

Comment les enseignants participant au projet MTSS-K vivent-ils et s'approprient-ils le processus de changement professionnel associé aux formations continues du projet ?

Auteur : Borgs, Marie

Promoteur(s) : Baye, Ariane

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25281>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Comment les enseignants participant au projet
MTSS-K vivent-ils et s'approprient-ils le processus
de changement professionnel associé aux formations
continues du projet ?

Sous la direction de Ariane Baye

Superviseure : Alice Collinge

Lectrices :

Marine André

Edith El Kouba

Mémoire présenté par Marie BORGs en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de
l'Éducation

Année académique 2025-2026

Remerciements

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien et la contribution de nombreuses personnes, que nous tenons à remercier chaleureusement.

Nos premiers remerciements s'adressent à notre promotrice, Madame Ariane Baye, pour son accompagnement, ses conseils et sa disponibilité tout au long de ce travail. Nous remercions également notre superviseuse, Madame Alice Collinge, pour son suivi et ses retours durant cette recherche.

Nous remercions Monsieur Hassan Benyekhlef pour le temps qu'il a consacré à la relecture de ce travail et pour ses feedbacks constructifs.

Nos remerciements vont également aux enseignantes qui ont accepté de nous recevoir et de partager leur vécu avec générosité et sincérité. Sans leurs témoignages, cette recherche n'aurait tout simplement pas existé.

Nous souhaitons aussi remercier Madame Marine André et Madame Edith El Kouba pour leur intérêt porté à ce travail en acceptant le rôle de lectrices.

Enfin, nous tenons à exprimer toute notre reconnaissance envers notre famille, pour son soutien, ses encouragements et son aide précieuse lors des relectures.

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
<u>1. INTRODUCTION</u>	<u>5</u>
<u>2. REVUE DE LA LITTERATURE.....</u>	<u>7</u>
2.1. LE MODELE DE REPONSE A L'INTERVENTION (RAI) : LES ORIGINES DU MODELE MTSS	7
2.2. LE MODELE MULTI-TIERED SYSTEM OF SUPPORTS (MTSS)	8
2.3. LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS ...	10
2.4. LE CHANGEMENT PROFESSIONNEL ET SES DETERMINANTS.....	14
2.4.1. LES DETERMINANTS PSYCHOLOGIQUES DE L'ACTION	14
2.4.2. LE CONTROLE COMPORTEMENTAL ET LA MISE EN ŒUVRE DU CHANGEMENT	15
2.4.3. L'APPROPRIATION DES DISPOSITIFS DE GESTION : UNE PERSPECTIVE APPROPRIATIVE ...	15
2.5. LE POUVOIR D'AGIR (AGENCY) DES ENSEIGNANTS	17
2.5.1. L'AGENCY COMME REALISATION ECOLOGIQUE ET TEMPORELLE	17
2.5.2. LA DIMENSION TEMPORELLE DE L'AGENCY : LA TRIADE CHORDALE	18
2.5.3. L'AGENCY PROFESSIONNELLE, LES CROYANCES ET LES CONDITIONS DE SA REALISATION	19
2.6. SYNTHESE ET POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE	20
<u>3. METHODOLOGIE</u>	<u>22</u>
3.1. CONTEXTE DU TERRAIN ET OBJECTIFS DE L'ETUDE.....	22
3.2. TYPE DE RECHERCHE ET METHODE D'ANALYSE DES DONNEES.....	22
3.2.1. JUSTIFICATION DU CHOIX DE LA GTM	22
3.2.2. UNE DEMARCHE ITERATIVE PARALLELE.....	23
3.2.3. LE PROCESSUS D'ANALYSE.....	23
3.3. POPULATION ET ECHANTILLONNAGE.....	25
3.4. INSTRUMENTS ET COLLECTE DE DONNEES	26
3.4.1. OBSERVATION DES FORMATIONS ET D'UNE SEANCE DE COACHING	26
3.4.2. ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	27
3.4.3. DONNEES COMPLEMENTAIRES	28
3.5. POSTURE DE LA CHERCHEUSE.....	28
3.6. CONSIDERATIONS ETHIQUES	29
<u>4. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS</u>	<u>30</u>
4.1. LES DYNAMIQUES D'APPROPRIATION DU DISPOSITIF MTSS-K.....	30
4.1.1. UN DEPLACEMENT DU REGARD : DE LA CORRECTION DES COMPORTEMENTS INAPPROPRIES VERS LA VALORISATION DES COMPORTEMENTS ATTENDUS.....	30
4.1.2. UNE APPROPRIATION SITUEE : ADAPTER ET TRANSFORMER LE DISPOSITIF AUX REALITES DE LA CLASSE	32

4.1.3. DES RESSOURCES COLLABORATIVES INEGALEMENT MOBILISEES SELON LES ENSEIGNANTES ET LES CONTEXTES	35
4.1.4. DES RESSOURCES MATERIELLES ET INSTITUTIONNELLES AU SERVICE DE L'APPROPRIATION.....	38
4.1.5. UNE APPROPRIATION SOUMISE AUX ALEAS DU TERRAIN.....	40
4.2. MODELISATION DU PROCESSUS D'APPROPRIATION DU DISPOSITIF MTSS-K	43
<u>5. DISCUSSION DES RESULTATS</u>	<u>46</u>
5.1. UN CHANGEMENT PROFESSIONNEL QUI S'ANCRE DANS L'ACTION AVANT LA THEORIE	46
5.2. UNE APPROPRIATION COMME REORGANISATION DES REPERES, PLUS QUE COMME RUPTURE 47	
5.3. UN PROCESSUS NON LINEAIRE, TEMPORELLEMENT COMPLEXE	48
5.4. LE ROLE DIFFERENCIE DE LA COLLABORATION DANS L'APPROPRIATION	49
5.5. L'AGENCY DES ENSEIGNANTS COMME MOTEUR DE L'APPROPRIATION.....	51
5.6. LES CONDITIONS INSTITUTIONNELLES ET MATERIELLES COMME FACILITATEURS	52
<u>6. LIMITES ET PERSPECTIVES</u>	<u>53</u>
<u>7. CONCLUSION.....</u>	<u>54</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>55</u>
<u>INDEX DES FIGURES.....</u>	<u>62</u>
<u>RESUME</u>	<u>63</u>
<u>ANNEXES.....</u>	<u>64</u>

1. Introduction

L'obligation scolaire a entraîné une diversité croissante parmi les élèves, aussi bien en termes d'apprentissages que de leur motivation scolaire (Chartier, 2017, cité par Desrochers & Guay, 2020). Pour gérer l'hétérogénéité, les approches conventionnelles d'identification des difficultés d'apprentissage, essentiellement basées sur la différence entre le potentiel intellectuel et les résultats scolaires, ont démontré leurs limites, tant du point de vue scientifique que des méthodes d'enseignement (Fletcher et al. 2002 ; Fuchs & Fuchs, 2006). On a particulièrement reproché à ces approches d'être mises en place tardivement et de chercher avant tout à imputer les problèmes sur l'élève, négligeant ainsi l'analyse des pratiques pédagogiques et du contexte éducatif (Grosche & Volpe, 2013 ; Murawski & Hughes, 2009). Face à ces limites, la recherche s'est progressivement tournée vers des modèles plus proactifs et préventifs, pouvant être mis en place dès l'école maternelle. C'est dans ce contexte que le modèle de Réponse à l'Intervention (RàI) a émergé comme une alternative visant à prévenir les difficultés scolaires grâce à un enseignement de qualité basé sur des données probantes, un dépistage universel et un suivi régulier des progrès des élèves (Desrochers & Guay, 2020). S'inscrivant dans une perspective systémique et inclusive, le modèle *Multi-Tiered System of Supports* (MTSS) approfondit la logique du RàI en intégrant explicitement dans l'intervention le soutien aux apprentissages ainsi que le développement de comportements et de compétences socio-émotionnelles (Desrochers et Guay, 2020 ; Higgins Averill & Rinaldi, 2013).

S'inscrivant dans la volonté d'exploiter le MTSS dans les premières années de scolarité, le projet MTSS-K¹ (*Multi-Tiered System of Supports for Kindergarten*) vise à adapter, mettre en œuvre et étudier un cadre éducatif structuré en plusieurs niveaux d'intervention, en ciblant l'école maternelle. En Fédération Wallonie-Bruxelles, cette initiative se concentre notamment sur le développement des compétences socio-émotionnelles et comportementales grâce à des formations pour les enseignants, centrées sur des pratiques fondées sur des données probantes (MTSS-K, s.d.).

La mise en œuvre du MTSS en maternelle implique une série de changements non négligeables pour les écoles : elle suppose non seulement une reconfiguration des modes de

¹ Projet de recherche européen de grande ampleur, impliquant plusieurs systèmes éducatifs : Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles), France, Luxembourg, Allemagne, Italie, Suisse et Grèce.

travail traditionnels, mais aussi le développement de pratiques collaboratives et l'appropriation de nouveaux outils et dispositifs (Higgins Averill & Rinaldi, 2013 ; Wackerle-Hollman et al., 2021). Dans ce processus de transformation, les enseignants occupent une place centrale, ce qui entraîne une série d'exigences professionnelles nouvelles. Citons par exemple la nécessité de s'engager dans un développement professionnel continu, mené en équipe et adapté aux réalités de leurs classes. Sur le plan individuel, les enseignants doivent également faire évoluer leurs représentations et leurs dispositions à agir. Les travaux d'Ajzen (1991, 2002) montrent en effet que l'adoption de nouvelles pratiques dépend des croyances professionnelles favorables au changement, d'intentions d'actions claires et d'un sentiment de contrôle perçu, c'est-à-dire la conviction de disposer des compétences et ressources nécessaires pour implémenter le changement. En outre, la mise en place du MTSS mobilise fortement l'*agency* enseignante (Biesta et al., 2015), entendue comme la capacité des enseignants à interpréter les prescriptions, à prendre des initiatives et à transformer leurs pratiques. Cette *agency* constitue un levier central dans tout processus de changement professionnel (Biesta et al., 2015 ; Priestley et al., 2012).

Si de nombreuses recherches détaillent les aspects théoriques du MTSS, les conditions favorables à sa mise en œuvre ou encore aux effets en termes d'efficacité (De Chambrier & Direndonck, 2022 ; Richard, 2020 ; Timperley, 2011), plusieurs études récentes soulignent que l'expérience des enseignants dans le processus par lequel ils s'approprient ces modèles reste peu étudiée. Nitz et al. (2023) appellent notamment à impliquer davantage les enseignants dans les recherches sur le MTSS, et Alsudairy et al. (2025) insistent sur la nécessité d'études qualitatives pour comprendre comment les enseignants traduisent ces dispositifs en pratiques effectives.

C'est dans ce contexte que se situe le présent mémoire. Il vise à éclairer le processus de changement professionnel chez les enseignants de maternelle engagés dans le projet MTSS-K. La question de recherche qui guide ce travail est la suivante : Comment les enseignants participant au projet MTSS-K vivent-ils et s'approprient-ils le changement professionnel associé aux formations continues du projet ?

Ce mémoire est structuré en trois parties : le cadre théorique, la méthodologie de recherche et la présentation des résultats, suivie de leur discussion ainsi que des limites et perspectives de la recherche.

2. Revue de la littérature

Pour comprendre comment les enseignants vivent et intègrent les changements liés au modèle MTSS, plusieurs cadres complémentaires sont mobilisés afin d'éclairer leur expérience professionnelle dans le projet MTSS-K.

Nous débutons par la présentation des modèles RàI et MTSS, qui structurent le projet MTSS-K. En axant cette présentation sur les attentes de ces dispositifs en matière d'enseignement, de dépistage et d'interventions graduées, nous cherchons à identifier la nature des transformations demandées aux enseignants. La section suivante porte sur le développement professionnel, indispensable pour soutenir l'adoption de nouvelles pratiques. Les travaux sur les formations efficaces (Richard, 2020 ; Timperley, 2011) éclairent les conditions susceptibles de faciliter ou de freiner l'apprentissage professionnel dans le contexte du MTSS. Nous abordons ensuite le changement professionnel à travers la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991, 2002). Elle met en évidence le rôle des croyances, intentions et perceptions de contrôle dans l'adoption de nouvelles pratiques. Ce cadre aide à comprendre comment les enseignants sont susceptibles d'interpréter et de transformer les formations reçues. Cette réflexion sur le changement professionnel nécessite également d'aborder la question de l'appropriation des dispositifs (De Vaujany, 2006 ; Rabardel, 1995), essentielle pour analyser la manière dont les enseignants transforment les outils et prescriptions du MTSS-K en instruments réellement intégrés à leur activité. Enfin, la dernière section s'intéresse à l'*agency* enseignante (Biesta et al., 2015 ; Priestley et al., 2012), qui éclaire la capacité des enseignants à agir, ajuster et donner sens au changement dans leur contexte.

Ensemble, ces perspectives offrent un cadre qui aidera à analyser le processus d'appropriation du MTSS-K par les enseignants de maternelle, au cœur de ce mémoire.

2.1. Le modèle de Réponse à l'Intervention (RàI) : les origines du modèle MTSS

Au début des années 2000, les troubles d'apprentissage deviennent une priorité éducative (De Chambrier & Direndonck, 2022), avec pour objectif d'identifier plus précisément les élèves en difficulté afin de leur proposer un accompagnement adapté (Desrochers & Guay, 2020). Le modèle de réponse à l'intervention (RàI) s'est ainsi développé en réaction aux limites des

approches traditionnelles des difficultés d'apprentissage, notamment centrées sur le critère de discrédance (écart entre le QI et les performances scolaires). Ces approches ont été critiquées pour leur tendance à intervenir tardivement (Fuchs & Fuchs, 2006 ; Grosche & Volpe, 2013), sans remettre en question la qualité de l'enseignement (Murawski & Hughes, 2009).

Le modèle RàI s'inscrit dans une logique d'inclusion et de prévention. Il repose sur trois principes fondamentaux. D'abord, l'organisation d'interventions pédagogiques graduées selon plusieurs niveaux de réponse (De Chambrier & Direndonck, 2022). Ensuite, l'utilisation d'approches éducatives validées par la recherche scientifique (Fuchs & Fuchs, 2017). Et enfin, un suivi rigoureux et régulier des progrès des élèves afin d'ajuster les interventions éducatives en conséquence (Guay & Gagnon, 2020).

Ce modèle repose sur un système d'interventions graduées organisé en plusieurs paliers. Le premier correspond à un enseignement universel de qualité destiné à tous les élèves, accompagné d'un dépistage régulier des difficultés (Fuchs et al., 2003). Les élèves qui ne progressent pas suffisamment bénéficient ensuite d'interventions ciblées en petits groupes au palier 2, puis d'un accompagnement plus intensif et individualisé au palier 3 si nécessaire (De Chambrier & Direndonck, 2022).

Une telle organisation vise à éviter la logique du « *wait to fail* », dans laquelle l'accès à une aide spécialisée dépend d'un diagnostic tardif fondé sur un écart entre capacités intellectuelles et performances scolaires (Brown-Chidsey, 2007 ; Grosche & Volpe, 2013) en intervenant avant que les difficultés ne s'installent durablement (De Chambrier et Direndonck, 2022).

2.2. Le modèle Multi-Tiered System of Supports (MTSS)

Initialement, le modèle RàI a été conçu pour « prévenir les difficultés d'apprentissage en littéracie » (Haager, 2007, cité par Desrochers et Guay, 2020, p.16) avant d'être étendu aux mathématiques (Fuchs et al., 2012). La dimension comportementale et socio-émotionnelle, pourtant essentielle au soutien des apprentissages cognitifs, n'y était pas explicitement intégrée. C'est l'ajout progressif de cette dimension qui a conduit à l'émergence du « Multi-Tiered System of Support » (MTSS), élargissant le modèle RàI en l'intégrant dans une perspective véritablement systémique et inclusive (Desrochers & Guay, 2020; Higgins Averill & Rinaldi, 2013).

Dans le modèle MTSS, l'origine de l'échec de l'apprentissage est attribuée non pas à une incapacité de l'élève, mais bien de la qualité de l'enseignement et aux facteurs contextuels (Higgins Averill & Rinaldi, 2013). Afin d'intégrer pleinement la dimension systémique et inclusive, le modèle reprend les caractéristiques du RàI tout en y ajoutant un continuum de soutiens et de partenariats structurés entre l'école, la famille et la communauté. Ces soutiens incluent notamment la formation continue, le coaching, le suivi de la fidélité du dispositif mis en place, en vue de promouvoir pleinement le développement des compétences de tous les élèves (Wackerle-Hollman et al., 2021). L'objectif est donc d'améliorer la réussite des élèves (Sugai & Horner, 2009) en opérant un changement systémique, mobilisant des acteurs de l'éducation, de la santé mentale, des services sociaux et d'autres secteurs au sein d'un système à plusieurs niveaux (Higgins Averill & Rinaldi, 2013).

Pour mettre en œuvre le MTSS, il semble indispensable que l'ensemble du personnel du secteur scolaire (incluant les enseignants, le personnel administratif, les directions et les spécialistes du soutien aux élèves) adapte ses pratiques de travail habituelles. Trois étapes structurent un tel changement systémique. D'abord, l'élaboration d'un consensus entre les partenaires quant aux pratiques MTSS. Ensuite, la création d'une infrastructure permettant de créer et maintenir ces pratiques dans la durée. Enfin, la facilitation et l'évaluation de la mise en œuvre de la résolution de problème fondées sur les données de la recherche (Castillo et al., 2010, cités par Higgins Averill & Rinaldi, 2013).

Le modèle MTSS est actuellement encore peu implanté dans le domaine de l'éducation de la petite enfance et en école maternelle. Wackerle-Hollman et al. (2021) décrivent cinq composantes essentielles à la réussite du modèle MTSS à ce niveau scolaire. D'abord, le curriculum et les interventions basées sur des preuves doivent prendre part dans différents domaines, en mettant au centre le développement du langage. Ensuite, des outils intégrés doivent être mis en place pour maintenir l'installation, la fidélité et le maintien du système dans le temps. Par ailleurs, des procédures de filtrage, accompagnées de guides d'évaluation et d'analyse des points de décision sont importantes. Le système doit également prendre en compte tous les profils d'élèves, y compris les enfants bilingues ou en situation de handicap. Enfin, la formation et le développement professionnel doivent s'adapter aux besoins des enseignants avec une intensité appropriée. Les décisions doivent être prises en s'appuyant sur des mesures rigoureuses et des bases de données (Wackerle-Hollman et al., 2021).

Les thématiques développées dans ces deux premiers points amènent à dresser les premiers contours de la transformation profonde à laquelle les enseignants sont susceptibles de faire face pour insérer pleinement leurs actions dans le modèle MTSS. En effet, le passage d'un modèle centré sur l'identification tardive des difficultés à un modèle proactif de prévention exige d'eux une responsabilisation accrue quant à la qualité de l'enseignement universel, considéré comme la première réponse aux besoins des élèves. Ils doivent désormais s'engager dans un suivi régulier et rigoureux des progrès et ajuster leurs pratiques en fonction de données objectivées, ce qui suppose une maîtrise des outils d'évaluation, des interventions fondées sur des preuves et des logiques de différenciation graduée. Le MTSS étend encore ces exigences en intégrant les dimensions comportementales et socio-émotionnelles, ce qui engage les enseignants dans une réflexivité accrue sur leurs pratiques. Enfin, ces modèles requièrent une évolution des modes de travail, fondée sur des pratiques collaboratives structurées, le développement professionnel continu et l'inscription dans un système de soutien impliquant l'école, la famille, voire la communauté dans son ensemble. L'ensemble de ces transformations redéfinit ainsi le rôle enseignant : d'un acteur isolé chargé de remédier aux difficultés, il devient un professionnel collectif, outillé, réflexif et engagé dans un processus continu d'amélioration de l'enseignement.

2.3. Le développement professionnel et la formation continue des enseignants

Comme nous venons de le préciser, la mise en place du modèle MTSS implique des changements importants du côté des enseignants. Il est donc probable que les enseignants ne soient pas préparés à ces changements. C'est pour cela, d'après Desrochers et ses collaborateurs (2016), que « le développement professionnel doit faire l'objet d'une attention particulière et faire partie intégrante du plan d'action » (Brodeur et al., 2016, p.304). En effet, même si les parents et la communauté éducative sont des acteurs essentiels du système éducatif, les enseignants restent la principale source d'influence sur les résultats de leurs élèves (Timperley, 2011). C'est pourquoi il est important que les pratiques enseignantes soient les plus qualitatives possible. Il est en effet important de considérer le développement professionnel comme un processus de professionnalisation ainsi que comme une évolution dynamique dans des contextes variés (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

La qualité du système éducatif est liée au développement professionnel des enseignants, qui représente un outil crucial pour l'amélioration des méthodes d'enseignement. Cependant, les formations proposées aux enseignants sont souvent ponctuelles, fragmentées et ne répondent pas toujours aux besoins réels des professionnels et des établissements (Richard, 2020). Pour avoir un impact significatif sur la qualité de l'enseignement et sur l'apprentissage des élèves, le développement professionnel doit être vu comme un processus continu, et non comme un simple perfectionnement occasionnel. Deux conditions sont essentielles pour que le développement professionnel soit utile et efficace : offrir un contenu basé sur les données de la recherche et s'assurer que l'approche permette une mise en œuvre efficace et durable des nouvelles pratiques d'enseignement dans la classe (Richard, 2020). De plus, il ne s'agit pas seulement de transmettre des connaissances théoriques. Il est également nécessaire d'accompagner les enseignants dans leur fonction de praticiens réflexifs, capables de s'approprier ces connaissances selon leurs propres contextes et expériences (Schön, 1994, cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Dans son article, Richard (2020) relève cinq principes qui favorisent l'efficacité du développement professionnel des enseignants.

Premièrement, il faut que les activités proposées poursuivent une intention directement liée aux résultats des élèves et directement ancrée dans le contexte de la classe. En d'autres termes, le développement professionnel doit permettre aux enseignants d'appliquer directement les stratégies dans leur quotidien et d'évaluer les résultats des interventions pédagogiques sur les élèves (Richard, 2020). En effet, Timperley (2011) confirme qu'au-delà de la forme d'une activité, il est important d'identifier si elle est utile aux enseignants pour obtenir les connaissances et les compétences nécessaires ainsi que la manière de les transférer dans leur quotidien en classe.

Deuxièmement, le recours à des spécialistes externes peut favoriser l'articulation entre théorie et pratique (Richard, 2020), à condition que l'accompagnement ne se limite pas à la transmission de « pratiques toutes faites » (Timperley, 2011, p.33), mais prenne en compte les besoins et l'expertise des enseignants (Bertone & Charliès, 2015).

Troisièmement, le développement professionnel est plus efficace lorsque des moments d'échanges entre les enseignants ont lieu. En effet, le soutien des pairs est un atout précieux

pour la résolution de problèmes dont l'objectif est l'amélioration des résultats des élèves, surtout lorsqu'il s'inscrit dans un contexte d'apprentissage actif (Richard, 2020). Ces dynamiques collaboratives sont importantes. En effet, travailler en équipe améliore non seulement les connaissances pédagogiques, mais renforce aussi la motivation, la confiance professionnelle et l'identité collective des enseignants. Toutefois, ces effets dépendent fortement de la qualité des échanges, du climat de confiance et de l'accompagnement institutionnel (Gast et al., 2017).

Quatrièmement, le développement professionnel doit s'inscrire dans une démarche continue permettant des « périodes d'expérimentation, de réflexion, de rétroaction et d'évaluation soutenues par un processus d'accompagnement » (Richard, 2020, P.62). Les enseignants sont davantage susceptibles de modifier leurs pratiques lorsqu'ils perçoivent que les leurs sont pour le moment limitées et lorsqu'ils peuvent les relier aux changements possibles à mettre en place. Afin d'éviter une résistance, il est important de ne pas leur faire ressentir que leur conduite est dirigée par un tiers (Timperley, 2011).

Et cinquièmement, il ne faut pas négliger le soutien de la direction. Celle-ci doit démontrer un leadership pédagogique en prenant part aux activités de développement professionnel, en encourageant le renouvellement des pratiques pédagogiques de tous les enseignants, en mobilisant les compétences des enseignants dans un but de leadership partagé, en partageant une vision des objectifs d'apprentissage professionnel qui vise à améliorer les résultats des élèves qui seront évalués régulièrement, en veillant à ce que le temps et les ressources nécessaires soient mis à disposition des enseignants et en identifiant un équilibre entre les priorités de l'établissement, celles des enseignants et les contenus prioritaires des matières scolaires (Richard, 2020). De plus, l'implication de l'institution est tout aussi importante que celle des enseignants. La direction doit s'assurer que les dispositifs élaborés en concertation avec les enseignants soient réellement mis en œuvre pour porter leurs fruits. Cette co-construction favorise l'acquisition progressive des connaissances nécessaires au développement professionnel et contribue à renforcer l'efficacité des actions entreprises (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Ces principes rejoignent un consensus plus large dans la recherche concernant les caractéristiques d'un développement professionnel efficace. Un développement professionnel efficace se caractérise notamment par un accent mis sur le contenu disciplinaire et ses liens avec

l'apprentissage des élèves, une participation collective des enseignants favorisant les échanges, des opportunités d'apprentissage actif (observation par les pairs, coaching, analyse de travaux d'élèves), une durée suffisante et une cohérence avec les politiques et les croyances existantes des enseignants (Desimone, 2009 ; Learning Forward, 2011).

Au-delà de ces caractéristiques générales, il convient de s'interroger sur les formes concrètes que peut prendre le développement professionnel dans le cadre du MTSS. Selon Beckers (2009), le compagnonnage réflexif est un moyen particulièrement approprié, car il offre une observation fine de l'activité enseignante associée à des entretiens de régulation où les intentions pédagogiques sont confrontées aux actions réalisées. Ce processus favorise non seulement l'adoption d'instruments, mais aussi la généralisation des apprentissages réalisés en situation. Dans cette logique, Beaumont et ses collaborateurs (2011) soulignent aussi l'importance des pratiques collaboratives structurées, qui encouragent la co-construction du savoir professionnel et l'ajustement continu aux besoins du terrain. Ces actions accentuent l'identification professionnelle des enseignants et renforcent leur engagement dans une dynamique d'amélioration continue. Pour sa part, Timperley (2011) montre que les formations les plus efficaces sont celles qui allient un ancrage aux besoins réels des élèves et une modification des croyances et pratiques pédagogiques des enseignants via des cycles d'enquête professionnelle intégrés dans le quotidien de la classe.

Les différents éléments développés dans cette section nous amènent à considérer que l'adoption de nouvelles pratiques dans le cadre du MTSS repose sur un développement professionnel conçu comme un processus continu, directement lié aux besoins des élèves et ancré dans le contexte réel de la classe. Pour être efficace, il doit offrir des contenus fondés sur la recherche, permettre une mise en œuvre progressive et accompagnée, et soutenir la réflexivité des enseignants afin qu'ils puissent ajuster leurs pratiques à partir de leurs propres expériences. Ces idées rejoignent les propos d'Higgins Averill & Rinaldi (2013) qui ont étudié plus en profondeur la question du développement professionnel des enseignants dans le cadre précis du MTSS : ces auteurs estiment en effet que la formation et le soutien technique jouent un rôle déterminant pour aider les enseignants à comprendre le modèle, construire un accord autour de ses pratiques, définir ses fondements et assurer une implémentation fidèle permettant de reconnaître les progrès et d'interpréter les résultats. Rappelons également que les dispositifs les plus pertinents sont co-construits avec les enseignants, plutôt que prescrits de l'extérieur, et s'appuient sur des dynamiques collaboratives qui renforcent la motivation, l'identité

professionnelle et la résolution collective de problèmes (Bertone & Charliès, 2015 ; Gast et al., 2017). Enfin, le soutien de la direction est également un élément essentiel dans la qualité du développement professionnel des enseignants : en effet, un leadership pédagogique engagé est indispensable pour fournir vision, ressources, temps et suivi, garantissant ainsi l'appropriation durable des nouvelles pratiques et leur intégration dans un changement systémique.

2.4. Le changement professionnel et ses déterminants

Si le développement professionnel doit créer les conditions structurelles nécessaires à l'adoption de nouvelles pratiques dans le cadre du MTSS, il ne garantit pas pour autant que ces pratiques seront effectivement mises en œuvre. Le changement professionnel dépend aussi de la manière dont les enseignants interprètent, évaluent et mettent en œuvre les pratiques proposées. Il est donc à notre sens indispensable de compléter l'analyse organisationnelle par une analyse psychologique du changement, en mobilisant notamment la théorie du comportement planifié d'Ajzen, qui met en évidence le rôle central des croyances, des intentions et du contrôle perçu dans la décision d'agir. En outre, au-delà de la nécessité d'un développement professionnel efficace, le changement professionnel peut être compris comme l'articulation de trois dimensions complémentaires : (1) des déterminants psychologiques qui orientent l'intention d'agir, tels que conceptualisés dans la théorie du comportement planifié ; (2) le rôle spécifique du contrôle comportemental perçu, qui conditionne la mise en œuvre effective du comportement ; (3) un processus d'appropriation situé dans l'activité, par lequel les enseignants transforment et intègrent les dispositifs dans leur pratique. Ce sont ces trois aspects que nous développons dans cette section.

2.4.1. Les déterminants psychologiques de l'action

La théorie du comportement planifié (TCP) permet de conceptualiser et anticiper le changement de comportement au travail (Ajzen, 1991, 2002). Dans cette théorie, l'élément central est l'intention de l'individu d'adopter un certain comportement, car les intentions sont les facteurs motivationnels qui déterminent le niveau d'effort qu'une personne est prête à fournir (Ajzen, 1991). Trois déterminants essentiels influencent directement les intentions (Ajzen, 1991, 2002). D'abord, l'attitude envers le comportement, qui représente l'évaluation ou le jugement positif ou négatif que porte l'individu sur l'action (Ajzen, 1991). Ensuite, la norme subjective, qui fait référence à la pression sociale perçue pour réaliser ou non

le comportement (Ajzen, 1991, 2002). Enfin, le contrôle comportemental perçu (CCP), qui correspond à l'estimation de la facilité ou de la difficulté à réaliser le comportement (Ajzen, 1991).

Ces trois prédicteurs reposent sur des croyances sous-jacentes ; l'attitude est influencée par les croyances comportementales ; la norme subjective est déterminée par les croyances normatives ; et les croyances de contrôle forment la base du CCP (Ajzen, 1991, 2002). Même si l'intention précède généralement le comportement, son exécution effective dépend d'un niveau suffisant de contrôle réel (Ajzen, 1991, 2002). C'est la raison pour laquelle il nous semble important de développer davantage ce concept de contrôle comportemental.

2.4.2. Le contrôle comportemental et la mise en œuvre du changement

Le Contrôle Comportemental perçu (CCP) est la perception qu'a une personne de disposer des ressources (temps, compétences, soutien) et des opportunités requises ainsi que sa capacité à surmonter les défis anticipés (Ajzen, 1991, 2002). Le CCP englobe deux éléments différents, mais souvent corrélés, qui s'assemblent pour constituer un tout de niveau supérieur. Le premier est l'auto-efficacité perçue (ou *self-efficacy*), qui se réfère à la confiance de la personne dans sa capacité à réaliser les actions nécessaires (la facilité ou la difficulté). Le second est la contrôlabilité perçue, qui fait référence à la conviction de la personne que la réalisation du comportement repose totalement sur elle. Ces deux éléments peuvent être affectés aussi bien par des facteurs internes (comme les compétences ou la volonté) que par des facteurs externes (tels que les ressources ou la coopération des autres) (Ajzen, 2002). Parmi ces facteurs externes, on peut citer le soutien constant sur une longue période (incluant le coaching et le feedback) (Learning Forward, 2011) ainsi que la construction de capacités collectives (*capacity building*) (Fullan, 2006).

2.4.3. L'appropriation des dispositifs de gestion : une perspective appropriative

La recherche sur l'appropriation des outils de gestion nécessite une rupture avec la vision traditionnelle qui distingue la conception et l'usage. Il est important d'adopter une « perspective appropriative » (p.109) axée sur un cadre socio-cognitif, où l'outil est perçu comme un

instrument mais également comme un vecteur d'apprentissage (De Vaujany, 2006). Cette perspective correspond à l'idée que les structures ne sont pas des propriétés stables intégrées dans l'artefact technique, mais qu'elles sont plutôt mises en acte et émergentes, se formant à travers les pratiques répétées des utilisateurs (Orlikowski, 2000). Selon cette vision anthropocentrique, la technique doit être analysée comme un phénomène psychologique et un instrument qui facilite l'activité humaine. L'instrument est considéré comme une entité mixte, composée de l'artefact matériel ou symbolique et de schèmes d'utilisation associés, qui sont élaborés par l'utilisateur lors de son activité (Rabardel, 1995).

Pour comprendre complètement le processus d'appropriation, il est indispensable de croiser trois points de vue analytiques étroitement liés : la perspective psycho-cognitive, qui voit l'appropriation comme un processus d'apprentissage individuel ou collectif ; la perspective socio-politique ; et la perspective micro-rationnelle (De Vaujany, 2006). L'aspect social de l'appropriation souligne la confrontation constante entre la régulation de contrôle (les règles et instruments imposés par les acteurs dominants) et la régulation autonome (la façon dont les acteurs reçoivent et s'approprient les dispositifs) (Reynaud, 1988). L'appropriation correspond à cette autorégulation et nécessite souvent de contourner ou de réinterpréter l'outil pour qu'il soit adapté à l'utilisation locale (De Vaujany, 2006). Ce processus permet aux utilisateurs d'ignorer les caractéristiques définies ou d'en inventer de nouvelles, s'écartant ainsi des intentions initiales des concepteurs (Orlikowski, 2000).

L'appropriation ne doit pas être perçue comme une simple étape, mais comme un processus long, complexe et continu, englobant des phases de préappropriation (formation initiale) et se poursuivant par des réappropriations successives bien après la mise en place des premières routines (De Vaujany, 2006). L'évolution progressive de l'instrument par l'utilisateur est décrite sous le concept de genèse instrumentale. Cette dernière se caractérise par un double mouvement : l'instrumentalisation (dirigée vers la transformation et l'adaptation de l'artefact) et l'instrumentation (dirigée vers le développement des schèmes d'utilisation du sujet) (Rabardel, 1995). Les structures d'utilisation mises en place par les intervenants sont seulement temporairement stables, car chaque engagement est situé dans le temps et peut potentiellement être transformateur, favorisant l'apparition permanente de nouvelles pratiques (Orlikowski, 2000).

Dans cette section, nous avons montré que le changement professionnel repose aussi sur des processus internes qui orientent la manière dont les enseignants comprennent les prescriptions, évaluent leur pertinence et décident de les mettre en œuvre. La théorie du comportement planifié d'Ajzen a éclairé ces dynamiques en montrant que l'adoption d'un nouveau comportement dépend des croyances professionnelles, des intentions d'action et du contrôle perçu, qui conditionnent l'engagement réel dans la pratique. Toutefois, même lorsque l'intention est présente, la mise en œuvre durable d'une innovation dépend d'un second processus, l'appropriation, tout aussi essentiel pour favoriser le changement. Celle-ci renvoie à la manière dont les enseignants ajustent, réinterprètent et transforment les outils ou dispositifs proposés pour les intégrer à leur activité quotidienne. Comprendre le changement professionnel implique donc d'articuler ces dimensions psychologiques et socio-cognitives, qui complètent les apports du développement professionnel et permettent d'expliquer comment les formations reçues se traduisent (ou non) en pratiques effectives.

2.5. Le pouvoir d'agir (*agency*) des enseignants

Les approches précédentes permettent de comprendre comment les enseignants apprennent, interprètent et mettent en œuvre les pratiques proposées. Toutefois, elles ne rendent pas compte de leur capacité à agir sur leur environnement professionnel, à ajuster les prescriptions ou à leur donner sens. Le concept d'*agency* permet précisément d'analyser cette dimension active et située du travail enseignant. L'*agency* introduit ainsi une perspective écologique et temporelle du changement, en montrant comment les enseignants mobilisent leur passé, évaluent les exigences du présent et projettent des futurs possibles pour construire leur pouvoir d'agir. C'est dans cette optique que nous proposons maintenant d'examiner plus en détail ce concept et les conditions de sa réalisation dans le travail enseignant.

2.5.1. L'*agency* comme réalisation écologique et temporelle

Bien que le terme soit souvent utilisé de manière abstraite et lié de façon imprécise à « l'effort actif, à la prise d'initiative ou à l'influence sur sa propre situation » (Eteläpelto et al., 2013, p.46), le concept d'*agency* est important pour comprendre comment les enseignants s'engagent de manière active dans leur environnement professionnel et élaborent leurs pratiques (Biesta et al., 2015).

Il ne faut pas considérer l'*agency* comme une capacité, une compétence ou une propriété que les personnes possèdent, mais plutôt comme une action qu'elles entreprennent, démontrant une qualité d'engagement dans des contextes d'action spécifiques (Biesta et al., 2015). Dans le domaine de l'éducation, l'*agency* de l'enseignant se réfère à leur contribution active à la définition de leur travail et de ses conditions (Biesta et al., 2015 ; Priestley et al., 2012).

En outre, une partie de la recherche considère que l'*agency* des enseignants est un élément essentiel pour garantir une éducation de qualité et significative. L'accent porté sur ce concept représente une évolution par rapport aux décennies de politiques qui visaient à déprofessionnaliser les enseignants en remplaçant leur jugement par des programmes prescriptifs (Biesta et al., 2015).

L'approche théorique écologique souligne que l'*agency* est réalisée dans des conditions écologiques spécifiques (Priestley et al., 2012). On la perçoit comme un phénomène naissant de l'interaction acteur-situation (Biesta et al., 2015). La réalisation de l'*agency* résulte toujours de la combinaison des efforts individuels, des ressources disponibles et des facteurs contextuels et structurels présents dans des situations uniques. Ainsi, les personnes agissent à travers leur environnement plutôt que simplement en y étant présentes (Biesta et al., 2015 ; Priestley et al., 2012). Et c'est cette dimension systémique qui nous paraît particulièrement pertinente à envisager, étant donné que c'est bien dans cette perspective que s'inscrit également le MTSS.

2.5.2. La dimension temporelle de l'*agency* : la Triade Chordale

Afin de mieux comprendre la dynamique de l'*agency*, Emirbayer et Mische (1998) la décrivent comme un processus d'engagement social construit temporellement. Ils suggèrent de la conceptualiser comme une configuration d'influences provenant du passé, d'orientations vers le futur et d'engagements avec le présent (Emirbayer & Mische, 1998), que certains qualifient de perspective temporelle-relationnelle (Priestley et al., 2012). Cette approche est connue sous le nom de triade chordale (Emirbayer & Mische, 1998). Cette triade s'articule autour de trois dimensions complémentaires qui permettent de saisir la complexité de l'*agency* dans ses ancrages temporels.

La première est la dimension itérationnelle, ancrée dans le passé. Elle est liée à la réactivation sélective des schémas de pensée et d'action passés (habitudes et routines) intégrés

dans l'activité pratique (Emirbayer & Mische, 1998). Dans un cadre pédagogique, cette dimension comprend l'expérience antérieure, y compris les parcours personnels et professionnels (Biesta et al., 2015). La deuxième dimension, projective, est quant à elle tournée vers le futur. Elle engage la création imaginative de trajectoires d'actions potentielles pour l'avenir. Cette vision tournée vers le futur est influencée par les espoirs, les craintes et les aspirations des acteurs (Emirbayer et Mische, 1998). Enfin, la troisième dimension, pratique-évaluative, est ancrée dans le présent. Elle se réfère à la capacité des acteurs à porter des jugements pratiques et normatifs face aux exigences, dilemmes et zones d'ombre des situations en cours (Emirbayer & Mische, 1998). Elle est appliquée dans le contexte actuel (Biesta et al., 2015).

Dans la pratique, ces trois dimensions sont impliquées. Cependant, leur apport varie, formant une triade chordale dont les trois dimensions résonnent comme des tons séparés, mais pas toujours harmonieux (Emirbayer & Mische, 1998).

2.5.3. L'*agency* professionnelle, les croyances et les conditions de sa réalisation

Parmi les facteurs qui influencent la réalisation de l'*agency*, l'auto-efficacité (Pyhäältö et al., 2012) et les croyances (Biesta et al., 2015) jouent un rôle central. Une forte auto-efficacité est associée à l'*agency* active (Bandura, 2001, cité par Eteläpelto et al., 2013). Les enseignants qui se considèrent comme efficaces sont davantage enclins à expérimenter de nouvelles idées et méthodes (Bandura, 1997, cité par Pyhäältö et al., 2012). Les croyances (relatives aux enfants, à l'enseignement et aux finalités de l'éducation) peuvent être analysées à travers trois dimensions de l'*agency* : leur provenance (itérationnelle), leur rôle moteur (projective), et leur impact sur l'action concrète (pratique-évaluative) (Biesta et al., 2015).

L'*agency* des enseignants peut se manifester de façon créative, conservatrice ou résistante face au changement (Eteläpelto et al., 2013), mais elle reste fortement influencée par des éléments qui échappent souvent à leur contrôle direct (Biesta et al., 2015). Lors des réformes, le manque de discours professionnels clairs sur l'enseignement (Biesta et al., 2015) et d'hypothèses partagées sur la façon de réaliser le changement constitue un défi majeur, pouvant amener les enseignants à se percevoir comme passifs (Pyhäältö et al., 2012). Sa promotion

requiert donc un développement et une considération collectifs, au-delà des seules croyances individuelles (Biesta et al., 2015)

En ce sens, il nous semble que le modèle MTSS et les soutiens mis en place pour l'implémenter dans les écoles visent à favoriser cette considération du collectif. En effet, le développement professionnel des enseignants doit par conséquent aspirer à étendre la portée de leur *agency* au-delà de la simple salle de classe, en englobant les interactions professionnelles au sein de l'école (Pyhältö et al., 2012). Cela signifie qu'il faut leur fournir des ressources, non seulement en matière de savoir et de savoir-faire, mais également les soutenir dans l'exploitation de leurs expériences passées (itération) pour formuler des objectifs éducatifs (projection) et concrétiser ces objectifs (pratique-évaluative) dans le cadre de la formation continue (Priestley et al., 2012).

Dans la perspective du MTSS, l'introduction du concept d'*agency* met en lumière la capacité des enseignants à agir de manière située, à ajuster les pratiques prescrites et à donner sens aux réformes en fonction de leur histoire professionnelle, de leurs projets et des exigences concrètes de leur contexte. Ainsi, l'*agency* renforce encore l'idée déjà développée dans les sections précédentes que les enseignants ne sont pas de simples exécutants des dispositifs du MTSS et met en évidence le fait qu'ils sont des acteurs capables de mobiliser leurs expériences passées, de projeter des trajectoires futures et d'exercer des jugements pratiques dans le présent pour façonner la mise en œuvre du modèle. En ce sens, l'*agency* constitue un complément essentiel aux dimensions précédemment développées : elle permet de comprendre comment les enseignants transforment les formations reçues en actions pertinentes, comment ils négocient les contraintes systémiques et comment ils participent activement à la construction d'un MTSS réellement adapté à leur environnement scolaire.

2.6. Synthèse et positionnement de la recherche

La littérature montre que la mise en œuvre du modèle MTSS engendre un changement des pratiques professionnelles (Desrochers & Guay, 2020). Inspiré du modèle de Réponse à l'Intervention (De Chambrier et Direndonck, 2022), le MTSS étend ce concept en intégrant la prévention des difficultés d'apprentissage, la gestion des comportements et le soutien socio-émotionnel (Wackerle-Hollman et al., 2021). Son implémentation nécessite une mobilisation collective, un leadership partagé, et une réorganisation des pratiques au sein des écoles, ce qui

place les enseignants au centre du processus de transformation (Higgins Averill & Rinaldi, 2013).

Dans ce contexte, le changement professionnel semble inévitable. Les enseignants ne sont pas naturellement préparés à modifier leurs pratiques (Brodeur et al., 2016) et leur appropriation du modèle est fortement liée aux dispositifs de formation professionnelle auxquels ils ont accès. Ces dispositifs doivent être continus, collaboratifs, contextualisés et accompagnés (Timperley, 2011 ; Richard, 2020). Leur efficacité est influencée par les croyances professionnelles, l'expérience antérieure, la qualité des échanges entre collègues et le soutien organisationnel fourni par l'école (Gast et al., 2017). La théorie du comportement planifié offre un éclairage supplémentaire en mettant en avant l'importance de l'attitude, des normes perçues et du contrôle comportemental perçu lors de la mise en œuvre d'un changement (Ajzen, 1991, 2002).

La notion d'*agency* aide aussi à comprendre la dynamique de l'appropriation. Elle offre un cadre pour comprendre le rôle des enseignants en tenant compte de leurs ressources personnelles, de leurs expériences passées et des conditions structurelles du milieu scolaire (Biesta et al., 2015 ; Priestley et al., 2012). L'*agency* est donc un élément pertinent pour comprendre comment les enseignants adaptent leurs pratiques dans le cadre du projet MTSS-K.

Toutefois, l'analyse de la littérature révèle une lacune. En effet, bien que de nombreuses études décrivent les composantes théoriques du MTSS, les conditions d'un développement professionnel efficace, ou les facteurs psychologiques du changement, peu se concentrent sur le processus concret par lequel les enseignants vivent ces transformations (Alsudairy et al., 2025 ; Nitz et al., 2023). On sait peu de choses concernant leur perception des formations continues, ce qui aide ou entrave l'appropriation du modèle, et l'influence de leurs expériences, croyances et interactions professionnelles dans ce contexte. La littérature ne propose donc pas une compréhension fine et située du vécu des enseignants lors de la mise en œuvre du MTSS, alors qu'ils en sont les acteurs principaux.

Face à cette lacune, une approche qualitative inductive semble appropriée. La *Grounded Theory Methodology (GTM)* permet d'explorer le processus de changement sans en supposer les éléments explicatifs, en se focalisant sur l'expérience telle qu'elle est exprimée par les acteurs. L'objectif n'est pas d'évaluer l'efficacité du modèle, mais d'en produire une compréhension théorique et située du vécu des enseignants dans ce contexte de transformation.

3. Méthodologie

3.1. Contexte du terrain et objectifs de l'étude

Le terrain de recherche s'inscrit dans le projet MTSS-K, qui vise à adapter, mettre en œuvre et évaluer une approche éducative multiniveaux nord-américaine dans des classes maternelles européennes. Ce projet cherche notamment à réduire les inégalités précoces en formant les enseignants à soutenir les compétences socio-émotionnelles, comportementales, langagières et en mathématiques des élèves, en particulier les plus vulnérables (MTSS-K, s.d.). En Belgique, la numératie précoce et les compétences socio-émotionnelles et comportementales sont au centre de la recherche. Ce mémoire s'insère dans le focus sur les compétences socio-émotionnelles et comportementales qui a commencé en septembre 2024.

3.2. Type de recherche et méthode d'analyse des données

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative, définie comme toute forme de recherche produisant des résultats qui ne sont pas obtenus par des procédures statistiques ou d'autres méthodes de quantification. Plus précisément, la Méthode par Théorisation Ancrée (MTA), traduction de l'expression originale Grounded Theory Method (GTM) sera adoptée (Lejeune, 2025). Initialement développée par Glaser et Strauss en 1967, cette méthodologie se présente comme une approche inductive visant à générer de nouvelles théories en sciences sociales (Guillemette, 2006 ; Guillemette & Luckerhoff, 2009).

3.2.1. Justification du choix de la GTM

Le choix de la GTM est pertinent pour répondre à une question centrée sur le vécu et l'appropriation du changement professionnel par les enseignants. Cette approche vise à comprendre les acteurs à partir de la manière dont ils vivent et perçoivent ce qui leur arrive, sans forcer le matériau empirique dans des cadres théoriques préconçus (Lejeune, 2025). Elle repose sur le principe d'émergence (Guillemette, 2006) et sur une suspension temporaire des cadres théoriques existants (Guillemette, 2006 ; Guillemette & Luckerhoff, 2009) afin de limiter l'influence des préconceptions du chercheur (Lejeune, 2025). La sensibilité théorique reste toutefois mobilisée pour donner sens aux données, repérer l'implicite et transformer les incidents en concepts (Guillemette, 2006 ; Guillemette & Luckerhoff, 2009).

3.2.2. Une démarche itérative parallèle

Au lieu de suivre une approche linéaire et séquentielle typique des études classiques, cette recherche opte pour une structure parallèle. Dans ce modèle, les activités de problématisation, de collecte de données, d'analyse et de rédaction ne se succèdent pas, mais se déroulent simultanément tout en s'éclairant mutuellement (Lejeune, 2025). On parle alors de « processus cyclique » ou de circularité (Guillemette, 2006 ; Guillemette & Luckerhoff, 2009).

La collecte et l'analyse ont été menées de manière itérative : les premiers éléments analysés ont orienté les entretiens suivants (Lejeune, 2025), la collecte et l'analyse s'éclairant mutuellement (Guillemette & Luckerhoff, 2009). L'échantillonnage ne visait donc pas une représentativité statistique, mais la richesse des situations permettant de construire les catégories théoriques (Guillemette, 2006 ; Guillemette & Luckerhoff, 2009).

Enfin, la collecte s'arrête lorsque l'on atteint le point de saturation, c'est-à-dire quand les nouvelles données n'ajoutent plus de nouvelles propriétés aux catégories déjà établies (Lejeune, 2025). La saturation théorique est un jugement par lequel l'analyste considère que de nouvelles données ne provoquent plus d'avancement dans la conceptualisation (Guillemette, 2006 ; Paillé, 1994). Dans le cadre de ce mémoire, la question de la saturation mérite d'être abordée avec transparence. Si le nombre de participants peut sembler modeste, il convient de rappeler que la GTM ne vise pas une représentativité statistique, mais une richesse et une profondeur des données suffisantes pour permettre la construction de catégories théoriques (Guillemette & Luckerhoff, 2009 ; Paillé, 1994). Dès le troisième et quatrième entretien, les catégories principales qui émergeaient recoupaient largement celles identifiées précédemment, sans qu'en apparaissent de nouvelles fondamentales, ce qui suggère une saturation partielle des données. Cette saturation reste toutefois à nuancer, le nombre de participantes ayant été contraint par le terrain. Cette limite sera discutée dans la section consacrée aux limites de la recherche.

3.2.3. Le processus d'analyse

L'analyse repose sur trois types d'activités qui se superposent tout au long du processus. Le premier est le codage ouvert. Il consiste en une immersion dans le matériau pour identifier les caractéristiques fondamentales (propriétés) du phénomène étudié (Lejeune, 2025). Cette étape privilégie souvent les codes « in vivo », c'est-à-dire les mots exacts des participants, pour rester au plus près de leur réalité (Guillemette, 2006 ; Paillé, 1994).

Le deuxième est le codage axial. Il vise l'articulation des propriétés entre elles pour comprendre comment elles varient selon les contextes et les situations (Lejeune, 2025). Il s'agit de mettre en relation les catégories pour passer d'une description statique à une explication dynamique (Paillé, 1994).

Le troisième et dernier est le codage sélectif. Il porte sur l'intégration des relations développées pour créer un système global et finaliser la théorisation (Lejeune, 2025). Le chercheur dégage alors l'intrigue (*story line*) du récit pour unifier la théorie autour d'un phénomène central (Paillé, 1994).

Pour Paillé (1994), ce processus peut être détaillé en six étapes progressives : la codification (étiqueter les éléments), la catégorisation (nommer les phénomènes de manière riche), la mise en relation (lier les catégories entre elles), l'intégration (délimiter l'objet principal), la modélisation (reproduire la dynamique du système) et enfin la théorisation. Le pivot de cette analyse est la « méthode comparative continue », qui consiste à comparer sans cesse les données entre elles et avec les concepts en émergence pour en valider l'adéquation (*emergent-fit*) (Guillemette, 2006 ; Guillemette & Luckerhoff, 2009 ; Paillé, 1994).

Concrètement, l'analyse de chaque entretien s'est déroulée en plusieurs temps. Dans un premier temps, une lecture de l'ensemble du verbatim permettait de s'imprégner encore plus du matériau. Dans un second temps, le texte était relu partie par partie en codant directement les passages dans le PDF de la retranscription. Le premier entretien a été codé à la main, ce qui a permis de développer une familiarité avec la méthode avant de poursuivre le codage directement sur les fichiers numériques. Chaque passage était relu plusieurs fois avant d'être codé pour en comprendre le sens dans son contexte. Une dernière lecture de l'entièreté de l'entretien clôturait les séances de codage.

Enfin, la scientificité de cette approche est basée sur la tenue rigoureuse d'un journal de bord qui comprend différents comptes-rendus (de terrain, de codage, théoriques et opérationnels) (Lejeune, 2025). La rédaction de « mémos » est ici cruciale. Ce sont des notes d'analyse où le chercheur « pense sur papier », définit les catégories et formule ses hypothèses, assurant ainsi la traçabilité de sa réflexion (Guillemette, 2006 ; Paillé, 1994). Ces traces servent à documenter le lien entre le terrain et la théorie, assurant ainsi l'ancrage (*grounding*) et la répliquabilité du processus analytique (Lejeune, 2025).

3.3. Population et échantillonnage

La population étudiée est composée de quatre enseignantes de troisième maternelle participant au projet MTSS-K. Ces enseignantes exercent dans différentes écoles des provinces de Liège et de Namur engagées dans le dispositif et présentent des profils variés en termes d'ancienneté et de contextes professionnels. Les enseignantes sont choisies en raison de leur exposition directe aux formations du projet MTSS-K et de leur engagement dans le processus de changement professionnel associé.

La sélection des participants repose sur une logique d'échantillonnage réfléchi et théorique, visant à diversifier les expériences afin d'enrichir la compréhension du phénomène étudié. Sept contacts ont été transmis par la superviseuse de ce mémoire, qui est également chercheuse au sein du projet MTSS-K. Une prise de contact par mail a ensuite été effectuée auprès de ces sept enseignantes. Trois d'entre elles n'ont pas donné suite, soit parce qu'elles n'ont pas répondu aux sollicitations, soit parce qu'elles souhaitaient que la rencontre se déroule uniquement par appel téléphonique, modalité que nous avons jugée peu compatible avec les exigences de l'entretien semi-directif.

Les quatre enseignantes constituant finalement la population présentent des trajectoires professionnelles singulières et variées. Laurence enseigne depuis 21 ans dans la même école. Son parcours est atypique : titulaire d'un diplôme d'éducatrice, elle a d'abord travaillé auprès de réfugiés avant de reprendre des études d'institutrice maternelle, puis a donné quelques cours de français en secondaire et travaillé en psychomotricité avant de s'établir durablement dans l'enseignement maternel. Flora est diplômée depuis 19 ans, mais n'a obtenu un poste fixe que depuis trois ans, après de nombreuses années de remplacements dans des écoles différentes. Elle est titulaire d'une classe regroupant des deuxième et troisième maternelle et n'a pas pu assister à la troisième formation pour des raisons personnelles. Fanny est sortie de l'école normale en 1999. Après une période de bénévolat faute d'emploi dans l'enseignement, elle s'est réorientée pendant une dizaine d'années vers le secteur commercial avant de rejoindre son école actuelle, où elle enseigne depuis dix ans et est nommée depuis cinq ans. Enseignante en deuxième maternelle, elle ne faisait pas partie du projet au départ. C'est en raison des difficultés comportementales d'un élève de sa classe qu'elle s'est insérée dans le dispositif à la suite de sa collègue de troisième maternelle, rejoignant le projet après la première formation. Enfin,

Murielle est enseignante depuis une trentaine d'années. Revenue dans son école d'origine il y a deux ans, elle cumule depuis lors un mi-temps d'enseignante maternelle et un mi-temps de directrice. Elle est titulaire d'une classe transversale regroupant des élèves de première, deuxième et troisième maternelle et n'a pas pu assister à la deuxième formation. Ces quatre enseignantes participent toutes aux formations du projet MTSS-K et collaborent ponctuellement avec une collègue de leur école également impliquée dans le dispositif, sans pour autant pratiquer le co-enseignement à proprement parler. Le tableau en annexe n°1 synthétise les principales caractéristiques des quatre participantes afin d'en faciliter la lecture comparative.

3.4. Instruments et collecte de données

La collecte de données s'appuie sur l'utilisation de plusieurs ressources, dans le but de comprendre la complexité du phénomène analysé et de permettre une triangulation de données.

3.4.1. Observation des formations et d'une séance de coaching

Dans le cadre du projet MTSS-K, des observations non participatives ont été effectuées lors des trois sessions de formation proposées. Chacune se déroulait sur une journée complète. Les enseignantes étaient informées de notre présence et de nos objectifs, ce qui s'inscrit dans une démarche transparente et éthique.

Ces observations visaient à comprendre les contenus du dispositif, ses exigences pratiques et les réactions des enseignantes face aux propositions formulées. Elles ont également permis d'affiner la conduite des entretiens individuels.

Par ailleurs, une séance de coaching individuel, composante à part entière du dispositif MTSS-K, a également pu être observée sur une demi-journée. Ce type de séance consiste en un accompagnement en classe par un chercheur du projet qui observe les enseignantes dans leur pratique avant de procéder à un retour réflexif avec elles (échanges sur ce qui a été observé, questions des enseignantes et pistes pour la suite). Cette observation a permis de mieux comprendre la dimension d'accompagnement individualisé du projet, complémentaire aux formations collectives.

Les données recueillies lors de ces observations prenaient la forme de notes libres sur ordinateur ainsi que de réflexion dans le carnet de bord. Cela constituait un espace de réflexivité permettant de documenter non seulement les faits observés, mais aussi les impressions et interrogations.

3.4.2. Entretiens semi-directifs

L'utilisation de l'entretien semi-directif se justifie par sa capacité à équilibrer la liberté d'expression des participants avec les exigences de la recherche. L'entretien semi-directif permet de recueillir des discours riches, ancrés dans l'expérience vécue des participants, tout en laissant émerger des éléments inattendus issus du terrain (Romelaer, 2005). Comme le souligne Imbert (2010), l'entretien semi-directif favorise également une co-construction de sens entre le participant et le chercheur, ce qui est particulièrement pertinent pour la compréhension de phénomènes complexes et subjectifs, tels que les processus de changement professionnel.

Les entretiens se sont déroulés individuellement, dans les classes de chaque enseignante au sein de leur école respective, un environnement familier et propice à l'échange. Chaque entretien a duré entre 40 et 50 minutes. Avant de débiter, un cadrage était posé afin de préciser notre statut (étudiante en master réalisant son mémoire, sans appartenance à l'équipe de recherche ni au groupe de formateur de projet MTSS-K, ainsi que les conditions d'anonymisation des données). Ce cadrage visait à offrir aux participantes un espace de parole libre, y compris formuler des remarques critiques et ce qu'elles mettent réellement en place dans leurs classes, sans crainte que leurs propos ne soient transmis aux encadrants du projet.

Un guide d'entretien (voir annexe n°2) articulé autour de six grands thèmes a servi de trame à la discussion : le parcours professionnel et la situation de départ, l'entrée dans le projet MTSS-K, la perception des formations et leurs apports, la mise en œuvre et l'appropriation après les formations, les leviers et obstacles rencontrés, ainsi que la temporalité et le regard sur le métier. Conformément aux principes de la GTM, ce guide n'a pas été utilisé comme un questionnaire figé, mais comme un repère souple donnant à l'entretien une dimension conversationnelle (Matthey, 2011). Il laissait aux enseignantes la possibilité de mettre en avant les aspects de leur expérience qu'elles jugeaient les plus significatifs.

Nous nous sommes appuyées avant tout sur ce que chaque participante exprimait pour orienter l'échange, en recourant à des relances verbales, non verbales et parfois silencieuses, comme le prône Matthey (2011). Au fil des entretiens, certaines catégories émergentes, telles que la collaboration entre enseignantes, les échanges entre pairs ou encore l'importance du matériel prêt à l'emploi, ont été davantage approfondis, dans une logique d'itération propre à la GTM.

Avec l'accord des participants, les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits intégralement pour l'analyse.

3.4.3. Données complémentaires

Des données complémentaires ont également été collectées, notamment des documents de formation en lien avec le projet MTSS-K (supports de présentation, fiches pratiques remises aux participants...). Ces documents ont été obtenus directement auprès des formatrices lors des séances de formation. Bien qu'initialement envisagés comme source de triangulation, ils ont finalement surtout servi à mieux comprendre le contexte et le contenu du projet, sans constituer des données d'analyse à proprement parler.

Le journal de bord a également joué un rôle complémentaire tout au long de la recherche. Il regroupait les choix méthodologiques, les questionnements analytiques et les catégories émergentes, mais aussi les doutes, les ajustements et les prises de consciences survenues au fil de la recherche. Il constituait donc un espace de réflexivité, contribuant à la rigueur et à la traçabilité de la démarche.

3.5. Posture de la chercheuse

Adopter une posture réflexive tout au long de la recherche constitue une exigence fondamentale en recherche qualitative (Guillemette, 2006). Dans le cadre de ce mémoire, cette réflexivité s'est imposée à plusieurs moments, notamment en ce qui concerne la manière dont nous avons été perçues par les participantes et les effets que cette perception a pu avoir sur les données recueillies.

Une première source de réflexivité concerne notre positionnement vis-à-vis du projet MTSS-K. En tant qu'étudiante en master réalisant son mémoire sous la supervision d'une

chercheuse impliquée dans le projet, nous occupions une position intermédiaire : proche du terrain, sans en faire partie institutionnellement. Ce positionnement particulier a nécessité un cadrage explicite en début d'entretien auprès des participantes, que nous avons progressivement ajusté au fil des entretiens. Cette ambiguïté a nécessité un cadrage en début d'entretien. Il était précisé que nous n'appartenions ni à l'équipe de recherche du projet ni au groupe des formateurs, et que les propos recueillis ne leur seraient pas transmis. Cela a semblé favoriser une parole plus libre et nuancée sur le dispositif.

Cependant, cette position intermédiaire n'effaçait pas pour autant notre statut d'étudiante, qui a donc été notre deuxième source de réflexivité. Le fait d'être clairement identifiée comme étudiante en dernière année de master a semblé instaurer un climat de confiance propice à la parole. N'ayant aucun lien hiérarchique avec les participantes, et n'étant porteuses d'aucun enjeu évaluatif, nous avons eu l'impression d'être perçues comme quelqu'un à qui l'on pouvait parler librement de son vécu. Les enseignantes se sont montrées disponibles et volontaires, davantage dans une posture d'aide que de méfiance, ce qui a favorisé des récits riches et authentiques. Toutefois, cette dynamique nous a amenées à être vigilantes au fait que leurs propos pourraient être orientés vers ce qu'elles pensaient utile pour notre mémoire, plutôt que vers ce qui était vraiment représentatif de leur expérience.

Enfin, une troisième source de réflexivité fut notre présence lors des formations. En tant qu'observatrices non participantes, nous étions physiquement présentes lors des moments collectifs partagés avec les enseignantes. Cela n'a pas semblé impacter significativement leurs comportements, mais cela a nécessité une attention constante à ne pas laisser nos impressions orienter prématurément l'analyse.

3.6. Considérations éthiques

Cette recherche a été conduite avec un respect rigoureux des règles éthiques. Un accord favorable a préalablement été obtenu auprès du Comité d'Éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège. Les participantes ont été informées de l'objectif du mémoire, des techniques de collecte de données et de leur utilisation. Un formulaire de consentement leur a été fourni, insistant sur le fait qu'elles peuvent se retirer de la recherche à tout moment et que leurs informations personnelles resteraient confidentielles.

En effet, toutes les informations recueillies ont été traitées avec confidentialité. Les noms propres (prénoms, institutions, etc.) ont été anonymisés à l'aide de pseudonymes. Au cours de l'intégralité de la recherche, notre attitude aura été réflexive et respectueuse afin de restituer au mieux les expériences et les points de vue de chacun.

4. Présentation et analyse des résultats

Les résultats présentés dans cette section sont issus de l'analyse des entretiens semi-directifs et des observations de formations. Conformément à la démarche de théorisation ancrée, l'analyse a conduit à l'émergence de catégories conceptuelles organisées selon les différentes étapes et dimensions du vécu des enseignantes, depuis leur entrée dans le projet, jusqu'à leur appropriation du dispositif MTSS-K. Ainsi, cinq grandes tendances ont été dégagées, rendant compte de la dynamique complexe et non linéaire qui caractérise l'appropriation du dispositif MTSS-K par les enseignantes.

4.1. Les dynamiques d'appropriation du dispositif MTSS-K

4.1.1. Un déplacement du regard : de la correction des comportements inappropriés vers la valorisation des comportements attendus

L'appropriation du dispositif s'accompagne d'un déplacement du regard porté sur les comportements des élèves. Dans les situations décrites par les enseignantes, la gestion de classe se concentre d'abord sur les comportements considérés comme inappropriés, qui ont tendance à orienter les interventions. Fanny explique qu'avec sa collègue, elles « fonctionnai[en]t avec des pinces à linge au début » et « montra[en]t beaucoup le négatif » (Fanny, p.4), ce qui mettait en évidence les déviations par rapport aux règles établies.

Participer au dispositif amène à explorer une autre manière d'intervenir, centrée sur la valorisation des comportements attendus. Ce changement ne concerne pas uniquement l'adoption de nouveaux outils, mais plus largement une autre manière de lire les situations en classe et de porter attention aux comportements attendus. Pour Laurence, cette évolution revient à mettre en mots des pratiques déjà présentes. Elle mentionne un recours au renforcement positif, qu'elle utilisait de façon spontanée, et que la formation l'aide désormais à organiser et

à rendre plus régulier : « On le fait naturellement [...], mais c'est vrai que là, c'était vraiment bien expliqué » (Laurence, p.10)

Ce déplacement du regard ne concerne d'ailleurs pas uniquement le type d'intervention (positive ou négative), mais aussi la direction vers laquelle le regard se porte au sein du groupe classe. Il s'agit notamment de porter attention aux élèves discrets, ceux qui respectent les règles sans se faire remarquer, et qui passaient auparavant inaperçus précisément parce qu'ils ne posaient pas de problème. Flora explique qu'il s'agit désormais d'essayer de voir le positif à chaque fois » et de ne « pas toujours [être] sur celui qui court partout. » (Flora, p.22)

Cependant, ce changement de posture ne se produit pas de manière immédiate. Pour Fanny, cela s'est accompagné d'une forme de difficulté, liée à une tendance à porter attention spontanément à ce qui ne va pas. Elle explique ainsi qu'il est « très dur de basculer » vers une attention davantage centrée sur le positif (Fanny, p.4), soulignant le travail nécessaire pour modifier un regard professionnel déjà installé. Dans cette perspective, l'appropriation du dispositif nécessite de composer avec des habitudes établies, plutôt que de les remplacer de manière immédiate.

Ce déplacement implique également un effort sur soi qui dépasse le cadre des interactions avec les élèves. Murielle décrit la difficulté de modifier ses propres réflexes d'intervention, notamment la tentation de réagir d'abord par le négatif, avant de se rappeler les principes du renforcement positif. Elle évoque les pompons comme un outil de rappel physique, ancré dans le quotidien, qui l'aide à réorienter ses gestes professionnels.

« Avant de dire vraiment un "Non, je ne veux plus ça" ou de me mettre en colère, c'est moi aussi, "rappelle-toi, tu as tes pompons et tu dois d'abord te les distribuer". Et ça, c'est vrai que c'est compliqué de se remettre dans cette position-là. » (Murielle, p.18)

Ce travail sur soi n'est pas non plus définitivement acquis. Laurence témoigne d'une tension persistante entre l'intention affichée de valoriser les comportements positifs et la tendance à laisser le négatif prendre le dessus dans le feu de l'action. Le principe des quatre renforcements positifs pour un négatif reste un objectif vers lequel elle tend, plutôt qu'un automatisme pleinement intégré. Elle explique qu'avec sa collègue, elles essaient d'appliquer le principe des

renforcements positifs, même si « le négatif [...] est là » et qu'il faut constamment « essay[er] d'équilibrer » (Laurence, p.13)

Si pour certaines enseignantes ce déplacement de regard et de posture représente un effort continu, pour d'autres, il s'installe progressivement comme une nouvelle façon de lire la classe. Murielle explique qu'avec le temps, cette attention au positif devient « une routine » et permet de voir davantage « les choses positives » dans la classe (Murielle, p.18).

Dans les situations où ce déplacement s'installe, les enseignantes décrivent une dynamique de classe plus apaisée. Les élèves tendent davantage à se conformer aux attentes et certains rappellent eux-mêmes les règles à leurs camarades : « Ah, n'oublie pas, regarde le panneau » (Flora, p.9).

Toutefois, ce déplacement du regard ne se traduit pas par une application uniforme des pratiques proposées en formation. Les enseignantes décrivent au contraire un travail constant d'ajustement, dans lequel les outils et les principes du dispositif sont adaptés aux réalités spécifiques de chaque classe.

4.1.2. Une appropriation située : adapter et transformer le dispositif aux réalités de la classe

L'appropriation du dispositif ne se traduit pas par une mise en œuvre uniforme des éléments proposés en formation, mais prend la forme d'un travail d'adaptation au contexte spécifique de chaque classe. Dans les situations décrites, les enseignantes n'adoptent pas les méthodes telles quelles, mais elles les adaptent, les modifient ou les recomposent en fonction des caractéristiques de leurs élèves et des contraintes rencontrées dans leur pratique quotidienne.

Ces ajustements sont notamment visibles dans la manière dont les outils sont mis à disposition des élèves. Avec des élèves de deuxième maternelle, Fanny adapte certaines dimensions du dispositif pour qu'elles correspondent à leur niveau de développement. Elle évoque, par exemple, la nécessité d'adapter le vocabulaire lié aux émotions, en renonçant à certains termes considérés comme « trop compliqués » pour ses élèves (Fanny, p.17).

De manière similaire, Flora doit composer avec la présence d'élèves qui ne maîtrisent pas encore la langue d'enseignement. Elle privilégie alors des supports visuels comme « les étiquettes de Coco » ou « les smileys » afin de rendre les activités accessibles malgré les difficultés « vocabulaire [qui] reste compliqué » (Flora, p.14).

Dans ces situations, l'appropriation passe donc par un ajustement des propositions de la formation aux capacités des élèves.

Au-delà de ces ajustements, les enseignantes transforment également certains outils afin qu'ils correspondent davantage à leurs besoins ou à leurs pratiques habituelles. Laurence enrichit par exemple le dispositif initial qui propose l'utilisation d'une mascotte en en ajoutant une seconde (Laurence, p.10). Cela complète un outil proposé lors de la formation et illustre une manière d'enrichir le dispositif initial pour répondre à des besoins spécifiques.

Fanny réinvestit aussi certains éléments du dispositif dans des activités déjà présentes dans sa pratique, notamment lors d'un parcours réalisé « en école du dehors » autour des émotions, où les élèves étaient amenés à réfléchir à ce qu'ils pouvaient « faire dans la nature » ou « en classe » lorsqu'ils ressentaient certaines émotions (Fanny, p.15).

Murielle, quant à elle, retravaille certains supports proposés en formation lorsqu'ils ne correspondent pas à sa manière d'enseigner. Elle explique ainsi que certaines images « ne [lui] parlent pas » et qu'elle adapte alors les leçons « à sa façon » en fonction de ses « ressentis » (Murielle, p.8).

Ces différentes formes de transformation révèlent un travail d'aménagement, dans lequel les enseignantes intègrent les apports de la formation à leurs pratiques actuelles. Ce travail d'adaptation suppose de s'approprier le dispositif en profondeur, non pas pour s'en éloigner, mais pour pouvoir le transmettre de manière authentique. Comme le formule Murielle : « Il faut qu'on se l'approprie, la chose, pour pouvoir le vivre et pouvoir le transmettre » (Murielle, p.8).

Cette appropriation est également rendue possible par la structure même du dispositif, qui fixe des objectifs communs tout en laissant une liberté dans la manière de les atteindre. Flora insiste particulièrement sur cette liberté laissée aux enseignantes : « On savait ce qu'on devait

faire, mais, pour y arriver, on y arrivait par le chemin qu'on avait envie. Donc ça, c'était chouette » (Flora, p.21).

Cependant, cette liberté ne signifie pas une absence de cadre. Certaines pratiques peuvent être discutées et réajustées à partir des échanges avec les formatrices. Fanny raconte par exemple avoir modifié un affichage mettant en évidence les comportements négatifs après qu'une formatrice lui ait fait remarquer que cette pratique pouvait poser problème. Après discussion avec sa collègue, elles décident finalement de « laisser que le bon affiché » parce que cela « a du sens » pour elles (Fanny, p.16).

Dans certaines situations, l'appropriation mène aussi à élaborer de nouvelles réponses à des problèmes rencontrés en classe. Laurence décrit ainsi un travail mené à l'aide d'une chercheuse du projet pour définir un objectif spécifique adapté aux besoins observés chez certains élèves. Ce travail débouche sur la création d'un nouvel « objectif avec la fiche » d'enseignement qui y correspond (Laurence, p.14).

Ce type de situation montre que le dispositif ne se limite pas à un ensemble d'outils prédéfinis, mais peut également être utilisé comme aide pour élaborer des réponses adaptées à des contextes spécifiques.

L'appropriation du dispositif semble donc être un processus situé, qui se construit à travers l'interaction entre les propositions de la formation et les réalités de la classe. Elle ne dépend pas d'une application fidèle des outils proposés, mais d'un travail d'interprétation et de transformation, par lequel les enseignantes construisent leurs propres manières de faire.

Or, ce travail d'adaptation ne se réalise pas toujours de manière isolée. Dans plusieurs situations, les enseignantes s'appuient également sur différentes formes de collaboration pour ajuster leurs pratiques, discuter des difficultés rencontrées ou enrichir les outils proposés. Les ressources relationnelles et collectives occupent alors une place variable dans le processus d'appropriation du dispositif.

4.1.3. Des ressources collaboratives inégalement mobilisées selon les enseignantes et les contextes

Les ajustements et transformations décrits précédemment ne sont cependant pas réalisés de manière totalement individuelle. L'appropriation du dispositif s'inscrit dans un ensemble de ressources qui soutiennent, à différents niveaux, l'engagement des enseignantes dans la transformation de leurs pratiques. Dans les situations décrites, cet engagement ne repose pas uniquement sur les caractéristiques du dispositif lui-même, mais se manifeste par différents éléments du contexte de travail, qui ne sont pas exploités de la même façon selon les enseignantes.

Parmi ces ressources, les échanges avec les collègues occupent une place importante dans certaines situations. Pour Fanny, la collaboration avec sa collègue déjà engagée dans le projet représente une porte d'entrée dans le dispositif. Les échanges réguliers favorisent notamment la confrontation des points de vue et l'ajustement des observations sur les élèves. Fanny souligne d'ailleurs que ce travail commun est « riche » et se poursuit même « en dehors » de l'école (Fanny, p.19). Elle explique par exemple avoir complété certaines fiches d'observation avec sa collègue afin de confronter leurs perceptions d'un même élève. Ce travail à deux permet, selon elle, de mieux saisir « les subtilités » de la fiche et d'ajuster certaines interprétations sur les comportements des élèves lorsque leurs regards divergent (Fanny, p.20).

Cette approche collaborative se poursuit dans le travail quotidien, notamment par la mise en commun de documents ou la co-construction de certaines démarches. Toutefois, cette collaboration n'est pas une condition indispensable à son engagement. Fanny souligne qu'elle se serait investie de la même manière dans le projet si elle avait été seule, la présence de sa collègue lui semblant plutôt être un soutien complémentaire qu'un élément déterminant de son appropriation. Elle estime ainsi qu'elle se serait investie dans le dispositif même sans cette collaboration, à condition d'avoir été « accrochée dès les premières formations (Fanny, p.20).

À l'inverse, chez Laurence et Flora, la collaboration avec une collègue occupe une place plus centrale dans le processus d'appropriation. Elles évoquent le travail en binôme comme un soutien indispensable favorisant le maintien de l'engagement et l'évolution de leurs pratiques. En effet, Laurence exprime : « Je ne pense pas que [...] toute seule on est aussi motivée que quand on est à deux [...] Ça n'a rien à voir que de se retrouver toute seule dans le projet. »

(Laurence, p.7-8). Dans la même idée, Flora dit : « Heureusement que [nom de sa collègue] est là [...] parce qu'on se soutient vraiment cette année à tous les points de vue et c'est vraiment un plus. » (Flora, p.19)

Dans leurs situations respectives, il est difficile de dissocier la dynamique collective de la mise en œuvre du dispositif. En effet, elles soulignent que le projet n'aurait sans doute pas été mené de la même façon sans la collaboration. Cette importance accordée au collectif se retrouve également dans les échanges avec d'autres enseignantes participant aux formations, mais n'appartenant pas à la même école. Laurence et Flora décrivent ces échanges comme particulièrement stimulants, car ils offrent l'opportunité de découvrir de nouvelles manières de faire, de recueillir de nouvelles idées et d'enrichir les pratiques mises en place en classe. Laurence explique ainsi que certaines pratiques ont été introduites dans sa classe après avoir entendu « des idées des autres enseignantes », ce qui lui permet de relativiser certaines difficultés rencontrées (Laurence, p.5). Flora évoque, de son côté, certaines idées concrètes reprises après les formations comme l'utilisation d'une « soucoupe de chez ikea », qui leur a permis, à elle et sa collègue, d'ouvrir leurs pratiques à d'autres possibilités (Flora, p.5-6).

Cependant, ce type d'échanges ne produit pas les mêmes effets dans tous les cas. Pour Fanny, les discussions avec d'autres enseignantes rencontrées lors des formations semblent moins pertinentes, surtout à cause des différences de contextes de classe. Elle considère que certaines idées échangées ne sont pas directement transposables à sa réalité de classe et préfère donc se concentrer sur « [son] petit truc » tant qu'elle ne rencontre pas elle-même les mêmes difficultés (Fanny, p.24).

Dans certaines situations, la dynamique collaborative dépasse le cercle des participantes au projet et se diffuse vers des collègues qui n'y sont pas directement engagés. Flora décrit ainsi comment, lors d'une réunion avec les enseignantes du primaire de son école, elle et sa collègue ont partagé leur expérience du dispositif. Cette transmission spontanée a conduit certaines collègues à s'approprier elles-mêmes des éléments du projet.

« Parce qu'on en a fait part justement à nos collègues du primaire. On a fait concertation, on a expliqué comment ça se passait là-bas [...]. Et je sais que certaines collègues du primaire ont commencé les comportements, ont une boîte de pompons comme on a aussi. » (Flora, p.17)

Ce phénomène de diffusion informelle révèle que l'appropriation peut, dans certains cas, dépasser le cadre individuel ou le binôme pour s'étendre vers un collectif plus large. Flora décrit d'ailleurs cette transmission comme une expérience valorisante, les collègues ayant perçu le dispositif comme « quelque chose de chouette » dans lequel elles-mêmes étaient « à fond » (Flora, p.17).

Ce type de situation suggère que lorsque l'appropriation est suffisamment avancée pour être vécue comme significative, elle peut devenir une ressource partageable, que les enseignantes transmettent à leur entourage professionnel.

Si cette diffusion reste spontanée et informelle dans le cas de Flora, elle prend une dimension plus structurée et intentionnelle chez Murielle. En tant que directrice, elle envisage en effet de généraliser le projet à l'ensemble de son école, ce qui témoigne d'une appropriation qui dépasse largement le cadre de sa propre classe.

« Parce que je trouve que l'échange, la cohésion, la cohérence dans nos pratiques est importante pour faire évoluer l'école, il faut qu'on soit... Oui, il faut qu'on ait vraiment une collaboration, une cohérence dans notre suivi pédagogique. Je crois que c'est important pour faire évoluer les enfants et pour pouvoir avancer. » (Murielle, p.22)

Sa double posture d'enseignante participante et de directrice d'école lui permet d'avoir une vision particulière du dispositif. En effet, elle ne l'envisage pas uniquement comme un outil pour sa classe, mais comme un cadre de référence commun qui pourrait structurer les pratiques de toute une équipe éducative. Cette perspective illustre une appropriation qui se joue à une échelle collective et organisationnelle, allant au-delà des dynamiques de binôme ou de diffusion informelle décrites précédemment.

Les ressources collaboratives apparaissent ainsi comme des soutiens importants de l'appropriation du dispositif, mais leur rôle varie selon les besoins des enseignantes, leurs contextes de travail et les formes de collaboration dans lesquelles elles s'inscrivent.

Cependant, ces ressources relationnelles ne constituent pas les seuls appuis mobilisés dans le processus d'appropriation. Les enseignantes s'appuient également sur des ressources plus

matérielles et institutionnelles, qui participent elles aussi à soutenir, orienter ou faciliter la mise en œuvre du dispositif.

4.1.4. Des ressources matérielles et institutionnelles au service de l'appropriation

Dans le cadre du dispositif, les supports proposés représentent également une ressource importante, même si leur importance peut varier en fonction des contextes. Les enseignantes évoquent la mise à disposition de matériel directement utilisable en classe, comme des fiches-prépas, des supports visuels ou des outils pour les ateliers. Pour Flora et Murielle, ces ressources facilitent l'entrée dans le dispositif en réduisant le temps de préparation nécessaire dans un quotidien déjà chargé : « Le travail était déjà prêt, on n'avait plus qu'à sortir et à jouer [...]. C'est bien plus pratique pour nous que de se dire qu'il faut encore aller imprimer, plastifier en plus du reste. » (Flora, p.16). Murielle précise : « Ces prépas, chez nous, ça nous prend du temps. Ici, c'est un cadeau. » (Murielle, p.24)

Cependant, disposer de matériel prêt à l'emploi ne signifie pas pour autant que les enseignantes l'utilisent tel quel. Le matériel fourni se présente davantage comme une base de travail que comme un outil utilisé de manière figée. Flora explique par exemple avoir « trié les images » proposées et les avoir complétées avec d'autres supports déjà utilisés dans sa classe autour des émotions (Flora, p.15).

Le matériel fourni agit ainsi comme une ressource structurante, qui réduit la charge de préparation tout en laissant la place à des ajustements portés par les enseignantes elles-mêmes.

L'accompagnement proposé dans le cadre du projet apparaît également comme une ressource différenciée. Certaines enseignantes mentionnent la possibilité d'échanger avec des chercheurs du projet, que ce soit pendant les formations ou à travers des séances de coaching plus individualisées, comme un soutien important. Laurence souligne par exemple que ces échanges rendent certaines attentes « plus concrèt[es] » et permet d'identifier « les choses qu'on peut améliorer » dans la pratique de classe (Laurence, p.16).

Dans certains cas, cet accompagnement dépasse le simple soutien et débouche sur une co-construction d'outils nouveaux. Laurence décrit notamment un travail réalisé avec une chercheuse du projet afin de construire un nouvel objectif pédagogique adapté aux besoins rencontrés dans sa classe, avant que celui-ci ne soit retravaillé sous forme de fiche de support (Laurence, p.14).

Cet exemple illustre comment l'accompagnement peut, dans certaines conditions, devenir un espace de création partagé, où les besoins identifiés par les enseignantes sur le terrain orientent les ressources produites.

Dans d'autres situations, cet accompagnement est moins présent ou moins perçu comme porteur de sens, sans que cela entrave pour autant l'implication dans le projet. L'efficacité de cet accompagnement semble en effet étroitement liée à la manière dont il est perçu par les enseignantes.

« Franchement, non, parce que c'était déjà mis en place. Elle venait jeter un œil après. Oui, elle nous a demandé si on avait des questions et tout, mais je veux dire, sans méchanceté, si elle ne serait pas venue, on aurait quand même mis la même chose en place » (Flora, p.21)

Le rôle de la direction constitue un autre élément présent dans le vécu des enseignantes, non pas comme un soutien actif, mais plutôt comme une absence d'obstacle. La direction semble plutôt adopter une posture de non-interférence que d'engagement réel envers le projet. Chez Laurence, ce soutien reste relativement en retrait : la direction est « au courant » du projet, mais sans échanges particuliers autour des pratiques mises en place (Laurence, p.17).

Cette posture se manifeste plutôt comme une forme de permission implicite et passive, qui donne aux enseignantes la liberté de s'engager dans le projet sans se heurter à des obstacles institutionnels. Fanny insiste ainsi sur le fait que sa directrice s'est montrée immédiatement ouverte à son intégration dans le projet, permettant que « tout se mette en place » sans obstacle particulier (Fanny, p.19).

Flora souligne quant à elle que la participation de sa directrice aux formations les a « embarquées » dans le projet et les a encouragées à poursuivre leur engagement dans la démarche (Flora, p.16-17).

Ainsi, le rôle de la direction reste en retrait dans le quotidien de la mise en œuvre. Sa posture d'ouverture et d'encouragement semble constituer une condition de base qui sécurise l'engagement des enseignantes dans le projet.

En conclusion, ces différents éléments mettent en évidence que l'appropriation du dispositif ne repose pas sur un ensemble de ressources utilisées de manière uniforme. Elle se construit dans des modalités de travail variées, où certaines ressources occupent un rôle central pendant que d'autres restent plus en retrait. Ces variations participent à la définition d'appropriations différentes, qui se situent dans des contextes professionnels spécifiques.

Cependant, la présence de ces ressources ne suffit pas à rendre l'appropriation du dispositif fluide ou stable.

4.1.5. Une appropriation soumise aux aléas du terrain

Malgré les ressources matérielles, institutionnelles et relationnelles décrites précédemment, l'appropriation du dispositif reste traversée par de nombreuses tensions dans le quotidien des enseignantes. En effet, elle ne se fait pas de manière fluide ou linéaire, mais se construit en jonglant avec un ensemble de tensions et de contraintes qui influencent le quotidien des enseignantes. Ces tensions ne remettent pas en cause leur engagement dans le projet, mais modifient la façon de le mettre en œuvre et révèlent ses limites au fil du temps.

La gestion du temps figure parmi les contraintes majeures dans les situations décrites. Les enseignantes parlent de la difficulté d'intégrer de nouvelles démarches dans un emploi du temps déjà chargé, marqué par la multiplicité des tâches et des exigences institutionnelles. Laurence évoque par exemple la difficulté d'introduire certains outils lorsque les groupes-classes sont mélangés avec ceux d'une collègue qui ne connaît pas le projet : « Donc je ne sais pas l'introduire avec les enfants d'une collègue qui ne connaît pas du tout le projet. Donc c'est vraiment quand j'ai mon groupe classe » (Laurence, p.16).

Dans ce contexte, la mise en œuvre du dispositif nécessite des décisions, certaines activités étant maintenues tandis que d'autres sont mises de côté ou adaptées. Ces ajustements reflètent une appropriation qui se construit dans un équilibre entre les intentions pédagogiques et les moyens concrets pour leur réalisation.

De plus, d'autres tensions apparaissent dans la manière dont les enseignantes s'approprient les principes du dispositif. Par exemple, Fanny parle d'une certaine frustration à devoir se concentrer sur un seul objectif à la fois, alors qu'elle constate plusieurs besoins chez ses élèves. Elle dit ainsi qu'elle aimerait « mettre en place toutes les fiches », alors qu'il faut « choisir une, et puis encore une » (Fanny, p.9).

Cette tension est également nourrie par la densité des informations transmises en formation. Fanny évoque en effet la quantité importante de contenus reçus comme une contrainte en soi, qui rend difficile leur intégration immédiate dans la pratique. Elle souligne à ce sujet qu'« il y a beaucoup [...] d'informations » (Fanny, p.15).

Elle mentionne ainsi la nécessité de se replonger dans les supports pendant les vacances pour se remémorer ce qui avait été vu, démontrant ainsi que l'appropriation demande un temps de maturation qui dépasse le cadre des formations elles-mêmes. Elle envisage donc de « relire tout une fois pendant les vacances pour « [se] replonger dans tout » (Fanny, p.24), ce qui montre que l'appropriation demande un temps de maturation dépassant les formations elles-mêmes.

Par ailleurs, l'intégration du dispositif dans le quotidien de la classe suppose aussi une forme de répétition et de routinisation qui ne va pas de soi. Laurence témoigne du fait que certaines pratiques, pourtant comprises et valorisées, ne sont pas encore automatisées, notamment lorsqu'elles ne s'inscrivent pas dans des moments ritualisés de la journée.

« C'est vrai que là, avec les mois qui passent, l'objectif qu'on a introduit il y a 15 jours, c'est un objectif déjà moins facile à vérifier si les enfants le font. On est dans le mouvement, dans les activités, parfois on oublie, on se dit "ah mince, j'aurais dû donner une tête de coco" pour féliciter. Je félicite verbalement, mais c'est vrai que les têtes de coco, c'est vrai qu'on oublie. » (Laurence, p.4)

Cela met en lumière que l'appropriation est aussi une question de temps et de répétition. Certaines pratiques s'intègrent plus facilement que d'autres selon leur degré d'ancrage dans la structure habituelle de la journée.

Enfin, certaines circonstances comme les absences ou les remplacements peuvent constituer une difficulté pour la continuité de la mise en œuvre du dispositif. Dans ces contextes, les enseignantes parlent de formes de rupture dans les pratiques mises en place, notamment lorsque les personnes qui prennent le relais ne sont pas familiarisées avec les outils ou les principes du projet. Fanny illustre concrètement cette fragilité en évoquant la difficulté de transmettre les subtilités du dispositif à une remplaçante, notamment les gestes pédagogiques liés au renforcement positif.

« Oui, parce qu'on pense à dire plein de choses, mais ça, ça vient d'une formation. Je ne saurais pas transmettre ça et dire "tu utilises les fleurs quand ils font ça, machin, et tu dois renforcer" Ce n'est pas possible. Pas possible de dire tout ça à une remplaçante. » (Fanny, p.25)

Face à ces situations, Fanny envisage plutôt une reprise différée du dispositif : « Je me dis, je rattraperai le coche après trois semaines. Je ferme les yeux comme ça » (Fanny, p.25)

Ces situations entraînent des retours ou des ajustements, qui s'opèrent dans une temporalité discontinue et rappellent la fragilité de certaines mises en œuvre face aux aléas du terrain.

En conclusion, tous ces aspects soulignent que l'appropriation du dispositif se déroule à travers un processus marqué par des tensions et des interruptions qui ne freinent pas nécessairement l'engagement des enseignantes, mais qui en révèlent la complexité. Ces aléas mettent en lumière que le changement professionnel ne s'accomplit pas au terme d'une formation, ni même d'une série de formations. Il s'inscrit dans une temporalité plus longue, faite de répétitions, d'oublis, de reprises et d'ajustements progressifs. Ce que vivent les enseignantes sur le terrain n'est donc pas un écart par rapport à une appropriation idéale, mais bien une partie constitutive du processus de changement lui-même.

4.2. Modélisation du processus d'appropriation du dispositif MTSS-K

L'analyse des entretiens met en évidence un processus d'appropriation du dispositif MTSS-K qui ne suit pas une trajectoire linéaire ni uniforme. Les différentes dynamiques identifiées interagissent continuellement et se reconfigurent en fonction des situations rencontrées par les enseignantes. La figure 1 propose une modélisation synthétique de ces interactions afin de rendre compte de la logique d'ensemble qui structure les trajectoires d'appropriation observées.

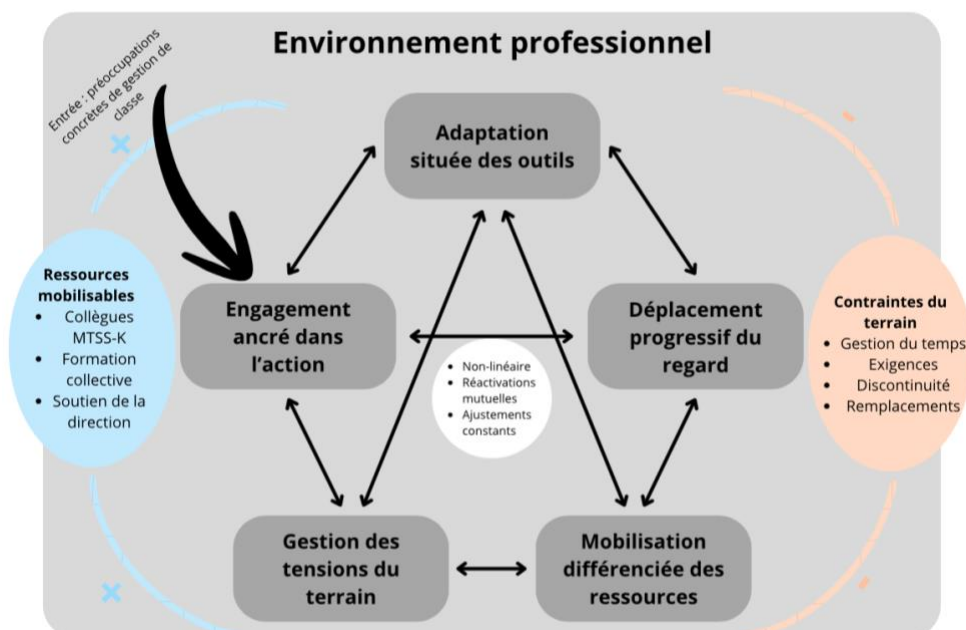


Figure 1 : Modélisation des dynamiques d'appropriation du dispositif MTSS-K dans l'environnement professionnel des enseignantes

Comme le montre la figure, l'appropriation du dispositif se construit à travers cinq dynamiques interdépendantes : l'engagement ancré dans l'action, le déplacement progressif du regard professionnel, l'adaptation située des outils, la mobilisation différenciée des ressources et la gestion des tensions du terrain. Ces dimensions ne se succèdent pas selon une fréquence fixe, mais interagissent continuellement dans un processus fait de réactivations mutuelles, d'ajustements constants et de retours en arrière.

L'engagement dans le dispositif constitue souvent un premier mouvement important. Celui-ci ne repose pas nécessairement sur une compréhension approfondie du projet MTSS-K, mais plutôt sur des préoccupations concrètes liées à la gestion de la classe aux comportements des

élèves ou à la recherche de solutions directement mobilisables dans la pratique. Cet engagement conduit progressivement certaines enseignantes à modifier leur manière de lire les situations de classe, notamment à travers une attention davantage portée aux comportements attendus et au renforcement positif. Toutefois, ce déplacement de regard ne prend pas la forme d'une rupture immédiate avec les pratiques antérieures. Il s'agit plutôt d'un processus progressif de réorganisation des repères professionnels, marqué par des tensions, des ajustements et des réappropriations successives.

Ce déplacement du regard s'accompagne également d'un travail d'adaptation des outils proposés en formation. Les enseignantes ne reproduisent pas les dispositifs de manière uniforme, mais les transforment en fonction des caractéristiques de leur classe, de leurs habitudes professionnelles ou des besoins spécifiques des élèves. L'adaptation se révèle ainsi comme une condition de viabilité du dispositif dans le quotidien professionnel plutôt qu'un écart par rapport aux attentes de la formation. Les différentes dynamiques représentées dans le modèle s'alimentent d'ailleurs mutuellement : les adaptations réalisées influencent à leur tour les mises en place, les perceptions des enseignantes et leur manière de poursuivre leur engagement dans le projet.

Le modèle met également en évidence l'importance des ressources mobilisées dans l'environnement professionnel. Les collaborations entre collègues, les échanges lors des formations, les outils proposés ou encore le soutien de la direction peuvent soutenir l'appropriation du dispositif et faciliter certains ajustements. Cependant, l'analyse montre que ces ressources ne jouent pas le même rôle selon les contextes et les enseignantes. Certaines s'appuient fortement sur le collectif pour maintenir leur engagement, tandis que d'autres développent des formes d'appropriations plus individuelles. Les ressources apparaissent donc moins comme des conditions fixes que comme des éléments mobilisés de manière différenciée selon les situations rencontrées.

Enfin, le modèle met en évidence que l'appropriation implique également une gestion constante des tensions du terrain professionnel. La gestion du temps, les exigences organisationnelles, la densité des contenus abordés en formation ou encore les ruptures provoquées par les remplacements viennent régulièrement fragiliser ou ralentir certaines mises en œuvre. Ces tensions ne mettent pas nécessairement fin à l'appropriation, mais elles obligent les enseignantes à réajuster continuellement leurs pratiques. Le modèle montre ainsi que

l'appropriation ne résulte pas d'une application fidèle des outils, mais d'un travail constant d'ajustement entre les propositions du dispositif, les ressources disponibles et les réalités du terrain.

Cette modélisation met finalement en évidence que le changement professionnel associé aux formations du projet MTSS-K ne peut être compris comme un processus homogène ou stable. Il prend plutôt la forme de trajectoires d'appropriations singulières, dynamiques et situées, continuellement reconstruites dans l'expérience quotidienne des enseignantes.

5. Discussion des résultats

5.1. Un changement professionnel qui s'ancre dans l'action avant la théorie

Les résultats révèlent que l'entrée dans le projet MTSS-K s'effectue par un engagement pratique. En effet, les enseignantes testent d'abord les outils concrets (supports visuels, mascotte...) avant toute adhésion conceptuelle au modèle. C'est l'expérimentation en situation qui amorce progressivement l'évolution du regard professionnel et la restructuration des pratiques antérieures.

Les données recueillies suggèrent ainsi que le changement professionnel s'amorce moins par une adhésion théorique préalable au modèle MTSS que par l'expérimentation concrète d'outils directement mobilisables en classe. Dans cette perspective, l'action semble précéder, voire produire progressivement l'évolution des croyances professionnelles. Cette dynamique se rapproche des analyses de Fullan et de ses collaborateurs (1993), selon lesquelles les transformations des pratiques peuvent précéder les changements de convictions chez les acteurs éducatifs.

Toutefois, cette dynamique de terrain invite à nuancer le modèle d'évaluation de Guskey (2002). Même si ce dernier propose une progression hiérarchique où l'apprentissage de nouveaux savoirs (niveau 2) constitue une étape préalable nécessaire à leur application (niveau 4), le parcours des participantes démontre une dynamique plus circulaire où l'outil est d'abord testé, puis ajusté de manière située, favorisant ainsi un apprentissage futur.

Les résultats montrent également que l'engagement des enseignantes dans le dispositif ne relève pas d'une adhésion abstraite au modèle, mais d'une volonté de répondre à des difficultés professionnelles concrètes. Les problèmes rencontrés dans la gestion de classe semblent ainsi jouer un rôle moteur dans l'entrée dans le dispositif, avant la première formation. Cette dynamique peut être rapprochée de la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991), dans laquelle l'intention constitue un déterminant central de l'action. Dans le cadre de cette recherche, les difficultés rencontrées en classe agissent comme des déterminants de l'attitude des enseignantes envers le dispositif. En effet, elles perçoivent l'utilisation de nouveaux outils comme un moyen d'atteindre des résultats souhaitables, ce qui renforce leur intention de

s'impliquer. De plus, la mise à disposition de matériel prêt à l'emploi semble renforcer le contrôle comportemental perçu (Ajzen, 1991), car ces outils permettent plus facilement la mise en œuvre de nouvelles pratiques malgré les contraintes temporelles.

Toutefois, cette intention se distingue de celle postulée par Ajzen (1991) en ce qu'elle s'impose moins comme le résultat d'une délibération cognitive qu'une réponse pratique à des besoins immédiats. L'intention est donc bien présente, mais elle semble située et réactive plutôt que planifiée au sens strict du modèle.

Par conséquent, l'intention initiale n'est pas nécessairement guidée par une adhésion à la théorie MTSS elle-même, mais par un objectif de résolution de problème. La transformation des croyances professionnelles émerge alors comme un résultat de l'expérimentation plutôt que comme un préalable à l'action. Les résultats suggèrent ainsi qu'en matière de formation continue, le sens professionnel se construit d'abord dans l'action située, avant de pouvoir éventuellement se stabiliser sur le plan conceptuel.

5.2. Une appropriation comme réorganisation des repères, plus que comme rupture

L'appropriation du dispositif MTSS-K, et notamment le passage d'une posture corrective vers une posture de valorisation, se manifeste comme une restructuration des repères professionnels plutôt que comme une rupture radicale. Pour les enseignantes, ce changement s'apparente à une verbalisation et une organisation de gestes qu'elles estiment déjà pratiquer de manière intuitive ou « naturelle ». La formation sert alors de cadre pour structurer ces pratiques existantes afin de les rendre plus systématiques.

Cette dynamique peut être rapprochée de la genèse instrumentale théorisée par Rabardel (1995), plus particulièrement dans la dimension de l'instrumentation centrée sur le sujet. L'instrument est ici une entité mixte, composée à la fois de l'artefact technique et de schèmes d'utilisation élaborés par le sujet. Les enseignantes procèdent à une accommodation de leurs schèmes familiers pour les ajuster aux nouveaux objectifs de renforcement positif. L'appropriation apparaît donc comme le résultat d'une tension entre le cadre prescrit et l'effort

de restructuration propre au sujet pour « resingulariser » (p.133) l'artefact et les modalités d'usage en fonction de sa propre activité (Rabardel, 1995).

Les résultats mettent également en évidence que l'identité professionnelle se reconstruit par le récit afin de maintenir une cohérence dans le parcours de vie. Si la littérature souligne que les transitions professionnelles peuvent induire une perte de repères stables (Giddens (1991) et Linde (1993) cités par Iannaccone et al., 2008) provoquant ainsi un sentiment de vulnérabilité (Kelchtermans (2005), cité par Iannaccone et al., 2008), les trajectoires observées dans cette recherche suggèrent une dynamique plus nuancée. En mettant des mots sur leurs intuitions, les enseignantes réussissent à établir une continuité identitaire qui transforme ce qui pourrait être une déstabilisation en un processus de routine progressif et apaisant.

Cette dimension interprétative peut également être éclairée par l'approche d'Orlikowski (2000). Elle propose une perspective de la pratique selon laquelle les structures ne sont pas des propriétés fixes d'un outil, mais sont continuellement établies par les utilisateurs en activité. Les schémas interprétatifs font partie de ces structures et sont considérés comme les cadres de compréhension mobilisés par les acteurs pour donner du sens à leurs actions récurrentes (Orlikowski 2000). En s'appropriant le dispositif, les enseignantes ne se contentent pas d'appliquer une méthode. Elles créent une « technologie en pratique » (Orlikowski 2000, p.410) qui intègre le renforcement positif à une expertise déjà présente.

5.3. Un processus non linéaire, temporellement complexe

Cette recherche démontre que l'appropriation du projet MTSS-K par les enseignantes ne suit pas une trajectoire fluide, mais s'inscrit dans une temporalité longue et discontinue. Ce processus est marqué par des oublis fréquents de certains gestes professionnels comme le renforcement positif, qui ont du mal à devenir automatiques en dehors des moments de rituels en classe. Des interruptions externes, comme les absences ou la gestion des remplacements par des personnes non formées, créent des ruptures importantes dans la mise en œuvre du dispositif. Ces imprévus obligent les enseignantes à faire face à des phases de reprises et de rattrapages constants, montrant que le changement nécessite une maturation dépassant les formations.

Les trajectoires observées mettent ainsi en évidence la complexité de l'agentivité, comprise comme une « triade chordale » où s'entremêlent le passé, le futur et le présent (Emirbayer et

Mische, 1998). Selon Emirbayer et Mische (1998), l'action émerge d'une interaction dynamique entre les habitudes héritées, les projets imaginés et le jugement porté sur la situation immédiate. Dans ce modèle, l'agentivité est constituée de tonalités qui résonnent de manière non harmonieuse, voire dissonante. Dans le contexte du MTSS-K, cette dissonance se manifeste lorsque les réflexes itératifs (les anciennes habitudes de gestion de classe) entrent en tension avec les objectifs du nouveau dispositif.

Les résultats soutiennent également l'idée développée par Biesta et ses collaborateurs (2015) selon laquelle l'agentivité n'est pas une capacité intrinsèque de l'enseignant, mais un accomplissement qui se réalise à travers l'interaction entre l'individu et son environnement. Le changement professionnel dépend donc de la capacité de l'enseignant à mobiliser des ressources au sein d'un environnement spécifique pour transformer sa propre pratique (Biesta et al., 2015).

Enfin, la temporalité discontinue observée dans cette recherche rejoint l'idée défendue par Fullan (2006), selon laquelle la transformation d'une culture scolaire n'est jamais un « quick fix », mais un parcours exigeant une résilience flexible. Toutefois, nos données laissent apparaître une distinction. Là où Fullan (2006) insiste sur les structures organisationnelles, les enseignantes évoquent surtout des facteurs de rupture très concrets, comme la charge quotidienne de travail ou les imprévus du calendrier, qui fragmentent le processus d'appropriation.

5.4. Le rôle différencié de la collaboration dans l'appropriation

La collaboration entre enseignantes ne constitue pas un levier d'appropriation uniforme, mais dépend des parcours individuels. Tandis que certaines considèrent le travail en binôme comme un élément essentiel pour maintenir l'engagement, d'autres le perçoivent plutôt comme une ressource secondaire, privilégiant une appropriation plus individuelle. De plus, l'utilité des échanges collectifs lors des formations semble dépendre de la perception de leur transposabilité. En effet, les différences de contexte entre les classes peuvent freiner l'intégration des idées partagées. Enfin, la mise en œuvre du projet se fait selon des intensités variées, allant d'un partage spontané et informel à une volonté institutionnelle de généralisation à l'échelle de l'école.

Les résultats suggèrent donc que la collaboration agit moins comme une condition uniforme du changement que comme une ressource dont la portée dépend des configurations relationnelles et des contextes de travail. Cette dynamique peut être éclairée par la théorie des communautés de pratique développée par Wenger (1998, cité par Chanal, 2000), qui définit l'apprentissage comme une « négociation de sens » (p.5) au sein d'un engagement mutuel. Il souligne aussi qu'il doit y avoir un équilibre entre la participation et la réification pour que la pratique devienne une source d'apprentissage (Wenger, 1998, cité par Chanal, 2000). Cependant, Gast et ses collaborateurs (2017) distinguent les équipes des simples binômes, ces derniers n'étant pas toujours considérés comme des entités collectives suffisantes pour créer une culture professionnelle partagée. Les trajectoires observées dans cette recherche nuancent toutefois cette distinction, le binôme apparaissant parfois comme un espace central de soutien, de motivation et d'ajustement des pratiques.

L'idée de la faible transposabilité des échanges évoqués dans les résultats résonne avec la perspective de la cognition située, qui explique que le savoir est indissociable du contexte physique et social dans lequel il est acquis (Putnam et Borko, 2000). Nos données montrent en effet que les échanges entre enseignantes en formation sont parfois perçus comme peu applicables, les contextes de classe étant jugés trop hétérogènes pour permettre un transfert direct des pratiques partagées. Comme le soulignent Makopoulou et Armour (2014), l'isolement traditionnel des enseignantes et le manque de structures collaboratives stables peuvent limiter la portée des interactions « naturelles », les rendant parfois superficielles ou peu informatives sur le long terme.

Ainsi, bien que la littérature mette en avant le potentiel des communautés d'apprentissage, nos données montrent que la collaboration opère à des échelles et selon des modalités très diverses : du binôme faisant partie du cœur de l'appropriation aux échanges collectifs dont la portée reste limitée par les différences de contexte, jusqu'à des formes de diffusion plus larges aux intensités variables. L'appropriation se révèle donc comme un processus profondément situé, dont la dynamique collective ne peut être présupposée, mais doit être comprise dans sa singularité.

5.5. L'*agency* des enseignants comme moteur de l'appropriation

Loin d'adopter une posture passive face au dispositif MTSS-K, les enseignantes sélectionnent, modifient et ajustent les supports et le matériel pour qu'ils correspondent précisément aux besoins et au niveau de développement de leurs élèves. Elles enrichissent parfois le matériel initial avec de nouveaux outils qui intègrent les principes du projet à des pratiques déjà présentes, comme l'école du dehors. Cette dynamique s'étend même au-delà de la classe par une diffusion informelle du dispositif vers d'autres collègues, montrant une volonté de construction professionnelle collaborative.

Les résultats mettent ainsi en évidence une capacité d'agir qui peut être éclairée par la perspective écologique de l'*agency* développée par Priestley et ses collaborateurs (2012). Selon eux, l'action professionnelle n'est pas une propriété intrinsèque de la personne, mais un accomplissement émergeant de l'interaction entre les capacités individuelles et les conditions environnementales. En réinterprétant les consignes des formations pour les insérer dans leurs réalités scolaires, les enseignantes effectuent une « réfraction itérative » (Priestley et al., 2012, p.193). En effet, le dispositif évolue et se transforme au fur et à mesure qu'elles le mettent en place pour le rendre performant sur le terrain.

Les ajustements observés illustrent également la tension entre la régulation de contrôle descendante associée au cadre formatif du MTSS-K et la régulation autonome produite par les enseignantes. Le changement professionnel devient alors le résultat d'un compromis ou d'une régulation conjointe où l'enseignant réaffirme son autonomie face aux contraintes externes pour assurer l'efficacité de son action (Reynaud, 1988). En choisissant leurs propres chemins pour atteindre les objectifs communs, les enseignantes développent une compréhension plus globale et fonctionnelle de l'innovation, ce qui rappelle les analyses de Pyhäntö et ses collaborateurs (2011) sur l'importance du sentiment d'auto-efficacité dans les réformes. Toutefois, même si l'*agency* représente le moteur de l'appropriation, elle reste un accomplissement fragile qui dépend des conditions de possibilité spécifiques à chaque contexte scolaire (Priestley et al., 2012). Les données montrent ainsi que cette capacité d'agir reste étroitement dépendante des ressources matérielles et institutionnelles disponibles dans l'environnement professionnel des enseignantes, un sujet que nous aborderons dans le point suivant.

5.6. Les conditions institutionnelles et matérielles comme facilitateurs

Le soutien de la direction est perçu par les participantes non pas comme un accompagnement pédagogique, mais plutôt comme une sorte de validation institutionnelle ou de permission. Cette posture offre une sécurité nécessaire à l'engagement tout en laissant les enseignantes libres de la mise en œuvre du dispositif sans véritable échange sur les contenus pédagogiques. Les résultats rappellent ainsi le phénomène décrit par Spillane et ses collègues (2002), à savoir le découplage entre les structures administratives et le cœur des activités d'enseignement. Bien que cette liberté d'action soit appréciée, les données recueillies contredisent toutefois les recommandations de Richard (2020) qui recommande un leadership pédagogique actif, où la direction participe directement aux activités de développement professionnel pour garantir leur efficacité et leur cohérence.

Sur le plan matériel, la mise à disposition de ressources prêtes à l'emploi constitue un atout important qui facilite l'intégration au projet en réduisant la charge mentale liée à la préparation. Cependant, ces outils ne sont pas appliqués de manière fixe. Ils servent de base pour un travail de transformation en fonction du contexte, où le matériel est trié, complété ou réinterprété pour correspondre aux besoins spécifiques de chaque classe. Les résultats suggèrent ainsi que les supports pédagogiques peuvent être éducatifs en eux-mêmes, comme le mentionne Desimone (2009), en agissant comme des médiateurs qui soutiennent l'apprentissage de l'enseignante tout en permettant une adaptation au contexte.

Enfin, l'accompagnement des chercheurs est vécu de manière différenciée selon les besoins ressentis sur le terrain. Pour certaines enseignantes, il représente un espace de co-construction essentiel pour trouver des solutions personnalisées aux difficultés rencontrées. Pour d'autres, cet appui est considéré comme facultatif lorsque les pratiques professionnelles semblent déjà installées. Cette variabilité montre que l'apport d'une expertise externe est crucial pour provoquer une restructuration des connaissances et remettre en question les croyances limitatives (Richard, 2020), mais que son efficacité dépend de la manière dont les personnes perçoivent la cohérence de ce soutien par rapport à leur situation spécifique (Desimone, 2009). En résumé, ces conditions institutionnelles et matérielles ne dictent pas le changement, mais constituent le socle sécurisant et les ressources flexibles nécessaires à une appropriation située.

6. Limites et perspectives

Cette recherche repose sur un échantillon restreint de quatre enseignantes, ce qui est cohérent avec la démarche de la GTM et l'objectif de saturation théorique, mais limite néanmoins la transférabilité des résultats. Toutes les participantes sont des femmes, travaillant dans des contextes scolaires relativement similaires, ce qui ne reflète pas nécessairement la diversité des profils enseignants impliqués dans le projet MTSS-K. Des recherches futures pourraient élargir l'échantillon en incluant des enseignants masculins, novices dans la profession, spécialisés ou des directions d'école afin d'enrichir la compréhension du processus d'appropriation.

Par ailleurs, cette recherche a été menée sur une période limitée, correspondant à une année scolaire. Or, l'appropriation d'un dispositif pédagogique est un processus qui s'inscrit dans la durée. Les résultats rendent compte d'un moment particulier du processus, sans pouvoir saisir son évolution à long terme.

Enfin, en tant que chercheuse débutante, notre posture lors des entretiens et des observations a pu influencer les données recueillies. Avec le recul, nous avons pris conscience que, bien que les observations des formations aient permis de mieux comprendre le contexte du dispositif et d'affiner la conduite des entretiens, elles ont été principalement mobilisées comme soutien à la compréhension du terrain. Une utilisation plus systématique de ces observations, par exemple à l'aide d'une grille d'observation plus structurée, aurait peut-être permis de les intégrer davantage au processus d'analyse.

Ces limites ouvrent plusieurs pistes de recherche. Une étude longitudinale permettrait de mieux comprendre comment l'appropriation se stabilise, se transforme ou se fragilise au fil du temps. Il serait également pertinent de mener une recherche similaire dans d'autres projets de formation continue afin d'examiner si les processus identifiés ici sont spécifiques au MTSS-K ou révèlent des dynamiques plus larges d'appropriation professionnelle. Intégrer le point de vue des directions d'école permettrait aussi d'éclairer le rôle du soutien institutionnel. S'intéresser au vécu des élèves pourrait par ailleurs permettre d'examiner si et comment les changements de pratiques des enseignantes se traduisent concrètement en classe. Enfin, une recherche-action en collaboration avec les formateurs du projet MTSS-K pourrait permettre de co-construire des ajustements au dispositif de formation à partir des vécus des enseignants.

7. Conclusion

Ce mémoire s'est donné pour mission de comprendre le processus de changement professionnel vécu par les enseignantes de maternelle dans le cadre du projet MTSS-K. Notre recherche a tenté de répondre à la question centrale de savoir comment les enseignantes participant à ce projet vivent et s'approprient le processus de changement associé aux formations continues.

Les résultats obtenus mettent en lumière que l'appropriation du dispositif MTSS-K n'est pas un processus linéaire, mais une dynamique complexe et située s'articulant autour de plusieurs moments interdépendants. L'engagement des enseignantes s'ancre d'abord dans l'action et la réponse à des besoins concrets de gestion de classe, l'expérimentation d'outils concrets primant souvent sur une adhésion théorique initiale au modèle. Ce processus favorise ensuite un déplacement progressif du regard professionnel qui, plutôt que de constituer une rupture, s'apparente à une réorganisation des repères pour passer d'une logique de correction à une valorisation systématique des comportements attendus. Loin d'une application uniforme, l'appropriation s'avère située, car les enseignantes réinterprètent et transforment activement les outils fournis pour les ajuster aux différentes réalités de leurs élèves. Par ailleurs, si la collaboration entre pairs et le soutien institutionnel constituent des ressources facilitatrices, leur mobilisation reste différenciée selon les contextes. En effet, certaines enseignantes développent des formes d'appropriation plus individuelles. Enfin, le processus implique une navigation constante dans les contraintes du terrain, telles que le manque de temps ou les ruptures de continuité liées aux remplacements, ce qui rend le changement professionnel fondamentalement instable et dynamique.

L'apport majeur de cette recherche réside dans la mise en évidence du rôle central de l'enseignant et de son *agency* (pouvoir d'agir) dans la réussite du changement. Nos analyses mettent en évidence que l'action précède souvent la conviction et que les enseignantes ne sont pas de simples exécutantes, mais des sujets actifs qui modifient et enrichissent le dispositif pour le rendre performant dans leur propre environnement professionnel. Malgré ses limites, cette recherche ouvre des perspectives prometteuses décrites au point précédent de cet écrit.

Ce travail nous a également amenées à considérer le changement professionnel non comme une finalité à atteindre, mais comme un processus vivant, toujours en mouvement et profondément humain.

Bibliographie

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179 – 211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior1. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665–683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Alsudairy, N. A., Alkeraida, A., Alhilfi, R. A., & Eltantawy, M. M. (2025). Teachers’ perceived knowledge, attitudes, and readiness to implement MTSS for students with disabilities in Saudi Arabia. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 10, Article 1700274. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1700274>
- Beaumont, C., Lavoie, J. & Couture, C. (2011). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Québec, QC : Université Laval (CRIRES).
- Beckers, J. (2009). Compagnonnage réflexif et intervention éducative. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 95-115.
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités (Vitry-Sur-Seine)*, 12(2), 53–72. <https://doi.org/10.4000/activites.1088>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Brown-Chidsey, R. (2007). No More “Waiting to Fail.” *Educational Leadership*, 65(2), 40–46.

- Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet : A propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. *Management* (Paris, France : 1998), 3(1), 1.
- De Chambrier, A. & Dierendonck, C. (2022) . Vers l'implémentation du modèle de Réponse à l'Intervention dans les systèmes éducatifs d'Europe francophone ? *L'Année psychologique*, 122(2), 301-337. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.222.0301>.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desrochers, A. & Guay, M.-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en difficulté*, 7, 5–25. <https://doi.org/10.7202/1070381ar>
- Desrochers, A., Laplante, L., & Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot, & C. Gonçalves (Éds.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (pp. 290-314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/10274>
- De Vaujany, F. X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Revue management & avenir*, n° 9(3), 109-126. <https://doi.org/10.3917/mav.009.0109>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.00>

- Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Boudousquie, A., Barnes, M. A., Schatschneider, C., & Francis, D. J. (2002). Assessment of reading and learning disabilities: A research-based intervention-oriented approach. *Journal of School Psychology, 40*(1), 27– 63. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00093-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00093-0)
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93– 99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2017). Critique of the national evaluation of response to intervention: A case for simpler frameworks. *Educational Researcher, 46*(4), 237– 249. <https://doi.org/10.3102/0013189X17733199>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Compton, D. L. (2012). The early prevention of mathematics difficulty : Its power and limitations. *Journal of Learning Disabilities, 45*(3), 257-269. <https://doi.org/10.1177/0022219412442167>
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to- intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(3), 157– 171. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- Fullan, M. (2006). *Change theory : A force for school improvement* (Seminar Series Paper No. 157). Center for Strategic Education.
- Fullan, M., Stiegelbauer, S., & Levin, B. (1993). *Rev. of The New meaning of educational change*. *Interchange* (Toronto. 1984), 24(4), 447–451.
- Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research, 87*(4), 736–767. <https://doi.org/10.3102/0034654317704306>
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of*

Special Needs Education, 28(3), 254–269.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>

Guay, M.-H., & Gagnon, B. (2020). Un modèle d’accompagnement du développement pédagogique et organisationnel pour soutenir la mise en œuvre d’un modèle de réponse à l’intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 27–50.
<https://doi.org/10.7202/1070382ar>

Guillemette, F. (2006). L’approche de la Grounded Theory; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50. <https://doi.org/10.7202/1085397ar>

Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L’induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
<https://doi.org/10.7202/1085270ar>

Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? *Educational Leadership*, 59(6), 45.

Higgins Averill, O & Rinaldi, C. (2013). Research brief: Multi-tier system of supports (MTSS) Urban Special Education Leadership Collaborative: From RTI and PBIS to MTSS. ResearchGate.

Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M., & Marsico, G. (2008). L’identité professionnelle des enseignants face au changement : analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail & formation en éducation*, 2.

Imbert, G. (2010). L’entretien semi-directif: a la frontière de la santé publique et de l’anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34.

Learning Forward. (2011). *Standards for professional learning from Learning Forward*. CTA-S, University of Illinois. https://cte-s.education.illinois.edu/documents/standards_pllf.pdf

- Lejeune, C. (2025). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer ancrage dans le terrain, exemples commentés, astuces et conseils pratiques* (3e éd). De Boeck supérieur.
- Makopoulou, K., & Armour, K. (2014). Possibilities and challenges in teachers' collegial learning. *Educational Review (Birmingham)*, 66(1), 75–95.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.768955>
- Matthey, L. (2011). Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif. *Cybergeogeo*. <https://doi.org/10.4000/cybergeogeo.3426>
- MTSS-K. (s.d.). About the project. MTSS-K. <https://www.mtss-k.eu/project/about>
- MTSS-K. (s.d.). Belgique. MTSS-K. <https://www.mtss-k.eu/mtss-k-countries/belgique>
- Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267– 277.
<https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277p>
- Nitz, J., Brack, F., Hertel, S., Krull, J., Stephan, H., Hennemann, T., & Hanisch, C. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary schools: A systematic review. *Heliyon*, 9(6), Article e17506.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17506>
- Orlikowski, W. J. (2000). Using Technology and Constituting Structures: A Practice Lens for Studying Technology in Organizations. *Organization Science* (Providence, R.I.), 11(4), 404–428. <https://doi.org/10.1287/orsc.11.4.404.14600>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>

- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15. <https://doi.org/10.2307/1176586>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13(1), 95–116. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9171-0>
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin.
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations: Régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29(1), 5-18. <https://doi.org/10.2307/3321884>
- Richard, M. (2020). Le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre du modèle de la réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 51–79. <https://doi.org/10.7202/1070383ar>
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales (p. 101-137)*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0101>.
- SPILLANE, J. P., REISER, B. J., & REIMER, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research: Special issue on standards-based reforms and accountability. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.

- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports : Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223-237. <https://doi.org/10.1080/09362830903235375>
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 174, 31-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.2910>
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Wackerle-Hollman, A., Spencer, T. D., Artman-Meeker, K., Spencer Kelley, E., Durán, L., & Foster, M. E. (2021). Multi-tiered system of supports in early childhood: identifying gaps, considerations for application, and solutions. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 201–212. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.010>

Index des figures

Figure 1 : Modélisation des dynamiques d'appropriation du dispositif MTSS-K dans l'environnement professionnel des enseignantes	43
--	----

Résumé

Ce mémoire s'intéresse au processus de changement professionnel vécu par des enseignantes de maternelle engagées dans le projet MTSS-K (Multi-Tiered System of Supports for Kindergarten) en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Ce projet vise notamment à soutenir les compétences socio-émotionnelles et comportementales des élèves à travers des formations continues et des pratiques fondées sur des données probantes.

Cette recherche cherche à comprendre comment les enseignants vivent et s'approprient les changements professionnels associés à ce projet. Elle repose sur une méthodologie qualitative par théorisation ancrée (Grounded Theory Methodology), mobilisant des entretiens semi-directifs avec quatre enseignantes de maternelle ainsi que des observations de formations et d'une séance de coaching.

Les résultats montrent que l'appropriation du dispositif ne suit pas une trajectoire linéaire. L'engagement des enseignantes s'ancre d'abord dans des préoccupations concrètes liées à la gestion de classe avant de conduire progressivement à une transformation du regard porté sur les comportements des élèves, davantage centrée sur la valorisation des comportements attendus. Les enseignantes adaptent également les outils proposés aux réalités de leur classe et aux besoins de leurs élèves plutôt que de les appliquer de manière uniforme.

L'étude met enfin en évidence le rôle variable des ressources collaboratives, matérielles et institutionnelles dans le processus d'appropriation, ainsi que l'influence des contraintes du terrain, telles que le manque de temps ou les interruptions liées aux remplacements. Cette recherche souligne finalement le rôle actif des enseignantes dans l'interprétation et la transformation du dispositif MTSS-K dans leur environnement professionnel.

Annexes

ANNEXE 1 : tableau de synthèse des principales caractéristiques des participantes

Prénom fictif	Ancienneté totale	Ancienneté dans l'école actuelle	Niveau enseigné	Formations suivies	Particularités du parcours
Laurence	21 ans	21 ans	M3	F1, F2 et F3	Parcours atypique : éducatrice, cours aux réfugiés, psychomotricité
Flora	19 ans	3 ans	M2 et M3	F1 et F2	Longue période de remplacements avant poste fixe
Fanny	+/- 10 ans (nommée depuis 5 ans)	10 ans	M2	F2 et F3	Réorientation professionnelle pendant 10 ans Intégrée au projet après la F1
Murielle	+/- 30 ans	2 ans	M1, M2 et M3	F1 et F3	Mi-temps direction / mi-temps enseignement

ANNEXE 2 : Guide d'entretien

Thèmes	Questions
Parcours professionnel et situation de départ	- Pouvez-vous me parler de votre parcours en tant qu'enseignante ? - Avez-vous déjà participé à des projets similaires par le passé ? - Comment décririez-vous votre contexte de classe et vos pratiques avant l'entrée dans le projet MTSS-K ? - Avez-vous l'habitude de participer à des formations ou à des dispositifs d'accompagnement professionnel ? Si oui, sous quelles formes ?
Entrée dans le projet MTSS-K	- Comment avez-vous découvert le projet MTSS-K ? - Qu'aviez-vous compris du projet au départ ? - Aviez-vous des attentes, des questions ou des appréhensions particulières ? - Actuellement, le projet répond-il à vos attentes ? -
Formations : perception et apports	- De manière générale, comment avez-vous vécu les formations MTSS-K que vous avez suivies ? - Quels sont les éléments qui vous ont particulièrement marqués au cours des formations ? - Quels éléments ou contenus avez-vous retenu ou trouviez-vous particulièrement utiles ? - Avez-vous rencontré des aspects difficiles à comprendre ou à envisager pour votre pratique ? - Qu'est-ce qui vous a aidé à comprendre et à intégrer les contenus ? - Par rapport à la première formation, qu'est-ce que la deuxième journée vous a apporté en plus, ou au contraire, qu'est-ce qui a été plus difficile pour vous ?

	- Comment avez-vous vécu l'articulation entre théorie et mise en pratique proposée ? - En quoi ces formations ont-elles approfondi ou modifié votre compréhension du modèle MTSS ?
Après-formation : mise en œuvre et appropriation	- Qu'avez-vous mis en place dans votre classe suite aux formations ? - Pouvez-vous me donner des exemples de changements ou d'ajustements qui ont été faits dans votre classe ? - Qu'est-ce qui est le plus difficile à mettre en œuvre ? - Y a-t-il des aspects qui n'ont pas (encore) changé ? Pourquoi ? - Comment vous êtes-vous approprié les propositions faites en formation ? - Avez-vous adapté ou modifié certains outils ? - Y a-t-il des éléments avec lesquels vous avez pris de la distance ou que vous avez choisi de ne pas mettre en place ? Pourquoi ? - Qu'est-ce qui vous a le plus aidé à intégrer ces nouveaux contenus dans vos pratiques ? Pourquoi ?
Leviers et obstacles	- Qu'est-ce qui vous soutient dans la mise en œuvre du dispositif ? - Qu'est-ce qui rend les choses plus difficiles dans votre contexte ? - Est-ce que l'organisation au niveau de l'école et la direction ont pu jouer un rôle dans la mise en œuvre du dispositif ? Si oui, en quoi et comment ?
Temporalité, projection et regard sur le métier	- Votre regard sur le métier a-t-il évolué ? - Comment compareriez-vous votre pratique avant et après les formations ?

	- À la suite de cette expérience, envisagez-vous une certaine évolution dans vos pratiques à l'avenir ? Pourquoi ? Lesquelles ? - De quoi auriez-vous besoin pour poursuivre cette évolution ?
Clôture	- Y a-t-il des éléments importants que nous n'avons pas abordés ? - Souhaitez-vous ajouter quelque chose concernant votre expérience du projet MTSS-K ?

ANNEXE 3 : Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives

ANNEXE 1. Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire et le travail préparatoire à la recherche (TPR)

Dans ce cours, l'utilisation des IA Génératives pour ...	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✓	Non	
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✓	Non	
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✓	Oui	Mammoth AI
Traduire une autre langue	✓	Oui	Copilot
Aider à la planification et gestion de projet	✓	Non	
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✓	Non	
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✓	Non	
Aider à la recherche documentaire	✓	Non	
Aider à la synthèse de la littérature	✓	Oui	Chat GPT
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✓	Non	
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✓	Non	
Aider à l'interprétation des résultats	✓	Oui	Mammoth AI
Aider au respect des normes APA de la liste des références	✓	Non	
Aider à la programmation de code et au débogage	✓	Non	
Générer un feedback critique et révision	✓	Oui	Mammoth AI
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓	Non	

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	✗	Non	
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	✗	Non	
Falsifier, créer des données	✗	Non	
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	✗	Non	
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	✗	Non	

Je, soussigné Borgs Marie
(nom et prénom), déclare sur l'honneur avoir complété la grille avec exactitude et honnêteté, en toute bonne foi.

Légende :

✓ = L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)

✗ = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.

n.a = Non-applicable pour ce cours

L'étudiant remplit sa colonne par « Oui » ou par « Non » en fonction de s'il a utilisé ou non une IA générative.

***Attention :** le fait que certaines pratiques soient autorisées ne signifie pas que l'on attende ou que l'on encourage l'utilisation d'IA Génératives pour cette évaluation. Dans de nombreuses situations, vous obtiendrez probablement de meilleurs résultats sans utiliser d'IA Génératives.

Cette grille est une adaptation du « Tableau d'utilisation des IA Génératives » de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht.