1. Dégager des lignes d'action pour préciser les rôles par rapport à soi;
2. Dégager des lignes d'action pour préciser les rôles par rapport à l'autre :
 - Personne étudiante ENDB accompagnée;
 - Bénéficiaires (élèves, parents);
 - Collègues (personnel enseignant, personnel de soutien);
 - Direction.
3. Dégager des lignes directrices pour préciser les rôles de l'EA-EUS par rapport à l'institution : administrateurs, communauté, société plus élargie.

Durée de la participation et rôle des personnes participantes

Votre participation à ce projet s'étend sur 3 années scolaires (le temps normal prévu de votre accompagnement, considérant que la complétion de la maîtrise qualifiante de la personne étudiante ENDB est d'environ 3 ans).

Votre participation consiste à :

- Participer aux activités de la Communauté de pratique des personnes enseignantes affiliées (CoP), soit 3 journées par année (avec libération), déterminées selon l'entente avec l'employeur (cette entente a été présentée lors de la rencontre d'information de l'automne 2024);
- Répondre à un questionnaire à questions ouvertes concernant votre expérience d'accompagnement entre les rencontres de Communauté de pratique (temps approximatif de 15 minutes lors d'une rencontre de la Communauté de pratique).
- Un entretien individuel au printemps 2025 portant sur votre rôle et votre expérience vécue depuis le début de l'accompagnement de la personne étudiante ENDB.

Observation lors des échanges de la CoP

L'équipe de recherche prendra des notes d'observation et enregistrera les journées de CoP afin de dégager les éléments relatifs aux rôles et aux postures d'accompagnement des EA-EUS.

Lieux probables de la recherche : Les rencontres de la CoP auront lieu dans des écoles du CSSDA.

Durée probable de la participation : La période d'observation de l'équipe de recherche se déroulera du printemps 2025 jusqu'à la fin de l'année scolaire 2027.

Entretien individuel

Votre participation à ce projet de recherche comprend également un entretien individuel audio-enregistré d'une durée variable de 60 minutes au lieu qui vous convient ou sur la plateforme virtuelle Zoom (toutes les données seront stockées sur des serveurs sécurisés de la chercheuse responsable pendant 5 ans).

Risques :

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet.

Inconvénients :

Le temps consacré au projet peut représenter un inconvénient (5 heures X 3 jours par année (rencontres de la CoP), soit la libération convenue avec votre employeur comme présentée à l'automne 2024). De plus, le temps consacré à l'entretien individuel représente environ 60 minutes (une fois au printemps 2025).

Il est possible que le fait de raconter votre expérience ou de répondre aux questions qui vous sont posées suscite chez vous des sentiments inconfortables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse responsable ou une personne membre de son équipe qui pourra vous guider vers une ressource en mesure de vous aider (exemples : programme d'aide aux employés, ligne Info Santé, l'ordre des psychologues du Québec).

Avantages ou bénéfices

L'amélioration possible des pratiques et la contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques d'accompagnement des personnes ENLQ sont les bénéfices anticipés et éventuels de votre participation. Les résultats attendus intéressent divers publics cibles : 1) la communauté scientifique; 2) les personnes professionnelles du CSSDA et des autres CSS de la province vivant le phénomène de l'augmentation de personne ENDB au sein de leur personnel enseignant; 3) les personnes responsables du CSSDA et des autres CSS de la province, les personnes impliquées dans la formation initiale et continue (universités et MEQ).

Compensation ou incitatif

Aucune compensation n'est offerte. Le personnel enseignant sera libéré (5 heures X 3 jours par année).

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude seront confidentielles. Les données ne pourront pas mener à votre identification par une personne non participante au projet. Votre confidentialité sera assurée par l'attribution d'un nom fictif par la chercheuse principale. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles et de communications, ne permettront pas d'identifier les personnes participantes.

Les données des entretiens individuels et des groupes de discussion seront conservées sur bande audio en format MP3 (non-propriétaire), MS Word et NVivo (propriétaires). Les fichiers audios, Word et NVivo seront conservés sur le serveur OneDrive de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les notes, les d'observation et les documents seront conservés en format MS Word (propriétaire) dans un espace numérique sécurisé de l'université. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse responsable et les membres de l'équipe de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité.

Participation volontaire

Votre participation à ce projet se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le consentement donné pour participer au projet ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié à la recherche.

Acceptez-vous que vos données de recherche codées soient utilisées pour réaliser ce projet de recherche portant sur l'éducation au Québec?

Vos données de recherche seront conservées de façon sécuritaire pendant 5 ans sur un serveur sécurisé dont seules la chercheuse responsable et les membres de l'équipe de recherche auront accès. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de vos données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code. Vos données de recherche seront conservées aussi longtemps qu'elles peuvent avoir une utilité pour l'avancement des connaissances scientifiques. Vos données de recherche seront détruites au plus tard le 30 juin 2030 par effacement dans des enregistrements audio et effacement de toutes les données sur l'appareil de la chercheuse principale (toutes les données seront stockées sur des serveurs sécurisés de la chercheuse responsable pendant 5 ans). Les données stockées sur le serveur infonuagique OneDrive de l'université sont complètement supprimées 30 jours après la suppression des documents. La chercheuse principale va transférer les données dans la corbeille et la vider).

Par ailleurs, notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la destruction de vos données de recherche en vous adressant à la chercheuse responsable de ce projet de recherche.

Je consens à ce que mes données de recherche soient utilisées à ces conditions :

☐ Oui ☐ Non

Je consens à être enregistré.e sur bande audio lors des rencontres de Communauté de pratique.

☐ Oui ☐ Non

Je consens à être enregistré.e sur bande audio lors de l'entretien individuel.

☐ Oui ☐ Non

Comme personne participante à une démarche comprenant plusieurs rencontres collectives (journées prévues pour les activités de la Communauté de pratique), vous connaîtrez l'identité des personnes participantes ainsi que les renseignements et opinions partagés lors des discussions. Nous comptons sur votre collaboration pour conserver le caractère confidentiel de ces informations.

Je consens à conserver le caractère confidentiel de ces informations relatives à l'identité des personnes participantes ainsi que les renseignements et opinions partagés lors des rencontres collectives.

☐ Oui ☐ Non

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Marie-Claude Gilbert, chercheuse principale par téléphone 819-376-5011 (4092) ou courriel marie-claude.gilbert@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, veuillez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011 poste 2139, sans frais 1-800-365-0922 poste 2139 ou par courrier électronique à cereh@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Marie-Claude Gilbert m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Consentement du participant

Je, _____ [nom de la personne participante], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Portrait des rôles de la personne enseignante-affiliée- école-universitaire-secondaire (EA-EUS) et de sa posture d'accompagnement en milieu de pratique*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation au projet et à la recherche est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- ☐ Je consens à être enregistré.e.
- ☐ Je m'engage à respecter la confidentialité des participants et des renseignements partagés lors des rencontres collectives.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant.e :	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant l'été 2027. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse* :

**Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer la chercheuse.*

ANNEXE 2 – Guide d’entrevue

Lise-Anne St-Vincent/UQTR/2024



PORTRAIT DES RÔLES PERÇUS DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE-AFFILIÉE-ÉCOLE-UNIVERSITAIRE-SECONDAIRE (EA-ÉUS) ET DE SA POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT EN MILIEU DE PRATIQUE

GUIDE D'ENTREVUE POUR LES PERSONNES EA-ÉUS

Ce guide d'entrevue (Paillé, 1991)¹ propose une démarche pour accompagner la participante ou le participant et recueillir les informations nécessaires pour répondre aux questions de recherche. Il comprend cinq parties: l'introduction, l'ouverture de l'entrevue, la situation de recherche: la réflexion sur les problèmes éthiques vécus et la clôture, ainsi que la cueillette des données sociodémographiques à la fin de l'entrevue.

I- L'introduction

Dans cette partie, la chercheuse explique d'abord les intérêts de la recherche:

- ⇒ Dans cette recherche, je m'intéresse à dégager les rôles que vous percevez en tant que personne enseignante affiliée de l'école universitaire secondaire (EA-ÉUS) par rapport à vous-mêmes, par rapport aux autres ainsi que par rapport à l'institution.

Ensuite, elle explique le déroulement de l'entrevue:

- ⇒ Nous commencerons par discuter de votre appréciation générale de l'expérience d'accompagnement en tant que personne EA-ÉUS. Ensuite, je vous demanderai de me raconter quelques situations que vous avez rencontrées jusqu'à présent et je vous demanderai les frontières qui sont importantes à respecter par rapport à vous-même, aux autres et à l'institution. Enfin, nous conclurons l'entrevue avec une synthèse des échanges et les retombées envisagées.
- ⇒ **Rappel d'ordre éthique²:** L'entrevue sera audio-enregistrée et les données recueillies seront analysées de manière confidentielle afin que votre anonymat soit préservé* et elles seront détruites après la recherche.

*À moins que vous souhaitiez que votre nom soit divulgué lors de certaines communications ce que nous vérifierons au moment de la diffusion.

¹ Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration*. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, mai.

² Le formulaire de consentement a été signé au mois de novembre lorsque les CoP ont commencé.

2- L'ouverture de l'entrevue

La chercheuse, avec ces premières questions, veut instaurer un climat d'écoute, d'ouverture et de confiance:

- ⇒ Quelle est votre appréciation générale de l'expérience d'accompagnement en tant que PEA-ÉUS?

Probes:

- « Jusqu'à maintenant, je trouve cela... »
- « C'est très nouveau pour moi et c'est... »

3- La situation de recherche: réflexions les rôles perçus par les personnes EA-ÉUS à l'égard de soi, de l'autre et de l'institution

Cette partie vise à recueillir des informations spécifiques relatives aux objectifs de recherche. La chercheuse initie la réflexion à l'aide d'une question ouverte générale afin d'instaurer un climat neutre et mettre la personne en confiance:

- ⇒ Racontez-moi quelques situations qui ont été rencontrées lors de votre expérience jusqu'à présent et qui vous ont déstabilisées en tant que PEA.
- ⇒ Décrivez-moi comment ça s'est déroulée (les paroles échangées, les actions posées et la conclusion).
- ⇒ Qu'avez-vous ressenti? Qu'est-ce qui vous semble important ou encore inacceptable dans cette situation?

Thème A : Les rôles perçus par les personnes EA-ÉUS à l'égard de soi

- ⇒ Y a-t-il des frontières par rapport à votre personne qui sont importantes à respecter?

Probes:

- « Pour moi, c'est important de prendre une distance, parce que... »
- « J'ai besoin de me sentir... parce que... »
- « C'est inacceptable que quelqu'un exige de ma part... »

Thème B : Les rôles perçus par les personnes EA-ÉUS à l'égard des autres

- ⇒ Y a-t-il des frontières avec des collègues, des parents, la direction, des professionnels... qui sont importantes à respecter?

Probes:

- « On ne peut s'attendre à ce que... »
- « Il est important de respecter que le rôle de... parce que... »
- « On doit s'assurer de... avec... parce que... »

Thème C : Les rôles perçus par les personnes EA-ÉUS à l'égard de l'institution

- ⇒ Y a-t-il des frontières par rapport à l'institution (ministère, établissement, CSS ou école) qui sont importantes à respecter?

Probes:

« Les directives sont des obligations... »

« Nous devons travailler en cohérence avec la mission... »

« Pour avoir du soutien, il faut répondre aux attentes... »

4- La clôture

La chercheuse fait une synthèse des éléments qui sont ressortis dans l'entretien. Elle remercie à ce point le participant ou la participante d'avoir collaboré à la recherche et explique plus en détail les retombées envisagées:

- ⇒ Avez-vous quelque chose à ajouter à ce qui vient d'être dit pendant l'entrevue?
- ⇒ Nous venons de discuter des différents rôles que vous percevez actuellement en tant que personne EA-ÉUS. Dans cette recherche, je désire dégager les rôles que vous percevez en tant que personne enseignante affiliée de l'école universitaire secondaire par rapport à vous-même, par rapport aux autres ainsi que par rapport à l'institution.

ANNEXE 3 – Certificat éthique



4833

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Portraits des rôles de la personne enseignante-affiliée- école-universitaire-secondaire (EA-EUS) et de sa posture d'accompagnement en milieu de pratique

Chercheur(s) : Marie-Claude Gilbert
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Projets inédits : « L'école universitaire : pour une formation initiale différenciée du personnel enseignant au secondaire »

N° DU CERTIFICAT : CER-25-317-07.03

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 14 mars 2025 au 14 mars 2026

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Anthony Voisard
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 14 mars 2025