

CRIFEPE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

24⁽³⁾

2016

Volume 24 numéro 3

Transformer l'école avec Minecraft?



Table des matières

3 *Un geste pour comprendre la transformation des savoirs en formation et en classe : l'institutionnalisation*
Roxane **Gagnon**, Université de Genève (Suisse)
Kristine **Balslev**, Université de Genève (Suisse)

19 *L'articulation entre la dimension relationnelle et épistémique dans la construction de la professionnalité enseignante*
Cathal **de Paor**, Mary Immaculate College (Irlande)

32 *Apprendre et enseigner à la formation générale des adultes : une recherche ethnopédagogique auprès de finissants et finissantes ainsi que d'enseignantes*
Marie (Aurélie) **Thériault**, Université de Montréal (Canada)

46 *L'impact de l'environnement social de travail sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant*
Christelle **Devos**, Université catholique de Louvain (Belgique)
Catherine **Van Nieuwenhoven**, Université catholique de Louvain (Belgique)

63 *Codes d'éthique et autonomie professionnelle en enseignement : les enseignants du Québec devraient-ils adopter un code d'éthique?*
Marina **Schwimmer**, Université McGill (Canada)
Bruce **Maxwell**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Chroniques

75 **Recherche étudiante**
La place des connaissances relatives à l'adolescence dans la formation à l'enseignement au secondaire
Delphine **Tremblay-Gagnon**, Université de Montréal (Canada)

79 **Recherche étudiante**
Le travail curriculaire des enseignants en éducation physique : problématique de recherche et cadre théorique
Marcos **Godoi**, Université de Montréal (Canada)

- 83 **Formation des maîtres**
L'analyse réflexive et la bavette de bœuf
Clermont **Gauthier**, Université Laval (Canada)
- 87 **Insertion professionnelle**
Les gens qui fument prennent des pauses!
Mylène **Leroux**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
- 90 **Point de vue internationale**
The Teaching of Social Skills in Physical Education: Purposeful or Incidental?
Carla **Vidoni**, University of Louisville, Kentucky (USA)
- 94 **Technologies en éducation**
Using Tablets in the ESL Classroom to Engage Learners in Reading Books
Thierry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)
Maria-Lira **Lourdes Gonzales**, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada)
- 101 **Milieu scolaire**
Comment négocier avec la part de mensonge?
Normand **Brodeur**, Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)
- 104 **Technologique**
Transformer l'école avec Minecraft?
Thierry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)
Julien **Bugmann**, Université de Montréal (Canada)
- Recensions
- 113 **Recension**
Robichaud Ariane, Tardif Maurice et Morales Perlaza Adriana (dir.), Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants (2015), Presses de l'Université Laval.
- 116 **Recension**
Lemoine, A. et P. Sartiaux (2014). Jouer avec les mathématiques : Jeux et activités traditionnels de 2,5 à 8 ans. De Boeck Education, Louvain-la-Neuve

Un geste pour comprendre la transformation des savoirs en formation et en classe : l'institutionnalisation

Transformation of knowledge from teacher training to initial vocational training

doi :10.18162/fp.2016.299

Roxane Gagnon
Université de Genève

Kristine Balslev
Université de Genève

Résumé

À la fois exemple de texte argumentatif oral dans le monde scolaire et situation déterminante pour les jeunes apprentis dans le monde professionnel, l'entretien d'embauche constitue un objet de savoir biface. Le présent article pointe les tensions engendrées par cette double caractéristique et son effet sur la circulation des savoirs d'un contexte à un autre, grâce à des observations audio et vidéo de la mise en œuvre en formation et dans les classes de cet objet de savoir.

Mots-clés

formation des enseignants, entretien d'embauche, geste professionnel, institutionnalisation

Abstract

In vocational training, teachers frequently insert job interviews as a subject of instruction. In doing so, job interviews present two contrasted features: as an example of the argumentative text genre or as a crucial social situation. Through the analysis of video recordings of teacher training sessions about job interviews and of their actual teaching to apprentices, this paper shows the tensions that these two features generate and their effects on circulation of knowledge between teacher training and vocational training classrooms.

Keywords

teacher education, job interview, professional act, institutionalisation

Dans un contexte où les enseignants sont encouragés à suivre des formations continues, voire contraints de le faire, la question de l'effet sur les pratiques enseignantes de ces formations est cruciale. Les contenus de savoir et démarche vus en formation sont-ils réinvestis dans la formation? Si oui, sous quelle forme? De quelle manière réapparaissent-ils dans les pratiques de classe des enseignants formés? Quels contenus sont relayés du contexte de la formation à celui de la classe? Et une fois que les contenus de la formation ont été testés en classe, quels contenus sont repris dans la suite de la formation? Telles sont les questions auxquelles tente de répondre le présent article.

Nous proposons d'approcher ces questions en étudiant la circulation des contenus de savoir d'un contexte à un autre et la construction de ces contenus par des acteurs endossant des rôles différents en fonction de ces contextes. Pour comprendre ce qui s'enseigne en argumentation orale dans le contexte de la formation continue et de l'école postobligatoire et pour cerner la manière dont ces contenus sont enseignés par les professionnels et la manière dont les professionnels s'approprient ces contenus, nous analysons les données selon un point de vue didactique, portant à la fois sur les savoirs et leurs transformations et sur l'activité même d'enseignement de ces savoirs. Nous faisons le choix de nous centrer sur un seul geste professionnel, l'institutionnalisation, car c'est par celui-ci que les contenus susceptibles d'être transférés dans un autre contexte sont mis en évidence. Nous observons d'abord sa matérialisation dans le discours des formateurs au cours de la formation continue. Ensuite, nous observons comment ce discours circule et se transforme en contexte de classe puis, par la suite, lors de l'entretien d'autoconfrontation à visée réflexive.

Pour mener cette analyse, nous nous appuyons sur le corpus de données d'une recherche doctorale concernant l'enseignement de l'argumentation orale dans le postobligatoire (des adolescents âgés de 16 et 18 ans, en formation professionnelle), plus particulièrement sur les séances de formation et les leçons en classe de culture générale ayant trait à l'enseignement de l'entretien d'embauche (Gagnon, 2010). Dans la formation continue, comme dans tout autre cours portant sur un contenu spécifique, les moments d'institutionnalisation sont particulièrement intéressants parce qu'ils révèlent les contenus les plus significatifs. Ainsi, nos questions de recherche visent en premier lieu à un repérage de ces contenus dans la formation, puis dans le contexte de la classe de culture générale. Faisant l'hypothèse d'un effet de la forme sur le contenu enseigné, nous nous interrogeons également sur la modalisation de ces institutionnalisations dans les différents lieux. Nous cherchons ainsi à répondre aux questions suivantes :

- Quels contenus de savoir sont institutionnalisés dans la formation continue dispensée aux enseignants de culture générale?
- Comment se modalisent les discours rendant manifestes ces institutionnalisations dans les différents contextes?
- Quels contenus de savoir de l'objet *entretien d'embauche* sont négociés, repris et institutionnalisés dans la classe de culture générale?

Après un exposé du cadre théorique sont présentés les savoirs que l'entretien d'embauche permet de travailler ainsi que les savoirs utiles à son enseignement. Ensuite, les démarches méthodologiques et les analyses sont décrites. Nous émettons quelques éléments de prospective pour la formation en conclusion.

1. Cadre théorique

Geste didactique fondamental dans l'enseignement, l'institutionnalisation est notre objet d'étude, parce qu'il permet de mettre en relation les trois contextes et les trois rôles qu'endossent les acteurs (enseignant en formation; enseignant en exercice; enseignant en réflexion). Le premier contexte, celui de la formation continue, donne à voir le point de vue des enseignants formés à l'enseignement de l'argumentation orale. Le deuxième contexte, la classe de culture générale¹ du CEPTA², est le lieu où l'on enseigne un genre argumentatif oral, l'entretien d'embauche, à de jeunes apprentis mécaniciens; le point de vue est ici celui de l'enseignant en exercice. Le troisième contexte, celui de l'entretien d'autoconfrontation simple, donne à voir l'enseignante en réflexion sur sa pratique, le point de vue, plus introspectif, est guidé par les questions du formateur. Les modes d'interaction qui régissent les échanges entre les acteurs impliqués dans ces trois lieux portent des contenus de savoirs différents, liés aux contextes institutionnels. Nous postulons, avec Dugal et Léziart (2004), que les contenus de savoir circulent d'un contexte à un autre et que cette circulation transforme ces savoirs.

1.1 Circulation des savoirs dans les contextes de la formation

La notion de *circulation de savoirs* postule l'existence de savoirs de natures différentes qui se combinent dans toute action de transmission et de communication (Dugal et Léziart, 2004). Il s'agit ici de cerner les savoirs professionnels déjà là et ceux en coconstruction des enseignants de culture générale à propos de l'enseignement de l'entretien d'embauche et de tracer leur circulation et leur transformation dans différents contextes. Par « savoirs professionnels », nous entendons des savoirs relatifs à l'agir professionnel, issus des expériences en situation, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles et du contact avec les pratiques sociales du terrain (Vanhulle, 2009b; Vanhulle, Balslev et Buysse, 2012). Les savoirs qui nous intéressent sont de différentes natures : les formateurs proposent des savoirs de référence issus de différents cadres à des enseignants de culture générale expérimentés, qui, enseignant déjà l'argumentation orale, ont constitué des savoirs et des pratiques liées à cet objet. La formation consiste alors davantage à amener les acteurs à saisir et à remettre en question leurs propres conceptions et à les confronter à des savoirs de référence (Vanhulle, 2008) qu'à leur apporter un savoir nouveau. Nous nous intéressons à la circulation entre différents lieux : celui de la classe de culture générale où se « voient » les pratiques enseignantes, celui de la formation où sont mis à disposition des savoirs de référence et négociés des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner, et, enfin, celui de l'autoconfrontation où l'enseignante, dans une posture réflexive, met en discours sa pratique. La prise en compte de la circulation sous-tend que le lien qui va des savoirs de référence vers la pratique professionnelle n'est pas naturel, mais artificiel (Vanhulle, 2008). Ce lien se construit *dans* et *par* le discours.

Dans la perspective de la théorie de la *transposition didactique* (Chevallard, 1985/1991), ce croisement de lieux met en évidence les phénomènes de transposition interne et externe. Disposant du discours de l'enseignante sur ses pratiques, nous observons comment elle s'approprie les différents contenus de savoir de la formation continue. Ce discours ainsi que les interactions lors de la formation continue donnent une indication sur la manière dont l'objet de savoir est négocié et défini par l'enseignante. Les interactions dans la classe de culture générale permettent, quant à elles, de saisir comment le sens que les élèves attribuent aux objets d'enseignement participe à modifier cet objet. La transformation de l'objet dans ces différents cadres sera dépendante de sa didactisation, sa transposition, au moment de la formation.

Les données issues des trois cadres permettent d'appréhender la manière dont les savoirs didactiques (ces savoirs incluant les savoirs *pour* et *à enseigner*) et les savoirs issus de l'expérience circulent entre les différents lieux et de saisir leur articulation. Cette notion sous-tend que les savoirs ne sont pas des données fixes et met en question la distinction entre savoirs de la science et savoirs de terrain (Dugal et Léziart, 2004). Alors que la transposition didactique répond à une logique descendante ou ascendante, la circulation des savoirs s'inscrit dans une logique horizontale et permet dès lors d'intégrer le discours des acteurs (enseignants), d'accorder ainsi une place importante à la manière dont ils négocient, interrogent, interprètent et reformulent le savoir d'un contexte à un autre.

1.2 *L'institutionnalisation : notre focale pour cerner la circulation des savoirs*

Pour Schneuwly (2000), le travail enseignant consiste en la transformation des modes de penser, de parler et d'agir des apprenants à l'aide d'outils sémiotiques. Aussi, toute situation d'enseignement ou de formation se construit sur une double sémiotisation : les objets passent par un processus de sémiotisation par « présentification » et par « pointage ». Le formateur ou l'enseignant transforme les objets en les rendant présents et en attirant l'attention sur l'une ou l'autre composante. Dans la formation étudiée ici, ces modes de penser, de dire et de faire se rapportent à des activités langagières complexes, telles qu'argumenter au cours d'un entretien d'embauche, mais aussi à ce qui touche l'activité d'enseignement de l'argumentation orale. L'analyse des pratiques effectives de la formation suppose l'adaptation d'outils habituellement consacrés à l'analyse des pratiques de classe au contexte de la formation et des interactions entre formateurs et enseignants formés.

Le geste d'institutionnalisation met en évidence les savoirs que l'enseignant juge centraux et permet à l'enseignant à la fois d'assurer à ses élèves que leur activité leur a fait retrouver des savoirs légitimes hors de l'institution et de fixer ces savoirs (Brousseau, 1998; Sensevy, 2007). Étroitement lié à l'objet enseigné, il peut être qualifié de *geste didactique* (Aeby-Daghé et Dolz, 2008) et est porteur de significations.

Dans la formation continue des enseignants, le rôle des acteurs dans la légitimation des savoirs est primordial, les critères de reconnaissance de l'institutionnalisation doivent tenir compte des négociations entre formés et formateurs. Ajoutons que l'institutionnalisation peut être autant à la charge des formés qu'à celle du formateur. Cette conception de l'institutionnalisation est en accord avec l'idée que, dans la formation, les savoirs doivent faire l'objet d'une (re)problématisation pour que, d'une part, chacun des formés ait un rapport direct aux savoirs collectifs en train de se développer, et, d'autre part, pour contribuer à l'élaboration d'une vision du monde partagée (Martinand, 2006). Ainsi conçue, l'institutionnalisation tient compte de l'expertise des formés :

Au-delà des *régimes de médiations* [...], il s'agit de penser ce qu'on pourrait appeler un *régime d'expertise*, où d'une part il faut recontextualiser, reformuler et reproblématiser des savoirs scientifiques vers d'autres pratiques, mais aussi problématiser et donc reconceptualiser des expériences pratiques³. (Martinand, 2006, p. 6)

2. **Choix méthodologiques pour cerner la circulation des savoirs**

Les institutionnalisations dans la formation et leur passage à d'autres lieux sont au cœur de notre étude, et nous présumons que les savoirs institutionnalisés dans la classe proviennent partiellement de ce qui est institutionnalisé dans la formation. Afin de cerner les mécanismes discursifs sous-jacents à la circulation des contenus de savoir institutionnalisés et d'observer les dimensions de l'objet mises en avant par l'enseignant (Schneuwly et Dolz, 2009), notre démarche d'analyse se déploie en trois phases : 1) le repérage des institutionnalisations dans le discours; 2) l'analyse des contenus de savoir institutionnalisés; 3) l'étude des modalisations du discours dans les institutionnalisations. Il s'agit en définitive de saisir la construction des savoirs dans un double mouvement : *transpositif*, référant aux savoirs didactiques qui configurent l'objet, et *circulationnel*, lié aux significations de l'acteur.

Le corpus de données analysé est constitué des transcriptions des journées de formation relatives à l'enseignement de l'entretien d'embauche dispensées au centre de formation professionnelle (correspondant à trois périodes de 60 minutes environ). Il comprend également la transcription de la séquence d'enseignement sur l'entretien d'embauche conduite par une enseignante formée en classe de culture générale que nous avons surnommée Rosalie. Cette séquence est constituée des transcriptions de quatre leçons de 45 minutes. Il inclut finalement l'entretien d'autoconfrontation simple dans lequel l'enseignante formée explicite sa pratique à la formatrice-chercheuse.

2.1 Repérage des institutionnalisations

Nos analyses ciblent les moments d'institutionnalisation et sont guidées par les questions suivantes : qu'est-ce qui est institutionnalisé? Comment? Qui participe à l'institutionnalisation?

Les moments d'institutionnalisation ont été repérés à l'aide de quatre critères (Schneuwly et Dolz, 2009) :

1. une institutionnalisation s'adresse à un destinataire collectif (la classe ou le groupe des formés);
2. elle comporte une dimension de décontextualisation/recontextualisation qui marque le passage du savoir émergent à un savoir faisant partie de la classe, transférable à un contexte spatiotemporel autre que celui du *hic et nunc*;
3. elle comporte une généralisation marquée par des opérateurs linguistiques apparentés à la reprise (anaphore nominale ou pronominale, par exemple);
4. elle est marquée par la présence de marques de modalisation qui situent l'énoncé de base soit par rapport à la vérité, la nécessité, qui expriment des jugements d'ordre appréciatifs ou qui montrent des degrés d'adhésion du sujet de l'énonciation vis-à-vis de son énoncé.

Dans un deuxième temps, nous avons observé les contenus institutionnalisés repris dans la séquence de classe et au moment de l'entretien. De même, nous avons identifié le nombre d'occurrences de ces contenus dans les deux autres lieux (la classe de culture générale et l'entretien d'autoconfrontation).

2.2 Contenus de savoir institutionnalisés

L'entretien d'embauche est un genre argumentatif oral appartenant aux pratiques sociales de référence (Martinand, 1983), dont les contenus et la structure sont régulés à la fois par les conventions et par les différentes sphères de l'activité professionnelle. Son passage à la sphère scolaire nécessite la sélection et le pointage de contenus qui, bien qu'en adéquation avec la pratique sociale de référence, contribue à en faire un genre scolaire permettant, dans notre cas, le travail de capacités langagières orales.

L'entretien d'embauche est ici défini comme un échange dans lequel le candidat convoitant un emploi présente ses ressources de façon à ce qu'elles correspondent aux besoins de l'employeur potentiel et, idéalement, de façon à ce que celui-ci ou son représentant soit convaincu qu'il est le meilleur candidat possible. L'ensemble des *savoirs à enseigner* pour le genre textuel peut être regroupé en six composantes : la représentation de la situation de communication; la planification; la textualité; la voix; les ressources

paraverbales; les supports écrits à l'entretien d'embauche (notes, curriculum vitae, listes de questions possibles, grilles d'évaluation, etc.).

La prédétermination des savoirs pour enseigner en lien avec l'entretien d'embauche s'organise en cinq regroupements : les finalités sociales et pédagogiques, les prescriptions institutionnelles, les connaissances des élèves, les méthodes d'enseignement et les travaux de recherche sur la formation enseignante (Hofstetter et Schneuwly, 2009).

L'institutionnalisation est liée à des choix stratégiques vis-à-vis de ces savoirs. L'analyse à priori des savoirs impliqués permet d'anticiper les choix des formateurs et des enseignants au regard de ce geste et d'identifier les institutionnalisations qui émergent des pratiques. Comme l'objet introduit dans la sphère de la formation est déjà connu des enseignants, certains ayant déjà enseigné le genre *entretien d'embauche*, il est problématisé par les enseignants en fonction de leurs connaissances et de leurs expériences. Quels savoirs sont jugés importants? Comment ces savoirs sont-ils pointés dans le cours de l'activité?

2.3 *Modalisations du discours*

À partir de l'étude des institutionnalisations dans la formation continue, nous avons analysé le cours de culture générale et l'autoconfrontation simple. Cette fois, deux questions orientent nos analyses : comment les dimensions institutionnalisées pendant la formation sont-elles activées par Rosalie et ses élèves dans le cours de culture générale? Comment sont-elles traitées par Rosalie lors de l'autoconfrontation? Il s'agit aussi d'observer comment l'enseignante modalise son discours. Pour répondre à ces questions, nous avons sélectionné quelques moments issus de la formation et les avons mis en lien avec des extraits de transcriptions d'interactions en classe et de l'entretien d'autoconfrontation.

Dans le cas de la formation à l'enseignement, l'appropriation des savoirs a en grande partie lieu par le biais des interactions verbales. Ainsi, le repérage du contenu et des modalisations du discours des acteurs offre une fenêtre ouverte sur cette appropriation : il permet de pointer ce que les acteurs disent, la manière dont ils imprègnent le discours et l'attitude qu'ils adoptent vis-à-vis de leurs propres énoncés (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Nous retenons les catégories de modalisations du discours suivantes : les modalisations de type *logique*, consistant à positionner ses énoncés en fonction de lois générales, de vérités; les modalisations de type *déontique*, exprimant des valeurs, des opinions, des normes socialement légitimées, des références à l'ordre et au devoir; des modalisations de type *pragmatique*, qui portent sur les intentions des acteurs concernés dans telle ou telle situation sociale; et des modalisations *appréciatives* issues du monde de celui qui parle (Bronckart, 1996; Vanhulle, 2009a). Ajoutons que les énoncés ne sont pas toujours modalisés, dans ce cas-là on parle d'*assertions*. Lorsqu'ils sont modalisés, ils le sont à des degrés variables, allant d'un positionnement quasiment neutre à un positionnement fortement marqué.

3. Résultats : le passage des institutionnalisations d'un lieu à un autre

Nous avons relevé dix moments d'institutionnalisation dans la séquence de formation et y avons identifié les contenus de savoir visés, l'initiateur et les participants à l'échange, trouvant ainsi réponse à notre première question de recherche : quels contenus de savoir sont institutionnalisés dans la formation continue dispensée aux enseignants de culture générale? Le classement de contenus de savoir a été effectué à partir des catégories de l'analyse à priori de l'objet de formation présentée dans la deuxième partie du présent texte.

Ces dix extraits (*cf.* tableau 1, en annexe) montrent les contenus institutionnalisés au cours des interactions entre formateurs et enseignants en formation. Il s'agit, rappelons-le, des dimensions de l'objet jugées centrales, car elles ont fait l'objet d'une reformulation, problématisation par les formés, pour être pointées à nouveau par les formateurs.

3.1 *Les savoirs à et pour institutionnalisés dans les interactions en formation*

La représentation de la situation de communication figure parmi les savoirs à enseigner jugés centraux dans la formation. Nous décelons la volonté chez les enseignants de préparer les apprenants à l'entretien d'embauche, en étant le plus fidèles possible à ce qui se fait dans la sphère professionnelle. En arrière-fond, il semble aussi y avoir la crainte des enseignants d'apports universitaires décalés des besoins du marché du travail. C'est ce qui explique les négociations dans la formation au sujet de la plausibilité d'un entretien d'embauche qui impliquerait plusieurs candidats ou celles entourant le travail à partir des annonces. De plus, les enseignants en formation affirment vouloir préserver les apprenants des aspects négatifs liés à cette pratique sociale de référence; la logique de progression qui se dégage des échanges est que plus l'apprenant est en fin de formation, plus il est prêt à affronter un entretien d'embauche comparable à celui qui l'attendra à sa sortie de l'école.

Ce souci de réalisme explique également les négociations entourant la planification. Les discussions se rapportent au rôle et à la place de l'étayage argumentatif. Les enseignants s'intéressent aux questions à poser ou à ne pas poser, aux contenus et aux étapes de l'entretien d'embauche. D'autres stratégies argumentatives telles que la négociation ou la concession ne sont pas jugées centrales. Pour les enseignants, il ne semble pas important de repenser ou de mettre en question l'idée de travailler une stratégie argumentative plus entreprenante. D'ailleurs, dans la séquence de classe, il est question de « se soumettre » à l'intervieweur. Parmi les contenus liés à l'usage des ressources de la langue, seule la modalisation fait l'objet d'une institutionnalisation. Enfin, notons comme autre savoir à enseigner institutionnalisé, la part relative des ressources paraverbales (la communication non verbale). Autrement dit, pour eux, en faisant des élèves de meilleurs communicateurs, on les aide à pallier les « défauts » de leur apparence.

La question de la progression des contenus d'enseignement est prioritaire : les extraits 1, 4, 5, 7 se rapportent à l'idée de découper des contenus dans le temps. Au regard des méthodes, la question de la scolarisation du genre est, ici aussi, bien présente dans les préoccupations des enseignants. Il est question de la légitimité de l'étayage argumentatif comme contenu à enseigner. Quant aux différentes étapes de la séquence didactique présentée, on traite la production initiale et le travail de

la documentation. Les connaissances des élèves et les implications pédagogiques constituent avec les démarches d'enseignement les principaux *savoirs pour enseigner* institutionnalisés. Notons le peu de place accordée à l'institution ainsi qu'aux savoirs sur les pratiques professionnelles.

3.2 *Du passage de la formation à la classe et à l'entretien... de nouveaux points de vue*

Nous avons procédé à un dénombrement des occurrences des contenus de savoir institutionnalisés dans la formation, une fois leur passage effectué de la formation à la classe et de la classe à l'entretien d'autoconfrontation simple.

Il ressort de ce repérage que les contenus institutionnalisés dans le contexte de la formation le sont aussi dans la classe. Ils sont repris avec des degrés d'insistance variables, la question de l'étayage des réponses à donner, des modalisations ainsi que la détermination de l'objet de la question reviennent le plus fréquemment. Ceci montre d'une part une grande cohérence entre les deux lieux et confirme d'autre part notre présupposé selon lequel ce qui est institutionnalisé lors de la formation préfigure l'institutionnalisation en classe. Pour ce qui est de l'entretien d'autoconfrontation, nos résultats sont beaucoup moins probants. Six des dix contenus institutionnalisés ne sont pas repris au cours de l'entretien et, au regard de la fréquence d'apparition des contenus, celle-ci est beaucoup plus faible que dans la séquence de classe. L'empan temporel plus court de l'entretien et le fait qu'il soit centré sur la seule pratique de l'enseignante expliquent en partie ces résultats. Par ailleurs, les savoirs pour enseigner sont prédominants dans les occurrences trouvées pour l'entretien.

En vue de montrer quelques reformulations et appropriations des savoirs dans les discours des acteurs en fonction des lieux, des extraits concernant quatre contenus de savoir institutionnalisés ont été choisis. Ils sont traités dans les extraits 2, 7 et 10 (voir tableau 1, en annexe). Les types de modalisations ont été mis entre crochets.

Extrait 2

Le contenu de savoir en jeu est pointé par une enseignante qui relate une lecture expliquant l'importance de l'apparence physique lors d'un entretien d'embauche.

E7 : moi, j'ai lu un petit article euh qui se trouve à notre centrale des doc qui dit ceci (il lit l'article) / nos études ont montré que 93 % des impressions que vous produisez chez votre interlocuteur se jouent dès votre **apparition** même dès les premières secondes/ 55 % sur votre **apparence physique**/ 38 % par votre **manière de parler** et seulement 7 % passe par ce que vous dites [*assertion*]

F1 : ah oui, tout à fait oui, *c'est sûr* que [*logique*]

E7 : donc, c'est moins de 7 % sur le contenu

F1 : ouais, non c'est sûr, mais en même temps, on se dit, on se dit que :

E4 : dit n'importe quoi, mais raconte-le bien

E7 : il se fait une idée dès le (début?)

F1 : mais vous, vous êtes des enseignants de culture générale, donc vous vous dites : si on travaille

l'entretien d'embauche, ce qu'on veut, ce qu'on veut, qu'est-ce qu'on veut est-ce qu'on veut juste les préparer à un entretien d'embauche ou on aimerait peut-être aussi (13'30) qu'ils apprennent peut-être à mieux communiquer [*déontique*]

La formatrice rompt la discussion à propos de l'importance de l'apparence physique en rappelant que le but est de préparer les apprentis à l'entretien d'embauche pour qu'ils apprennent à mieux communiquer. C'est ce savoir-là qui est institutionnalisé. L'extrait ci-après illustre comment il est reformulé en classe.

E : alors ça, de toute façon, c'est *une règle absolue*, n'est-ce pas? Ay et J.-D. on **s'assoit jamais** avant de... d'y être invité bien sûr / [*logique*] est-ce que vous avez d'autres remarques euh peut-être sur **la voix** sur **la posture**

[...]

E : effectivement ce qui effectivement généralement admis, c'est que **on ne croise pas les mains** comme ça (elle se croise les bras) parce que cette **attitude-là** peut être une **attitude de défi** ou une **attitude de fermeture**, ce qui, dans les deux cas, n'est pas positif donc on évite *toujours* d'**avoir les bras croisés**, ce que vous avez fait au début, mais après vous les avez **décroisés** [*déontique*]

Jo : moi, je m'en souviens pas

E : vous *avez eu* quelques minutes les **bras croisés**, même chose pour les **jambes**, hein alors **l'attitude de fermeture absolue**, c'est ça (elle le fait elle-même à sa place), **les jambes croisées, les bras croisés**, ça c'est vraiment le type qui veut pas se mouiller qui a une **attitude de défi** [*déontique*]

On voit que la question de l'apparence physique, rapidement évacuée lors de la formation continue, devient ici centrale. Quand le discours est modalisé, il l'est de manière logique ou déontique. De la formation à la classe, le savoir disparaît : alors qu'il était question d'apprendre à mieux communiquer dans le premier lieu, la question de l'apparence physique prend le dessus dans le second lieu. Ceci s'explique par le souci des acteurs à tenir compte d'injonctions issues du monde professionnel et économique auquel seront confrontés les apprentis. Ce souci a pour effet d'annihiler l'un des objectifs de l'enseignement de l'entretien d'embauche, à savoir apprendre à mieux communiquer et argumenter. Cette institutionnalisation que l'on peut qualifier d'inconséquente illustre les tensions inhérentes à des situations scolaires proches de situations de la « vraie vie ».

Extrait 7

Dans cet extrait, la formatrice commence par rappeler l'importance pour les apprentis de tenir compte du contexte; ensuite une série de « règles » sont mentionnées, comme « ne pas critiquer une entreprise ou son ancien patron ».

F1 : parce que vous êtes, euh, vous, en plus, vous, vous l'enseignez avec des apprentis; moi, je suis avec vous un public très conciliant qui est en mesure de relativiser, de faire sa propre idée de ce que je peux, de tout ce que je peux dire, mais vous, vous êtes avec des jeunes apprentis qui veulent avoir des réponses, des solutions pis euh qu'est-ce que je dis, qu'est-ce que je dis pas, donc c'est d'essayer de leur apprendre aussi à **tenir compte du contexte de la situation** dans laquelle ils sont [*pragmatique*] est-ce que tu as le « feeling » (les doigts indiquent les guillemets) si on peut dire euh

E9 : mais c'est vrai qu'il y a des contradictions dans les ouvrages, mais il y a aussi des lignes, enfin, des choses qui se recoupent : ne pas critiquer l'entreprise, ne pas ne pas non plus critiquer son ancien patron, ne pas se dévaloriser, ça, c'est quand même des choses (brouhaha)

E3 : la base, quoi

F1 : pas d'agressivité

E9 : oui, pas d'agressivité

E4 : savoir esquisser des réponses par d'autres, par des questions, par d'autres questions

Dans la classe, ce savoir est traité majoritairement sous le mode logique ou déontique. Le savoir institutionnalisé en formation est quasiment repris tel quel dans la classe, de façon homothétique, comme l'illustre l'extrait suivant :

E : ça c'est quelque chose qu'il faut absolument éviter de faire **NE JAMAIS CRITIQUER LA BOÎTE** que vous venez de quitter parce que le le recruteur qu'est-ce qu'il va penser

él : ben qu'il va faire pareil avec eux

E : exactement [...] donc ça c'est une règle absolue : NI la boîte ni les collaborateurs avec qui on a travaillé, même s'ils sont... si vous avez une opinion déplorable sur eux, si ça s'est hyper mal passé et même si ces gens ont mauvaise réputation sur Genève. **ON EN PARLE JAMAIS** dans un entretien d'embauche si on vous dit, euh, est-ce que vous allez...H vous vous êtes bien entendus, vous noyez le poisson, vous vous débrouillez pour ne pas que : rentrer dans ce débat-là ni les produits ni la boîte ni l'organisation ni les gens qui travaillent

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignante reformule l'importance pour les apprentis de tenir compte du contexte. On peut y déceler une trace de l'appropriation d'un contenu de savoir institutionnalisé en formation.

E : oui ben *je crois* que je t'en ai déjà donné un exemple [*logique*], par exemple, euh, le niveau de langage, euh, **il faut qu'ils s'habituent eux à passer d'un langage à l'autre dans leur vie quotidienne, on parle pas au patron comme on parle au copain, etc.**, juste ça, ça, on le fait dès l'école primaire en Suisse et parfois ça leur ça leur échappe [*déontique*]

Extrait 10

F1 : **l'étayage**, c'est comment on peut donner des exemples, **justifier un fait, par exemple**, êtes-vous, euh, êtes-vous ponctuel OUI // bon alors là, moi, si vous êtes dans mon équipe pis vous répondez oui, moi je dis non non non, c'est pas une bonne réponse oui parce que j'arrive toujours à l'heure [...] [*déontique*]

F1 : pis après ça c'est **d'étayer pour montrer essayer de mousser sa candidature davantage** [*pragmatique*] c'est euh c'est une forme de, c'est **la forme d'argumentation** qu'on peut travailler justement c'est **l'étayage** pis après (mouvement d'oscillation de la main), la négociation quand on travaille l'entretien d'embauche (...) [*déontique*]

E8 : mais *le but*, c'est quand même de (mouvement de rotation de la main) pas tout **argumenter** parce que sinon on va perdre l'essentiel [*pragmatique*] / *je pense* qu'il y a des [*logique*]

F1 : dans l'**arguH** ce que *je veux dire* par là c'est vraiment juste de pas donner de réponse sans euh un oui ou un non, de pas répondre juste oui ou non (...) [*appréciative*]

E2 : **étayer** c'est aussi d'être authentique, de donner un peu de soi et puis // **pas besoin de s'étaler** non plus [...] [*déontique*]

F1 : mais si on se dit on travaille l'**étayage** aujourd'hui, alors là on va précisément demander justement de systématiquement **étayer** tout ce qui n'est pas, tout ce qui n'est pas xxx [*déontique*]

Le contenu de savoir que la formatrice et les enseignants institutionnalisent ensemble peut se résumer comme suit : argumenter signifie étayer, c'est-à-dire justifier. Toutefois, l'apport d'E2 « dévie » ce contenu de savoir, puisqu'elle ajoute qu'« étayer, c'est aussi être authentique » puis « pas besoin de s'étaler non plus... ». La formatrice reprend ceci, en affirmant que dans cette activité il s'agit justement de « systématiquement étayer ». Dans la classe, la question de l'étayage est reprise en fonction d'un cas précis, celui d'un élève se présentant à un entretien avec des dreadlocks.

E : bon alors au moment où (la recruteuse) demande à Bu s'il est capable de s'adapter, bon, elle fait référence à votre coiffure (l'élève a des dreadlocks) qu'il ait une coiffure jeune enfin : bon, et elle s'inquiète, en fait, sa question traduit une inquiétude sur votre capacité à vous intégrer dans une équipe de gens plus âgés que vous / c'est ça qu'elle traduit là [*logique*] donc **il va falloir la rassurer**, donc ce que vous avez essayé de faire, vous avez dit moi je pense ça me fait du bien d'être avec des... dans une ambiance de travail sérieuse, etc. euh **vous auriez pu rajouter, euh, j'ai un look jeune, mais je suis tout à fait adaptable, quelque chose comme ça, hein, il faut la rassurer** parce que : elle exprime une inquiétude en vous disant est-ce que vous allez réussir à vous adapter // euh : / elle vous demande si vous avez / **si vous êtes capable de travailler en équipe vous dites oui moi je peux travailler aussi bien seul qu'en groupe ce qui est bien hein** [*déontique*]

Alors que dans la formation, l'activité argumentative est décrite comme une activité d'étayage et de justification, dans la classe, l'étayage est orienté vers un cas précis et concret : l'apparence physique et sa perception. Il est à noter que l'étayage argumentatif n'est pas abordé dans l'entretien d'autoconfrontation.

L'ensemble de ces extraits montre différents cas de circulation des contenus de savoir. Dans certains cas, le contenu est repris quasi tel quel d'un lieu à l'autre (extrait 7), dans un autre cas, le contenu institutionnalisé en formation est mis de côté pour laisser la place à un contenu qui avait été critiqué négativement par les formateurs (extrait 2); et, enfin, nous avons relevé un cas où le contenu est présenté de manière abstraite dans la formation et de manière plus contextualisée dans la classe (extrait 10).

Conclusions et perspectives

Nous avons fait le pari dans cette contribution d'analyser le passage des institutionnalisations dans trois contextes différents : la formation continue sur l'argumentation orale, la classe de culture générale et l'entretien d'autoconfrontation simple. En cours de route, l'analyse des interactions entre formateurs et enseignants nous a menées à redéfinir nos critères de repérage de l'institutionnalisation de manière à

rendre compte des phénomènes de circulation des savoirs propres à la formation. Il s'avère que tous les contenus de savoir institutionnalisés en formation ont été repris dans la classe. À quelques exceptions près, ce qui est institutionnalisé lors de la formation annonce l'institutionnalisation en classe. Pour ce qui est de l'entretien d'autoconfrontation simple, nos analyses, moins concluantes, montrent une très faible reprise des contenus institutionnalisés en formation, ceux-ci n'intègrent que des savoirs pour enseigner. Comme Rosalie n'est pas habituée à ce type d'entretien et à se regarder enseigner, ses propos sont centrés sur les aspects qui lui paraissent les plus « évidents », en lien avec la conduite de classe.

Notre problématique et nos questions de recherche nous ont conduites à créer une démarche méthodologique pour repérer la circulation des savoirs. Dans un premier temps, nous avons sélectionné des extraits dans lesquels des contenus de savoir étaient institutionnalisés; puis nous avons cherché à « suivre » ces contenus dans les différents lieux par une analyse de contenu des interactions s'y déroulant. Cette démarche permet en effet de tracer les contenus de savoirs, néanmoins, elle force à revoir l'essence même d'un contenu de savoir. En effet, en considérant que chaque contenu est clairement défini et limité, il est quasi impossible de le « retrouver » ailleurs. Par conséquent, cette démarche oblige à considérer les contenus de savoirs dans leur contexte et à prendre en compte le caractère mouvant et situé de chacun des contenus.

En ce qui a trait aux dimensions de l'objet *entretien d'embauche* priorisées, nous avons constaté que les enseignants formés accordaient une grande importance à l'instauration de situations de communication réalistes dans la classe. Il y a à préparer l'élève à ce qu'il va affronter à sa sortie de l'école, mais en évitant le plus possible de le déconsidérer. Ces priorités se lient de près au contexte de la formation professionnelle, fortement en lien avec certains impératifs économiques et sociaux. Il y a aussi le fait que les élèves en formation professionnelle ont souvent connu un parcours scolaire cahoteux, ce qui amène parfois les enseignants à vouloir leur rendre la tâche moins exigeante. On veut préserver ces élèves, en prenant appui sur les productions des élèves et sur les échanges autour de celles-ci plutôt que d'exposer un savoir décontextualisé et réutilisable, visant le développement de savoirs langagiers. On retrouve ici l'une des tensions dans l'enseignement auprès des élèves en difficulté mise en évidence par Perrin-Glorian (2012) : donner la priorité à des problèmes complexes qui nécessitent une recherche ou favoriser l'engagement des élèves dans la résolution de problèmes qui tiennent compte des connaissances dont ils disposent.

La forme du discours varie d'un lieu à un autre. Si les modalisations déontiques et appréciatives apparaissent de manière plus fréquente dans la formation, le discours de l'enseignante en classe est marqué par une forte présence d'assertions, et de discours logique et déontique. Ce dernier constat confirme notre hypothèse d'un mode d'interaction plus symétrique entre formateurs et formés, lié au processus de circulation de savoirs. En revanche, la forme plus rigide et non discutable des contenus de savoirs liés à l'argumentation dans la classe a pour effet de transformer celui-ci en une règle à laquelle les élèves ont à se soumettre et non pas un savoir à questionner et discuter. L'enseignement de l'entretien d'embauche à des apprentis en dernière année de formation comporte de nombreux enjeux professionnels et personnels rendant impossible un travail sur l'argumentation détaché, dans lequel les savoirs ne sont pas recontextualisés en fonction des objectifs professionnels des élèves. Dans cette optique, il serait intéressant de comparer l'institutionnalisation de l'enseignement du genre argumentatif en se basant sur deux supports contrastés : une pratique sociale déterminante pour l'avenir professionnel des apprentis et une pratique détachée de cet avenir professionnel.

Références

- Aeby-Daghé, S. et Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton et O. Dezutter, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche* (p. 83-105). Bruxelles : De Boeck.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Dugal, J.-P. et Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 149(1), 37-47. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2004.3171>
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale* (Thèse de doctorat, Université de Genève). Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777>
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 7-40). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0007>
- Martinand, J.-L. (1983, juin). *Cours. Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires*. Atelier international d'été : Recherche en didactique de la Physique, La Londe les Maures – France.
- Martinand, J.-L. (2006). *Relations entre recherche et expertise dans un laboratoire de didactique curriculaire de sciences et techniques*. Manuscrit d'une conférence « Entre pratique enseignante, formation et recherche : circulation des savoirs et reproblématisation ». Fès.
- Perrin-Glorian, M.-J. (2012). Comment améliorer l'enseignement des mathématiques pour tous, y compris les élèves de milieu social défavorisé? Évolution d'un questionnement en didactique des mathématiques. Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question(s)* (p. 100-110). Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, (22), 19-38. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS022_2.pdf
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 227-255). Toulouse : Octarès.
- Vanhulle, S. (2009a). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez des jeunes enseignants en formation*. Berne/Neuchâtel : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2009b). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (90), 167-188.
- Vanhulle, S., Balslev, K. et Buysse, A. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction de savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. Dans J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. (p. 117-150). Paris : L'Harmattan.

Notes de bas de page

- 1 Bloc interdisciplinaire, l'enseignement de la culture générale est organisé par thèmes, ceux-ci s'articulent aux domaines d'apprentissage *Langue et communication* et *Société*.
- 2 L'acronyme signifie Centre d'enseignement professionnel technique et artisanal. La formation professionnelle en Suisse est sous la responsabilité de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). Depuis 2010, le centre est dénommé CFP (Centre de formation professionnelle).
- 3 Les soulignements sont de l'auteur.
- 4 Les lettres renvoient aux formateurs F1 et F2 ainsi qu'aux neuf enseignants participant à la formation. Pour ne pas surcharger le tableau, nous avons retranscrits des extraits des moments d'interactions avec institutionnalisations, ce qui explique que certains participants à l'échange n'apparaissent pas. Les conventions de transcription sont les suivantes : // // // : pauses de durée variable; demanH : unité inachevée; ↑ ↓ : intonations montante et descendante; (entre parenthèses) : commentaires du transcripteur.

Annexe

Tableau 1

Moments d'institutionnalisation dans la séquence de formation

Contenus de savoir institutionnalisés	Extraits de séquence	Initiateur et participants ⁴
<p>1) <i>Savoir pour</i> Manière d'enseigner : entretien d'embauche (ci-après EE) en fonction du propre métier des apprentis ou autre métier / différences 1^{re} ou dernière année d'apprentissage Progression des apprentissages : <i>Savoir à</i> Représentation de la situation de communication de l'EE</p>	<p>F1 : il y a... il y a <i>peut-être</i> une façon de le faire en première qui est différente de la façon de le faire en troisième, mais <i>moi je pense qu'il faut</i> quand même plus, euh, plus ils vont être habiles, meilleurs, ils vont être par rapport quand on parle de compétences relationnelles et sociales, <i>ça peut pas nécessairement être</i> sur le poste au début on va commencer avec un poste qui est autre pis y aller plus sous forme de jeu.</p>	<p>F1 avec E9, E1, F2, E5</p>
<p>2) <i>Savoir à</i> impact de la communication non verbale <i>Savoirs pour</i> Finalités sociales et pédagogiques</p>	<p>F1 : mais vous vous êtes des enseignants de culture générale, donc vous vous dites si on travaille l'entretien d'embauche ce qu'on veut, ce qu'on veut, qu'est-ce qu'on veut ↑ , est-ce qu'on veut juste les préparer à un entretien d'embauche ou on <i>aimerait peut-être</i> aussi qu'ils apprennent peut-être à mieux communiquer [...] parce que c'est tellement subjectif ces questions d'apparence là, c'est... c'est <i>je sais pas on peut pas</i> E1 : moi, <i>je pense</i> aussi quand on a travaillé sur, euh, pour mieux communiquer dans ce genre de on améliore tout ce côté global xxx concret donc c'est très utile quoi. ↑</p>	<p>F1 avec participation de E1</p>

<p>3) <i>Savoir à</i> Planification Cerner l'objet de la question, l'implicite, contenus sur lesquels porte la question</p>	<p>F1 : oui, fallacieuses parce que <i>je pense</i> qu'on a le droit de ne pas répondre, mais <i>faut juste savoir ne pas répondre</i>, pis savoir quand aussi ne pas répondre, mais encore là <i>j'ai pas la science infuse parce que je pense que ça//</i> dépend toujours de la situation</p>	<p>F1</p>
<p>4) <i>Savoir à</i> Représentation de la situation de communication Fidélité à la pratique sociale de référence; les formes du débat (entretien de groupe) <i>Savoir pour</i> Enseigner l'EE = faire maîtriser un genre</p>	<p>F1 : [...] écoutez, <i>moi je pense</i> que ça peut être toujours dans l'idée de travailler, on travaille donc nous on est à l'école, on essaie de leur faire euh maîtriser un genre [...] non, mais, travailler l'entretien de groupe, comment par exemple est-ce que je peux, euh, tenir compte de ce qui a été pour essayer après ça moi de me présenter il y a une... il y a une complexité par en tout cas par rapport à l'entretien en tête à tête, euh</p>	<p>F1</p>
<p>5) <i>Savoirs pour</i> Le travail à faire sur la documentation</p>	<p>F1 : le premier travail qui peut être fait, c'est juste de voir en lisant une annonce est-ce que je suis capable moi en tant qu'apprenti de dégager les : besoins les attentes, donc c'est juste de comprendre un texte qui est un texte d'annonce ensuite le travail qui <i>pourrait</i> être fait enSH, après c'est de dégager ce qui n'est pas dit dans l'annonce, mais qui <i>pourrait aussi être</i> pertinent donc soit en allant faire une recherche sur Internet ou en téléphonant ou même en allant s'entretenir avec des gens ou en s'entretenant avec des gens qui font déjà le métier, qui travaillent déjà là</p>	<p>F1</p>
<p>6) <i>Savoir à</i> Planification : les questions à poser Délai de réponse</p>	<p>F1 : ça dépend nous <i>je crois</i> qu'on en est venu à dire que ça dépend toujours de bon [...] F1 : ou il y a une façon peut-être polie, je vous remercie pour l'entretien est-ce que je peux vous demander si : est-ce que je vais avoir de vos nouvelles dans, dans, <i>je sais pas</i> E7 : mais, ce qui importe, c'est la formulation</p>	<p>F1 avec E7</p>
<p>7) <i>Savoirs pour</i> Les manières d'enseigner Les réponses à donner aux élèves, les régularités du genre <i>Savoirs à</i> Planification Structure et contenus de l'entretien d'embauche</p>	<p>E9 : mais c'est vrai qu'il y a des contradictions dans les ouvrages, mais il y a aussi des lignes enfin des choses qui se recourent : ne pas critiquer l'entreprise, ne pas ne pas non plus critiquer son ancien patron, ne pas se dévaloriser, ça, c'est quand même des choses [...] E4 : savoir esquisser des réponses par d'autres, par des questions, par d'autres questions [...] F1 : ben, vous avez une banque de réponses possibles à donner à vos apprentis, ce sera à vous de voir laquelle vous laquelle vous choisirez /</p>	<p>E9 avec participation de E4</p>

<p>8) <i>Savoir pour</i> Les manières d'enseigner Exercice : faire argumenter les élèves sans aucune préparation</p>	<p>F1 : <i>c'est sûr</i> qu'avec des apprentis donc vous pouvez vous décidez toujours en fonction de... de vos décisions vous pouvez soit les faire travailler sur des... des postes en lien avec leur formation ou quelque chose E9 : mais ça, <i>c'est intéressant</i> comme exercice à faire en classe [...] de leur demander d'argumenter sans aucune préparation de leurs compétences euh : <i>c'est bien</i></p>	<p>F1 avec participation de E9</p>
<p>9) <i>Savoir à</i> Textualisation (modalisation)</p>	<p>F1 : ben, c'est-à-dire que c'est pour évoquer des exceptions sans dévaloriser la candidature, c'est si jamais si on : se dit qu'on doit dire la vérité, si jamais <i>c'est sûr</i> qu'il a, il <i>devrait</i> peut-être être avant dans l'ordre, parce que <i>c'est sûr</i> qu'effectivement, ça, ça c'est moins fort pour intéresser ou pour faire rire donc le seul retard que je m'autoriserai sera pour mon enterrement, c'est un peu drôle [...] F1 : c'est toujours l'humour c'est ça <i>peut</i> être très efficace [<i>déontique</i>], mais <i>c'est toujours</i> assez difficile [...], mais vous avez un beau travail à faire sur la modalisation avec ces différentes affirmations vous <i>pouvez</i> leur faire travailler justement cette (mouvement de gauche à droite des mains) question de dire les choses avec différentes modalités toujours et pis de les faire aH après ça écouter eux à partir de des entretiens</p>	<p>F1</p>
<p>10) <i>Savoir pour</i> Les manières d'enseigner Comment/pourquoi travailler l'étayage; Donner des réponses avec arguments <i>Savoir à</i> planification (étayage argumentatif)</p>	<p>F1 : l'étayage, c'est comment on peut donner des exemples, justifier un fait par exemple [...] F1 : pis, après ça, c'est d'étayer pour montrer, essayer de mousser sa candidature davantage, c'est, euh, c'est une forme de, c'est la forme d'argumentation qu'on <i>peut</i> travailler justement c'est l'étayage pis après la négociation quand on travaille l'entretien d'embauche [...] E8 : mais <i>le but</i>, c'est quand même de (mouvement de rotation de la main) pas tout argumenter parce que sinon on va perdre l'essentiel / <i>je pense</i> qu'il y a des [...] E2 : étayer, c'est aussi de... de d'être authentique, de donner un peu de soi et puis // pas besoin de s'étaler non plus [...] F1 : mais si on se dit on travaille l'étayage aujourd'hui, alors là on va précisément demander justement de systématiquement étayer tout ce qui n'est pas, tout ce qui n'est pas xxx</p>	<p>F1 avec participation de E2</p>

Pour citer cet article

Gagnon, R. et Balslev, K. (2016). Un geste pour comprendre la transformation des savoirs en formation et en classe : l'institutionnalisation. *Formation et profession*, 24(3), 3-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.299>

L'articulation entre la dimension relationnelle et épistémique dans la construction de la professionnalité enseignante

The interaction between the relational and epistemic dimensions in the construction of teacher professionalism

doi:10.18162/fp.2016.385

Cathal de Paor
Mary Immaculate College

Résumé

Nous présentons une analyse des interactions verbales dans les entretiens de conseil destinés à l'accompagnement d'un enseignant débutant en France. Notre questionnement porte sur l'articulation entre la dimension relationnelle et épistémique et met au jour la nécessité pour l'accompagnateur de trouver une approche favorable à la communication, et la distance propice à la saisie des dimensions pertinentes de la situation observée. À partir des principes d'une didactique professionnelle de l'enseignement (Vinatier, 2009), nous avons croisé une théorie de l'activité (Vergnaud, 1996) et une théorie linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1992) pour l'analyse des données.

Mots-clés

Accompagnement, relationnel, épistémique, professionnalité, didactique professionnelle

Abstract

We present an analysis of the verbal interactions from post-observation meetings in the mentoring of a beginning teacher in France. Our enquiry centres on the interplay between the relational and the epistemic dimension in the post-observation meeting and bring to light the necessity for the pedagogical advisor to find an approach conducive to communication, but also the distance required to deal with the important aspects of the situation observed. Applying the principles of professional didactics (Vinatier, 2009), we combined an activity theory (Vergnaud, 1996) and an interactionist linguistic theory for the data analysis.

Introduction

Il existe différentes manières de dénommer et de concevoir l'aide systématique pour soutenir l'entrée dans le métier des enseignants débutants. Dans le contexte anglo-américain, le système d'aide, désigné par le terme « *induction* », fonctionne comme phase-pont entre les formations initiales et continues. En général, il comprend des stages pour la transmission de certaines connaissances, ainsi que le soutien d'un mentor qui est le plus souvent un enseignant expérimenté dans la même école (Bartell, 2005).

Dans le dispositif d'aide offert en France, dénommé « l'accompagnement de l'entrée dans le métier » (Ministère de l'Éducation nationale, 2001), l'enseignant bénéficie de l'accompagnement d'un conseiller pédagogique ainsi que de stages de formation. Le terme « accompagnement » témoigne d'une prise en compte de la singularité de l'enseignant, à la différence de l'uniformité institutionnelle décrite dans les circulaires du Ministère (Stumpf et Sonntag, 2009).

Par l'accompagnement, il s'agit de créer les conditions propices à l'engagement du débutant dans sa formation, de telle sorte qu'il accepte d'affronter la difficulté de tenter de comprendre ce qui, en situation réelle de travail, s'avère de nature à le déstabiliser. Cette compréhension, qui constitue tout l'objectif de notre analyse, appelle une mise au travail des catégories des savoirs issues de la recherche (Altet, 2008). Dans ces lignes se laisse pressentir la postulation d'un sujet qui, dans le milieu professionnel, devient « sujet capable » (Rabardel et Pastré, 2005; Vinatier, 2009), soit un sujet qui dit « je peux » avant de dire « je sais » et qui donc subordonne le savoir à son besoin d'action. Cela signifie que la formation ne saurait se fonder uniquement sur les apports didactiques, si nécessaires qu'ils soient par ailleurs. Mais en même temps se pose la question du type de

médiation à apporter à la transformation du débutant en sujet et celle aussi du rôle à jouer par le médiateur pour orienter cette dialectique dans la direction émancipatrice d'une augmentation du pouvoir d'agir. Cette interrogation constitue l'objectif de notre article.

Pour ce faire, nous avons conduit une analyse des entretiens qui suivent l'observation de séances de classe entre un enseignant débutant (titularisé) et sa conseillère pédagogique de circonscription (CPC) en France. La recherche vise à examiner l'articulation des deux pôles, relationnel et épistémique, pour la construction de la professionnalité enseignante.

Problématique : accompagnement de l'entrée dans le métier

Les activités et processus d'enseignement et de formation s'inscrivent dans une situation dynamique au sein de laquelle interagissent des acteurs singuliers, mais aussi des enjeux de relation et de savoirs (Altet, 1994). Il en va de même pour le dispositif de formation destiné à l'insertion ou à « l'accompagnement de l'entrée dans le métier » des nouveaux enseignants. L'accompagnement comme activité de formation a connu un essor important dans le monde ces vingt dernières années et il a été défini et circonscrit par plusieurs chercheurs (par exemple, Breton, 2002; Paul, 2004; Weil, 2000).

Dans leur analyse, Vial et Caparros-Mencacci (2007) font la distinction entre « accompagner » et « guider », opposant radicalement ces deux activités. Pour eux, l'accompagnateur n'est pas du tout celui qui guide ou qui fait autorité dans le choix ou dans l'élaboration du chemin : « l'accompagnateur ne précède pas, il ne corrige pas, il n'est pas le maître, il est (ou mieux, il devient dans l'accompagnement) compagnon (de route) » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 23). C'est l'accompagné qui prend les décisions, l'accompagnateur étant personne-ressource, n'ayant ni le bon et l'unique procédé pour résoudre le problème ni les solutions possibles. Il sait en revanche attirer l'attention pour faire en sorte que l'accompagné problématisé lui-même les situations. Breton (2002) fait également la différence entre « guidage » et « accompagnement », mettant en perspective des expériences dites « occidentales » et « orientales » de l'accompagnement.

Cette analyse met l'accent sur le rôle de l'accompagné comme créateur de son propre chemin et rejoint le surgissement de la personne singulière ou du sujet dans la formation enseignante où l'enseignant est à la fois « héritier », mais aussi « créateur de sens » (Malet, 2008, p. 22). En France, l'action du CPC s'inscrit dans le cadre du programme de travail de circonscription arrêté par l'inspecteur, ayant pour fonction première « l'assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non, notamment au cours de leur première année d'affectation » (Ministère de l'Éducation nationale, 1996). Qu'en est-il de l'accompagnement des nouveaux enseignants? Est-ce que l'action du CPC est en lien avec les caractéristiques de la démarche d'accompagnement et de son intentionnalité, telles qu'elles ont été décrites dans la littérature (Paul, 2004)? La manière dont la CPC facilite ce rôle dans l'entretien de conseil ou post-séance est la question importante dans cet article.

Le cadre théorique : la didactique professionnelle

La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation.

Nos travaux s'inscrivent dans le champ de recherche de la didactique professionnelle (analyse de l'activité de travail en vue de la formation des compétences professionnelles) (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Nous tenons compte des modifications qu'il a fallu apporter au corps de doctrine originel pour l'adapter aux réquisits des métiers de l'humain, en l'occurrence, l'accompagnement de l'enseignant débutant. Cette modification était nécessaire étant donné que la didactique professionnelle s'est développée dans le cadre de formations de professionnels ayant à apprendre à travailler avec des systèmes matériels (machine). Son adaptation à l'analyse de l'activité humaine enseignante pose des problèmes théoriques et méthodologiques abordés depuis quelques années (Vinatier, 2009).

Dans ce cadre, nous empruntons, pour analyser les interactions constitutives de l'entretien post-séance, la voie ouverte par Vinatier (2009), laquelle a dû, pour construire ses catégories d'analyse, articuler la théorie de l'activité humaine de Vergnaud (1996) avec la théorie linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Les éléments constitutifs du schème (règles d'action de prise d'information et de contrôle, anticipations et principes tenus pour vrais) ont été colorés subjectivement par les marqueurs de l'intersubjectivité présentés dans cette théorie linguistique. Cette double approche n'identifie pas la structure conceptuelle de la tâche (traditionnellement admis en didactique professionnelle), mais la configuration interactionnelle culturelle de la situation de conseil (Vinatier, 2008) liée à l'interaction entre deux sujets professionnels qui ont des besoins spécifiques, poursuivent des buts qui leur sont propres, ont des conceptions du métier et de leur rôle.

C'est dans cette perspective de recherche que se pose pour nous la question du type de médiation apporté par la CPC, au rapport qu'entretient le débutant avec sa formation dans le cadre et dans les limites de l'entretien post-séance. Il s'agit là d'une situation à risques pour les deux partenaires de l'interaction, dans la mesure où l'asymétrie des rôles oblige toujours plus ou moins, en dépit des différences statutaires, à négocier les places, les positions, la définition des territoires et la préservation des faces (Goffman, 1973). Tout le monde a une face ou image publique qu'il défend de l'humiliation : image de soi ou narcissisme. Prendre en compte le respect de la face d'autrui est une valeur de société et garder la face est une condition des échanges dans une interaction.

Cela relève de la dimension relationnelle. Concernant la dimension épistémique, il est possible de distinguer les savoirs mobilisés lors des interactions (Altet, 2008) prenant pour critère la variété des sources :

- les savoirs théoriques avec les savoirs à enseigner (savoirs académiques, scientifiques);
- les savoirs pour enseigner (savoirs didactiques et pédagogiques);
- les savoirs pratiques comprennent les savoirs sur enseigner (savoirs procéduraux);
- les savoirs de la pratique (savoirs d'expérience contextualisés). (Altet, 2008)

Tenter donc d'examiner les médiations à l'œuvre dans l'entretien, c'est se poser la question de savoir comment le statut de la CPC influence ou régit l'orientation de l'accompagnement, surtout dans ses dimensions relationnelles et épistémiques.

Méthodologie

Nous nous appuyons sur une recherche portant sur les interactions verbales à l'œuvre dans les entretiens de conseil menés par les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) avec les enseignants débutants (de Paor, 2012). Cette contribution traitera des entretiens d'un binôme. Le recueil des données pour le binôme (enseignant et CPC) dont il est question s'est organisé en trois étapes. L'enseignant débutant assure en classe deux séances que la CPC observe, l'un mené en début d'année et l'autre vers la fin. Les deux entretiens post-séances qui leur font suite ont été enregistrés en audio puis transcrits. À la suite de chacun des entretiens, nous avons conduit un entretien de « co-explicitation » (Vinatier, 2009) avec chacun des acteurs. Pour les préparer, nous avons fourni une transcription de l'entretien de conseil, nous avons découpé les entretiens post-séances en épisodes afin d'identifier et isoler les thèmes abordés et nous avons fourni cette analyse à chacun des acteurs.

Tableau 1

Les observations en classe et les entretiens post-séances.

Observation et entretien : dates	Durée de la période d'observation	Durée de l'entretien post-séance
B1 : 17/11/09	1 h 15	0 h 34
B2 : 11/03/10	2 h 35	1 h 00

Lors du recueil des données, la CPC en question était conseillère pédagogique de circonscription généraliste depuis six ans. Avant cela, elle avait été CPC spécialisée pendant six ans auprès d'enfants en difficulté et en situation de handicap. Cette année, elle suit deux PET1 (professeurs des écoles titulaires 1, étant des enseignants déjà formés dans leur première année d'exercice), ainsi que deux PET2 (dans leur deuxième année d'exercice) moins régulièrement. La CPC a effectué cinq visites dans la classe de l'enseignant entre septembre et avril 2009, octobre, novembre (visite B1 enregistrée), décembre, janvier, février, mars (visite B2 enregistrée). Elle a aussi organisé d'autres rencontres et des échanges par courriel pour aider l'enseignant dans sa planification au cours de l'année.

L'enseignant exerce dans une classe de 19 élèves en CE1 (âgés de 7 ans) dans une ZEP (zone d'éducation prioritaire) scolarisant un public socialement défavorisé. Outre l'accompagnement de la CPC sur le terrain, il a assisté à quatre semaines de stage dit « de Bassin ». Le Bassin compte trois circonscriptions avec un inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) dans chaque circonscription. La première semaine de formation s'est déroulée au début de l'année en septembre 2009 et portait sur la classe. Les trois autres semaines de formation ont eu lieu en janvier 2010, avec la participation de l'IUFM et étaient orientées sur divers axes, notamment les contenus didactiques, la préparation de classe, l'évaluation des apprentissages et l'éthique à l'école.

Résultats

Nous présentons d'abord quelques données quantitatives (thèmes et savoirs abordés et volumes de parole occupés) avant de considérer le fonctionnement de l'interaction à travers des extraits sur un des thèmes abordés dans l'entretien B2 : « résumer une histoire ».

Dimension relationnelle

Nous examinons premièrement certains aspects de la forme, la structure et le contenu de l'interaction.

L'espace discursif est l'un des taxèmes (Kerbrat-Orecchioni, 1992) que nous avons utilisés pour examiner les « rapports des places » ou positions de pouvoir entre les interlocuteurs. Ces taxèmes sont à considérer comme des indicateurs de place et ils indiquent la structure hiérarchique des interactions. En principe, plus on occupe le terrain, « plus on a de chances de faire valoir ses vues, de dominer la conversation, et d'en être la vedette » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 85). Les résultats illustrent le fait que c'est la CPC qui domine nettement l'espace discursif (76 % dans le 1^{er} entretien et 68 % dans le second).

La structure hiérarchique comprend aussi l'ouverture et la clôture des différentes unités conversationnelles. La CPC prend en charge cette responsabilité en ouvrant et clôturant la plupart des épisodes comme illustré dans le tableau 2. En fait, dans le seul épisode ouvert par l'enseignant dans l'entretien B1, à la suite de l'invitation de la CPC, l'enseignant demande quelle méthode elle préconiserait pour la numération en mathématiques, ce qui amorce une nouvelle discussion sur les outils de manipulation.

37. CPC : [...] Voilà, après je sais pas si toi t'avais heu d'autres choses à me demander, d'autres...
38. E : Bah par rapport aux maths (*ouais alors*) et en particulier la numération, heu quelle méthode serait la vraiment, celle que je préconiserais.
39. CPC : Je t'avais dit, moi je t'avais dit soit Cap' Maths, (*soit heu J'apprends les maths*), ouais (voilà OK) [...]
40. CPC : [...] T'as des outils de manipulation?
41. E : Bah je fais avec heu des boîtes d'œufs [...]
42. CPC : Parce qu'il faut que t'aies [...] Qu'est-ce qui, qu'est-ce qu'il y a comme matériel dans l'école?
43. E : Heu honnêtement, [...] faudrait que je demande du matériel.

Et dans l'entretien B2, le seul épisode ouvert par l'enseignant est une demande de clarification sur ce qu'ils ont déjà discuté – comment reprendre le résumé de l'histoire.

La structure hiérarchique concerne aussi le système de tours de parole, très marqué par les interruptions de chacun des deux acteurs, et illustré en italiques dans les extraits. Pourtant, bien que les interruptions dérogent au système des tours de parole à plusieurs reprises, elles ne sont pas toujours « violatives », mais peuvent au contraire être coopératives en exprimant, non pas le conflit, mais la coopération, l'intérêt enthousiaste, et l'implication active dans le discours (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 88).

Notre analyse de la dimension relationnelle s'appuie aussi sur le positionnement des sujets par rapport à la proximité-distance, l'accord-désaccord entre les interlocuteurs et le rôle que joue la politesse pour faciliter les échanges. Prendre compte de la politesse semble particulièrement pertinent dans les entretiens post-séances où les actes de langage sont potentiellement « menaçants » pour les interlocuteurs. Par exemple, la CPC parle à l'enseignant de la nécessité de préparer les écrits réglementaires (les progressions des élèves et autres informations), tout en utilisant le langage familier pour se rapprocher de l'enseignant : « *c'est pas mon (oui bah ça je m'en doute) c'est pas mon dada tout de suite, mais je sais que c'est important que je te le dise...* » (B1, 93). Le terme « *dada* » suggère une connivence entre les acteurs grâce à laquelle la CPC se rapproche de l'enseignant tout en rappelant les obligations réglementaires qui symbolisent sa position haute dans les rapports des places. Cette stratégie de la politesse positive a pour but de construire un terrain d'entente entre les interactants. Mais il y a des risques si le message est tellement modalisé que l'enseignant ne prend pas en compte sa signification. Se pose également « la question de l'espace institutionnel où se joue l'entretien et la distance à consentir au regard du statut de l'accompagnateur » (Gaté et Charrier, 2011, p. 151).

Repérage des thèmes et nature des savoirs mobilisés

Concernant la dimension épistémique de l'interaction, il s'agit d'abord, sous ce chapeau, de comparer le contenu des échanges entre les différents entretiens post-séances. Les thèmes abordés relèvent surtout de savoirs didactiques et pédagogiques.

Tableau 2

Les thèmes abordés dans les entretiens post-séances.

Épisodes	Entretien B1		Entretien B2	
	Thème	Ouverture; Clôture	Thème	Ouverture; Clôture
1	Cadrer la matinée en moments	CPC; CPC	Résumer une histoire	CPC; CPC
2	Identifier un verbe (Critères)	CPC; CPC	Apprentissages réalisés	CPC; CPC
3	Affichages et apprentissage	CPC; CPC	Dictée et sons	CPC; CPC
4	Numération et outils	E; CPC	Réorganiser l'après-midi (maths, chant)	CPC; CPC
5	Suivre un seul manuel	CPC; CPC	Progressions et différenciation	CPC; CPC
6	Difficultés en écriture et outils	CPC; CPC	Reprendre le résumé	E; CPC
7	Écrits réglementaires	CPC; CPC		

Ce découpage en épisodes nous permet de repérer le type de savoir privilégié dans les échanges dans chacun des épisodes évoqués. Nous distinguons dans cette analyse les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques d'une part et les savoirs procéduraux sur la gestion de la classe d'autre part, comme

explicité dans la typologie des savoirs enseignants (Altet, 2008) dans le cadre théorique.

Le diagramme suivant illustre la dominance des savoirs didactiques et pédagogiques sur les savoirs relatifs à la gestion de la classe. Notre analyse montre que la plupart des savoirs mobilisés sont liés à la pédagogie ou l'évaluation des apprentissages des élèves.

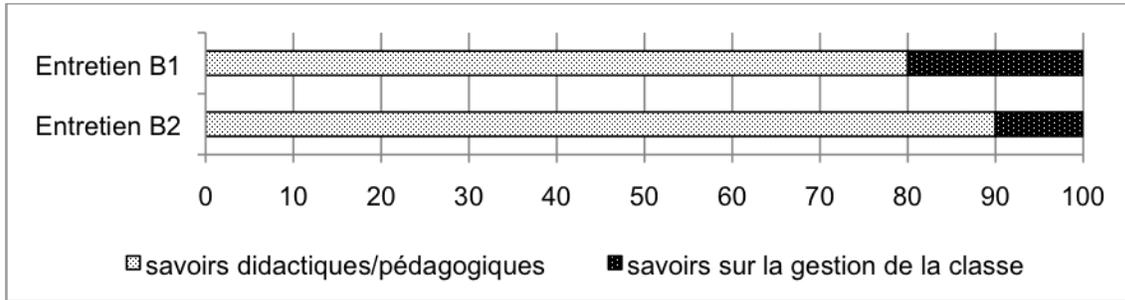


Figure 1

Savoirs mobilisés par les interventions de la CPC dans les entretiens post-séances.

Des extraits d'un des épisodes

Notre étude se centre sur quelques échanges sur la production écrite (résumer une histoire) que l'enseignant a enseignée durant la matinée lors de l'observation B2. Ce qui spécifie l'introduction de l'entretien, c'est l'existence d'une phase préalable où le novice est invité à s'exprimer sur ce qu'il pense de la séance qu'il a conduite et sur la façon dont il l'a vécue.

Précision utile, quelques jours avant la séance, l'enseignant avait transmis ses préparations par courriel à la CPC qui, en retour, lui avait conseillé de réduire la complexité de la tâche prévue. Mais, boudant cet avis, le débutant s'en est finalement tenu, le jour J, à son projet initial. Et le voilà contraint, lors de l'entretien, après une séance approximative, de reconnaître en soupirant que « *c'est costaud* ». Et d'expliquer qu'il a trouvé la séance trop compliquée pour les élèves, qu'il aurait dû suivre le conseil reçu, à savoir faire oralement un résumé commun pour tout le monde et demander aux élèves de le reproduire et de donner leur avis sur l'histoire.

1. E : C'est parti.
2. CPC : Donc en fait, on fait un premier temps qui porte sur ce qui s'est passé ce matin (*oui*) et je pense qu'il faudra peut-être en concevoir un deuxième temps par rapport aux écrits (*hmm hmm hmm*) [...] Alors par rapport à ce matin, je te laisse commencer. (B2)
3. E. : C'était costaud [E sourit] bah, j'ai bien aimé mine de rien, c'était intéressant et puis ils avaient des choses à dire, mais par contre, c'était assez dur de les lancer, il a fallu reformuler pas mal de fois, au niveau de la consigne et de savoir ce qu'ils avaient à faire, mais par contre c'était trop, heu, beaucoup trop demander de résumer et de donner son avis à la fois.

La CPC pose alors la question du bilan de l'apprentissage : « *qu'est-ce qu'ils ont réussi à faire?* » Par ailleurs, interrogé sur la façon dont il a différencié son enseignement, le débutant précise qu'il avait noté les mots importants sur des affiches. La CPC valorise cette initiative d'aide, mais non sans illustrer à E que faute qu'il ait présenté ces affiches aux élèves, ceux-ci ne pouvaient se les approprier. Il avait oublié en effet, car il était, comme il le dit lui-même, « *pris dans le truc* », c'est-à-dire, avec une conscience amoindrie de la situation. Là sans doute, l'intervention de CPC fait apparaître une règle d'action, non encore inscrite dans la pratique de E, et qui peut ainsi s'énoncer : « *il faut différencier* », c'est-à-dire tenir compte du niveau d'élaboration du problème dont est capable chaque élève, afin de lui apporter l'aide pertinente dont il a besoin.

18. CPC : [...] « résumer l'histoire », qu'est-ce que ça peut vouloir dire pour eux?
19. E : Résumer l'histoire, c'est, bah, faire une phrase [...] c'est en une phrase, deux phrases maximum.
20. CPC : Oui, mais (hmm) qu'est-ce qu'ils ont réussi à faire?
21. E : / [...] Ce qui était assez difficile [...] c'est réinterpréter, raccourcir aussi ce qu'il se passe sur (oui, c'est un exercice de synthèse extrêmement compliqué) sur deux pages, oui, faire une synthèse [...]
22. CPC : / Et en fait, là, ils avaient tous par binôme donc la même chose à faire [...] sauf qu'au niveau des aides, qu'est-ce qu'ils avaient comme aides? [pause]
23. E : [...] le texte et les souvenirs de ce qu'on avait vu. Après ils avaient le droit justement d'aller voir les illustrations [...] puis je leur avais mis, justement sur les affiches des mots, heu, en fait j'ai écrit un résumé [...]
24. CPC : / Alors ça, c'est une aide intéressante (hmm) pourquoi elle a pas été présentée, cette aide?
25. E : / Je l'ai pas assez présentée, je l'ai pas assez présentée, oui, je m'en suis rendu compte en plus après que c'était...
26. CPC : / Comment tu veux qu'ils s'approprient quelque chose [...]?
27. E : / Bah, je voulais le présenter, puis je, ça m'est sorti de la tête sur le moment (bah ouais, mais c'était le truc...) pris dans le truc et... oui.
28. CPC : C'était là où pouvait s'opérer la différenciation (hmm). [...]

Comment interpréter cette interaction dans le contexte de la distinction guidage-accompagnement? Il sera question plus loin dans la discussion de soutenir que, le réel du processus ne répond pas à une distinction claire entre accompagnement et guidage, d'où la nécessité de penser en termes de différentes postures d'accompagnement, par exemple le triptyque « conduire, guider, escorter » de Paul (2004). Certes, le type de questionnement est compatible avec une posture dominante d'une relation didactique et place inévitablement la CPC dans une position haute. Elle invite l'enseignant de faire le résumé de leur discussion jusqu'à alors, en demandant « *qu'est-ce que tu retiendrais de ce qu'on s'est dit là?* » (B1, 67). Son questionnement est toujours axé vers la mobilisation des savoirs pertinents. Elle l'invite également à poser d'autres questions ou à signaler d'autres problèmes éventuels, par exemple, « *Est-ce que, y avait autre chose à voir ou à demander par rapport à ce matin?* » (B2, 128).

Pour l'enseignant, les bénéfices de cet apprentissage sont tangibles. Lui-même, plus tard, l'atteste lors de l'entretien de co-explicitation (Vinatier, 2009) avec le chercheur. Il reconnaît que les ratés de sa séance, liés à sa surdité à l'endroit des conseils reçus en amont, lui ont fait prendre conscience de ce qu'il y avait en lui de « borné ». Il évoque ensuite les « étapes qui ont été franchies » dans la construction de sa professionnalité.

6. E : Je trouve qu'il y a un progrès dans, on se connaît mieux, on a appris à se connaître, à travailler ensemble, et du coup je, je trouve ça a entraîné aussi du progrès dans, dans le travail. Parce qu'on se fait sûrement plus confiance, on se connaît mieux, donc on sait comment se dire les choses plus facilement [...] Et là-dessus, je trouve que ça a beaucoup progressé, surtout dernièrement où il y a eu des étapes qui ont été franchies.
7. Ch [Chercheur] : D'accord. Et, hmm, et tu as dit, heu, a traversé des, on a traversé des, des...
8. E : Hmm, des étapes, hmm (des étapes, oui) parce que, bah, je sais que je suis quelqu'un, heu, j'ai dit que j'étais un peu borné en fait, je sais pas si tu comprends borné (oui, oui, borné), ça veut dire que, bah, quand j'ai une idée de faire une chose d'une manière, je vais me dire, bah, je vais faire comme ça (d'accord) parce que j'en suis convaincu, et du coup, c'est pas toujours très facile de me faire changer d'avis. (co-exp. B2)

La médiation opérée par la CPC auprès de l'enseignant s'exerce au moyen d'un tiers (autre personne) : la problématique de l'apprentissage en classe (règle d'action). Le sujet déstabilisé en situation de travail ne peut pas nier sa difficulté et la possibilité que lui offre l'entretien de l'identifier. Cela le conduit, au prix d'un mouvement de soi sur soi, à accepter de s'y confronter pour la surmonter. Encouragement et questionnement percutant, complices l'un de l'autre dans la gestion de la relation, configurent un type de médiation capable à la fois de représenter au sujet l'intérêt de transiger avec ses certitudes et pour tout dire avec ce qu'il reconnaît en lui de « borné », et de se rendre enfin à des raisons. Les savoirs didactiques et pédagogiques lui en fournissent.

Mais les savoirs ne sont pas applicables, tels quels, à l'état brut. Ils appellent une appropriation raisonnée et circonstanciée, faite aussi de la capacité à prélever dans le régime d'apprentissage des élèves des indices utiles à son amélioration. C'est pourquoi la CPC privilégie la problématisation, pourquoi aussi elle domine l'espace discursif. L'enseignant se trouve en difficulté et il importe de l'amener à surmonter ses résistances et à s'approprier les caractéristiques pertinentes de la situation. Car telles semblent être les conditions de la construction de sa professionnalité.

Elle-même, en entretien de co-explicitation, professe la nécessité pour l'enseignant d'un « accompagnement rapproché » et d'un « cadre fort » (co-exp. B2). C'est ce qu'elle révèle également à l'enseignant lui-même, lors du premier entretien B1, lorsqu'elle a donné des précisions (dans les phrases en italiques) pendant que l'enseignant s'exprime et où elle articule une conception de l'accompagnement comme « test » obligatoire :

97. CPC : [...] Donc je me dis qu'on a plus plus de temps pour vous (*ouais*) pour vous suivre.
98. E : Bah c'est vrai que c'est bien ouais. Moi, jusque l'année dernière j'étais même pas au courant qu'on était suivi en T1 (*bah c'est obligatoire*) que jusqu'à cette année (*c'est un test d'accompagnement, c'est pour ça que* [inaudible]). Je savais qu'on avait le stage de formation. (B1)

Et on peut ajouter qu'au début de l'entretien B2 (premier extrait en haut, lignes 37 à 43), tout en invitant l'enseignant à commencer le dialogue en s'exprimant sur ce qu'il pense de la séance, la CPC ajoute qu'elle va également aborder les écrits réglementaires, ce qui rappelle à l'enseignant son statut en tant qu'adjoint de l'inspecteur et la place en position haute qu'elle adopte dans les *rapports des places*.

Discussion

Pourquoi le choix de ces extraits sur l'enseignement de la production écrite des élèves? Parce qu'il nous semble significatif de la préoccupation de la CPC, à savoir se tenir au plus près de la construction des savoirs professionnels du débutant. Il s'agit d'un principe tenu pour vrai par la CPC, un élément constitutif du schème tel que défini par Vergnaud. Les questions de la conseillère sont serrées, précises, ne souffrent pas de dérobadés, illustrant des règles d'action, de prise d'information et de contrôle (éléments constitutifs de Vergnaud) : (18) « résumer... *qu'est-ce que ça veut dire?* »; (20) « *qu'est-ce qu'ils ont réussi à faire?* »; (22) « *qu'est-ce qu'ils avaient comme aides?* » Ces interventions de tutelle s'expliquant par le fait que E n'ayant pas suivi les conseils préalablement prodigués, la CPC veut vérifier qu'il a bien compris le problème. En (24), CPC encourage E : « *alors ça, c'est une aide intéressante* », ce qui, dans le même mouvement, lui permet (règle d'action) de pointer, sans blesser E, la faille : « *pourquoi elle a pas été présentée, cette aide?* » Ainsi, les encouragements de CPC ont pour fonction d'interpeller E sur ses manques et de les rendre acceptables pour son interlocuteur (règle d'action). Et en (26), la question sans appel : « *comment tu veux qu'ils s'approprient quelque chose?* » lui indique précisément où il y a lieu de procéder à une différenciation (28).

Pour en revenir à la typologie des savoirs (Altet, 2008), l'extrait illustre comment la CPC vise la mobilisation des savoirs pertinents (savoirs à enseigner, pour enseigner et sur enseigner), pour faciliter la construction des « savoirs de la pratique » chez l'enseignant. Ces « savoirs de la pratique » (le quatrième type dans la typologie d'Altet) sont des savoirs pluriels, composites, hétérogènes qui sont recomposés à partir de l'action et qui vont ensemble former la culture professionnelle de l'enseignant. Ils constituent le cœur de la professionnalité enseignante, la mobilisation de tous les autres types de savoirs étant nécessaire pour une construction des savoirs de la pratique de qualité (Altet, 2008).

Concernant la dimension relationnelle, les extraits d'entretiens laissent percevoir que les encouragements de la CPC visent certes à maintenir la relation avec le débutant, mais aussi et surtout permettent au novice d'accepter les critiques et par suite de réinvestir de façon plus distanciée son activité et donc de se hisser à une meilleure intelligence de sa pratique (voir ci-dessus ce que lui-même en dit). Faire en sorte que le stagiaire formule lui-même le problème qui est le sien à tel moment de la construction de sa professionnalité est un des arts du formateur, longtemps affirmé (Clerc, 1998).

Il apparaît que le réel du processus d'accompagnement de la CPC ne répond pas à une distinction claire entre accompagnement et guidage, d'où la nécessité de penser en termes de différentes postures, par exemple le triptyque « conduire, guider, escorter » de Paul (2004). Selon Paul, l'accompagnement emprunte une diversité de situations et celles-ci s'ordonnent selon trois registres, « conduire », « guider » et « escorter ». La compréhension de ce qu'est l'accompagnement n'est possible qu'au travers de ce réseau hétérogène, « parfois antagoniste, dans lequel chaque type d'accompagnement y possède sa logique propre et sa posture » (Paul, 2004, p. 309).

Nous avons montré des instances de « guider » et d'« escorter » dans l'approche de la CPC. Concernant le troisième registre, « conduire », l'aspect évaluatif de la mission de la CPC est peut-être pertinent ici. Pour Pérez-Roux, la CPC en France est porteuse d'une double mission de formation et d'évaluation dans son accompagnement des enseignants débutants, ce qui crée des difficultés potentielles. Son action s'inscrit alors en tension entre une dimension formative centrée sur les processus de développement professionnel de l'enseignant débutant et une dimension évaluative, en amont de ce que pourra constater l'inspecteur de l'Éducation nationale (Pérez-Roux, 2009, p. 62). Et nos extraits ont illustré l'accompagnement « rapproché » désigné par la CPC qu'elle a voulu mettre en place. La CPC, en tant qu'adjointe de l'inspecteur de l'Éducation nationale se met dans une position haute dans les rapports de place pour insister sur la conformité avec les prescriptions professionnelles du métier.

C'est de la capacité de l'accompagnateur à jouer sur ces différents « registres » selon les circonstances que dépend la possibilité pour l'accompagné de « (se) trouver lui aussi dans une attitude d'ouverture réflexive et critique » (Paul, 2004, p. 309), c'est-à-dire, un « sujet capable » (Rabardel et Pastré, 2005). Et pour en revenir au modèle EPR, l'idée clé est qu'il ne suffit pas de prendre en compte chacun de ces trois registres, mais qu'il importe de les mettre en tension. Donnay et Charlier (2006, p. 127), s'efforçant de conceptualiser le « compagnonnage réflexif », écrivent à propos de l'accompagnateur : « C'est le réel et les faits qui seront construits avec rigueur à travers son propos, qui est le référent du compagnonnage ».

Conclusion

La recherche montre que les interactions à finalité d'apprentissage sont pétries d'enjeux épistémiques, d'enjeux pragmatiques et d'enjeux relationnels, et tous en tension entre eux. Cela doit s'entendre au sens fort : ce qui est ainsi mis au jour, c'est que les trois polarités précitées sont constitutives de ces interactions, qu'elles leur sont consubstantielles, de sorte que les amputer de l'une au moins de ces dimensions reviendrait à en nier l'essence. La lumière ici projetée sur ce qui fait la complexité de ce type d'interaction n'advient pas comme ce qui se déduirait d'un système de raisons, mais comme un résultat de son analyse (l'analyse de l'interaction). L'aptitude à conseiller des enseignants passe en effet par une formation qui, outre qu'elle n'évacue pas les savoirs théoriques et professionnels utiles à l'exercice du métier, assure une meilleure maîtrise des polarités en tension qui caractérise tout entretien de conseil.

Même si la CPC poursuit, conformément à ses responsabilités, une mission de suivi et de conseil, plutôt qu'une mission d'accompagnement, comme circonscrite dans la littérature scientifique, elle arrive à élargir le pouvoir d'action de l'enseignant. C'est pour cette raison que même si Vial et Caparros-Mencacci (2007) opposent le guidage et l'accompagnement, la posture de la CPC illustre leur chevauchement, mettant en avant la complexité de l'accompagnement comme dispositif de formation. Cela exige le développement de nombreuses compétences personnelles et professionnelles de la part de la CPC. Comment accompagner les accompagnateurs dans l'actualisation de leur potentiel auprès des accompagnés et comment s'assurer que la relation développée soit fructueuse et enrichissante?

Nous pensons que l'accompagnateur aura, dès lors, besoin d'être lui-même accompagné dans son cheminement. Ses besoins devraient être exprimés et pris en compte et il devrait être nourri dans sa

réflexion sur ses pratiques. L'accès à la formation est incontournable pour aider l'accompagnateur à conceptualiser et à maîtriser ce travail complexe d'accompagnement avec différentes tensions (Robin et Vinatier, 2011). Il nous semble essentiel pour l'accompagnateur de continuer à se former à la recherche sur les pratiques enseignantes et par celle-ci, afin d'être en mesure de proposer des pistes de réflexion et d'innovations aux débutants.

Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 91-105). Bruxelles : De Boeck.
- Bartell, C. A. (2005). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Breton, H. (2002). Compagnonnage et accompagnement dans un trajet interculturel Occident/Orient. *Éducation permanente*, (153), 197-209.
- Clerc, F. (1998). Former des praticiens-formateurs. Dans A. Bouvier et J.-P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 153-174). Paris : Hachette Éducation.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Éditions du CRP et Presses universitaires de Namur.
- Gaté, J.-P. et Charrier, M.-C. (2011) Conseiller ou accompagner : une pratique qui se cherche. Dans J.-Y. Robin et I. Vinatier (dir.), *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants* (p. 139-162). Paris, L'Harmattan.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*. Paris : Armand Colin.
- Malet, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation nationale. (1996). Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription. *Bulletin Officiel n° 18 du 2 mai 1996*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2001) Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2ème degrés et des personnels d'éducation et d'orientation. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°32 du 6 septembre 2001*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/32/default.htm>
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198. Repéré à <https://rfp.revues.org/pdf/157>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pérez-Roux, T. (2009). Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, (4). Repéré à <http://tfe.revues.org/index940.html>
- Rabardel, P. et Pastré, P. (dir.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- Robin, J.-Y. et Vinatier, I. (dir.) (2011). *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Stumpf, A. et Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle. *Questions Vives*, 5(11), 177-191.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud, G. (1996) Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.M. Barbier (éd.) *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : PUF.

Vinatier, I. (2008). *De l'identité-en-acte à l'identité parlée : une analyse de l'activité pour la formation des enseignants*. HDR Université de Nantes.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUF.

Weil, G. (2000). *Sortir du mal-être scolaire : Promouvoir la fonction accompagnement*. Saint-Étienne : Chronique sociale.

Pour citer cet article

de Paor, C. (2016). L'articulation entre la dimension relationnelle et épistémique dans la construction de la professionnalité enseignante. *Formation et profession*, 24(3), 19-31. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.385>

Apprendre et enseigner à la formation générale des adultes : une recherche ethnopédagogique auprès de finissants et finissantes ainsi que d'enseignantes

Marie (Auréli) Thériault
Université de Montréal



Learning and teaching at Adult Education:
ethnopedagogical research with close graduate and teachers

doi:10.18162/fp.2016.381

Résumé

La formation générale des adultes est sollicitée par des apprenants présentant des profils particuliers.

Documenter le processus de réussite des individus inscrits en 4e et 5e années du secondaire ayant vécu un parcours scolaire hors norme permet de comprendre les pratiques garantissant persévérance et insertion sociale. Nous appuyant sur les modèles andragogiques, nous proposons une méthodologie destinée autant aux apprenants de l'éducation des adultes qu'à leurs pédagogues. Nos résultats font état des récits de vie des finissants et de données relatives à leur perception des pratiques pédagogiques et à la modification de la vision de leur insertion sociale. Pour les intervenantes, la recherche documente la trajectoire de leur exercice professionnel et leur pédagogie.

Mots-clés

éducation, adultes, formation, histoire de vie, ethnographie, trajectoire, réussite scolaire

Abstract

General adult education is sought by learners with specific profiles. By documenting the process of success of individuals enrolled in secondary's 4th and 5th grades, who have followed out of the ordinary school paths, we are now able to understand practices that warrant perseverance and social insertion. By relying on the concept of andragogy, we suggest a methodology dedicated to both practitioners and learners. Our results show life stories of graduates and data on their perceptions of teaching practices and changes in vision of their social inclusion. For practitioners, this research documents the trajectory of their professional practice and their pedagogy.

Introduction

La persévérance et la réussite scolaires constituent un défi, particulièrement à l'éducation des adultes où on retrouve une diversité de profils et de parcours chez les apprenants. La Commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle des adultes (CÉFA) entreprend, dans les années 80, avec en arrière-fond la prise en charge de ce défi, des travaux d'envergure dont l'objet se fonde, dans la lignée du Rapport Parent, sur l'urgence de réorganiser les services d'éducation des adultes tout en conservant la spécificité propre de cet enseignement sur le double plan de la formation et de l'employabilité. La notion de *formation de base* date de cette décennie : on fait le diagnostic qu'elle est lacunaire chez plusieurs adultes, cela nuisant au plein développement de leur insertion sociale (Inchauspé, 1999). La CÉFA plaide alors pour un système public qui sache inviter davantage d'adultes à finir leurs études secondaires ou à entreprendre des études collégiales. En 1994, un régime pédagogique propre aux adultes et à la formation professionnelle est adopté. Suivent les États généraux sur l'éducation et ses chantiers (1995-1996) qui permettent de faire le point sur le système d'éducation et de lancer les prolégomènes d'une vaste réforme basée sur la notion de compétences. La Politique de l'éducation des adultes et de la formation continue adoptée en 2002 se situe dans la lignée de cette réflexion. Le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (FGA), prévu par la Loi sur l'instruction publique, est modifié en 2007-2008 pour s'arrimer à la réforme et à la préparation à la formation collégiale. Dix services d'entrée en formation sont prévus pour s'adapter aux profils d'un nombre grandissant d'apprenants qui s'inscrivent dans des centres d'éducation des adultes (CÉA). La persévérance et la réussite scolaires de ces adultes sont un enjeu pour plusieurs raisons. D'abord, l'offre de

formation évolue ainsi que les attentes des employeurs. Ensuite, le nombre d'adultes étudiant dans les CÉA croît, surtout chez les 16-24 ans, laissant apparaître, encore en 2015, un problème persistant de diplomation. Enfin, ces adultes font face à nombre de difficultés relatives à leur condition : parcours scolaires et de vie complexes, besoins de qualifications, précarité économique, celle des femmes en particulier. Des défis sont posés à la FGA où le fonctionnement pédagogique est particulier à ce système. La majorité des adultes fait appel à la formation de base commune (FBC), 1^{re} et 2^e années du secondaire, ou la formation de base diversifiée (FBD), 3^e, 4^e et 5^e années du secondaire (MELS, 2009). Cependant, les adultes en fin de parcours ont formé notre objet d'études. Via l'établissement de leur portrait ethnopédagogique, il est possible de saisir le processus qui conduit à la réussite des études secondaires chez des individus ayant vécu un parcours scolaire hors norme ainsi que de comprendre les éléments issus des pratiques pédagogiques qui garantissent la persévérance scolaire et les conditions par lesquelles une insertion sociale devient possible. La notion de relation pédagogique sera donc étudiée sous l'angle de son impact sur la persévérance scolaire des adultes.

1. Problématique

La clientèle fréquentant l'éducation des adultes croît, si bien qu'en 2010-2011, 306 574 adultes fréquentaient les centres par rapport à 247 459, en 2003-2004 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009-2011). La majorité d'entre eux (2010-2011) étaient inscrits en formation de base diversifiée et en préparation aux études postsecondaires, formant ainsi la cohorte dominante de tous les effectifs de ce secteur d'enseignement. Pour l'année 2010-2011, 68 295 personnes obtenaient le DES au secteur des jeunes alors que 14 771 l'obtenaient au secteur des adultes, ce qui est considérable. Ce fait préoccupe grandement les directions et les enseignants œuvrant dans le secteur et renvoie au rapport de la CÉFA (1982). Pour comprendre cette question, il convient de placer l'adulte au centre de son projet de formation et de considérer les difficultés d'ordre psychologique, pédagogique et social qui l'ont conduit dans son parcours de formation, tout en considérant également les conditions par lesquelles il a su, via la structure de l'éducation des adultes, le redéployer et obtenir un diplôme lui permettant d'effectuer une transition d'insertion sociale. Il s'agit donc de s'ancrer dans un positionnement théorique qui s'appuie sur le modèle même de l'éducation des adultes et d'étudier simultanément ces dimensions, directement dans le milieu en incluant apprenants, intervenants et chercheure, ce qui n'a pas été fait explicitement jusqu'à maintenant. Les recherches existantes portent beaucoup sur les jeunes adultes faiblement scolarisés (Villemaigne et Myre-Bisaillon, 2015) ainsi que sur le *décrochage scolaire* plutôt que sur le *raccrochage scolaire* (Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014). Nous préférons les termes de *prolongation scolaire*, car la recherche a mis en évidence que les adultes fréquentant la FGA ont un profil de persévérance beaucoup plus qu'un profil de décrochage (Rousseau et al., 2010). L'intérêt de comprendre les parcours scolaires et de vie de ces adultes (Solar et Thériault, 2013) provient de cette observation. Les recherches se sont également intéressées à faire état des difficultés des adultes, sans toutefois étudier la question de la résolution de ces difficultés par l'obtention du DES, *le diplôme essentiel* pour l'insertion sociale d'un individu (Royer, 2014).

Le modèle andragogique joue un rôle central dans la persévérance de l'adulte (Doray et Bélanger, 2005) et a fortiori à la FGA. Il soutient l'adulte dans la création de projets de scolarisation et de vie, assurant ainsi son employabilité et son insertion sociale. L'enseignant joue un rôle important dans ce processus

en s'adaptant, par exemple, au profil de l'apprenant. Potvin, Voyer et Bourdon (2014) démontrent que pédagogie et insertion sociale vont de pair avec persévérance et transition de vie en ce qu'une pédagogie centrée sur les besoins de l'apprenant le soutient dans la réussite de ses objectifs comme adulte. L'adaptation à l'apprenant est alors directement prise en charge par le milieu et fait partie des valeurs pédagogiques véhiculées par ce même milieu. Dans cet esprit, notre recherche insiste sur l'importance de bien comprendre les liens qui existent entre le parcours scolaire et de vie, le parcours pédagogique à la FGA, la persévérance dans l'objectif de l'obtention d'un diplôme qualifiant et l'insertion sociale. Doucet, Gauthier, Bizot et Maltais (2013) font d'ailleurs état de conditions éducationnelles appelées à régir l'inclusion scolaire à l'éducation des adultes et invitent, eux aussi, à la recherche collaborative avec le milieu. Cette recherche se situe donc dans un contexte où les actants du monde de l'éducation et de la recherche se sentent concernés par le phénomène de la prolongation des études secondaires et par l'insertion sociale des adultes moins scolarisés, ce qui passe évidemment par leur inclusion à court, à moyen et à long terme dans des programmes de formation et en emploi (Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982; Gouvernement du Québec, 2002; Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires, 2013). Conséquemment, cette recherche s'applique à répondre aux questions suivantes.

2. Questions de recherche

1. Quels sont les caractéristiques, les parcours scolaire et de vie (sur le plan psychologique, pédagogique et social) des apprenants de la FGA qui ont persévéré et obtenu leur DES?
2. Quelles sont les difficultés vécues et qu'est-ce qui explique, sur le plan pédagogique, leur réussite?
3. Quelle perception ont-ils de leur insertion sociale au terme de leur parcours à la FGA?
4. Qui sont les intervenants de la FGA et comment définissent-ils les concepts relatifs à la pédagogie et à l'insertion sociale des apprenants?

3. Cadre conceptuel et théorique

L'ethnographie permet d'approfondir les questions de cette recherche. Nous avons adapté son design au contexte de l'éducation des adultes à partir du modèle andragogique de Bélanger (2011) et de la théorie de l'autoformation de Carré et Moisan (2002). Le modèle de Bélanger est issu des acquis de la Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) tenue par l'UNESCO (2009). Ce modèle suppose que les adultes aient droit à une éducation de base tout au long d'une vie (*Life long*) qui s'adresse aux dimensions profondes de leur être (*Life wide*) et qui se colle sur l'expérience de l'apprenant (*Life deep*). La participation de l'adulte à des activités d'apprentissage repose sur ses aspirations et la réponse que la société lui fait en termes d'offre et de structure éducatives. Ce modèle permet de cadrer la problématique générale relevant de la diversité des parcours des adultes et de leur droit à une éducation de base pleine et entière en se positionnant par rapport à la formation générale des adultes, qui est vue ici à la fois comme une offre éducative et comme une structure éducative au sein de laquelle l'apprenant vit son expérience, et qui le conduit à exercer son libre arbitre dans la poursuite de son parcours de formation et d'insertion sociale. Pour ce qui concerne la théorie

de l'autoformation, Carré et Moisan (2002), qui s'appuient sur les travaux de Long (1989), analysent la formation d'un adulte selon trois angles : un angle psychologique (objectifs scolaires et de vie); un angle pédagogique (en lien avec la perspective éducative); et un angle sociologique (l'angle du fait social). En effet, les parcours scolaires et de vie sont influencés par divers facteurs, notamment d'ordre psychologique (motivation, désir de réussite, de persévérer, estime de soi), pédagogique (relation avec l'enseignant, réalisation des objectifs, utilisation des ressources) et sociologique (offre éducative, fonctionnement du CÉA, adaptation, insertion sociale). En regard de la problématique psychologique, l'autoformation repose sur la capacité psychologique de l'apprenant de contrôler ses apprentissages en fonction de la perception qu'il développe de ses objectifs globaux, ici, son parcours à la FGA. De cette problématique découle notre préoccupation pour le portrait ethnopédagogique de l'adulte. En ce qui a trait à la problématique pédagogique, elle relève de la capacité qu'a l'apprenant de contrôler les composantes du projet d'apprentissage : lieux, durée, ressources, appui. De cette problématique découle notre intérêt pour la question de la pédagogie. Pour ce qui regarde la problématique sociologique, la formation est perçue comme un élément vivant de la société dont les adultes dépendent et dont ils sont maîtres du point de vue de leurs choix formels. De cette problématique découle notre intérêt pour les questions de la persévérance et de l'insertion sociale en lien avec la FGA. Ces trois angles ont donc été retenus pour la recherche. La transition de la FGA aux études collégiales ou dans le monde du travail est en soi une transition de vie. Arnett, avec sa théorie de l'âge adulte (2004), et Marcotte, Cloutier et Fortin (2010), dans l'appropriation qu'ils font de celle-ci dans le contexte de la FGA, apportent un éclairage sur cette période importante de l'adulte en quête de son insertion sociale. Ce concept, bien défini par les auteurs, nous permet de statuer que l'adulte engagé dans ce processus démontre résilience et persévérance à long terme et remet en question la notion d'un parcours qui se caractériserait par des phases successives de *décrochage* et de *raccrochage*.

Nous appuyant sur notre savoir expérientiel issu de 20 ans de pratique auprès de ces adultes, il s'est agi d'objectiver alors le savoir expérientiel des intervenants pédagogiques et de leurs apprenants et, ce faisant, d'établir des questionnaires d'enquête dont l'objet était de répondre aux questions de recherche. Cette orientation prend appui sur la notion de *praxis* qui est l'un des cinq savoirs que Van der Maren (1996) distingue en sciences de l'éducation et dont le pôle est du domaine du savoir pratique plutôt que du domaine du savoir théorique, mais qui conduit au savoir stratégique par lequel se comprend le lien qu'il induit entre les deux types de savoirs. Comme les apprenants adultes et les intervenants (ici une enseignante et une orthopédagogue) sont en mesure de décrire également leur expérience, il nous est apparu intéressant de les faire contribuer à la construction des savoirs.

4. Objectifs général et spécifiques

Ce projet comprend un objectif général et trois objectifs spécifiques en lien avec les questions de recherche.

1. *Objectif général 1 (OG-1) : Établir le portrait du parcours scolaire et de vie d'adultes (portrait ethnopédagogique) qui terminent leur 5^e année du secondaire à la FGA.*

1.1 Objectif spécifique 1 (OS-1)

Définir les liens entre persévérance scolaire et insertion sociale en identifiant les caractéristiques, les éléments facilitateurs et les obstacles des parcours scolaires et de vie sur le plan psychologique, pédagogique et social des apprenants.

1.2 Objectif spécifique 2 (OS-2)

Définir les liens entre pédagogie, obtention d'un diplôme d'études secondaires et insertion sociale.

1.3 Objectif spécifique 3 (OS-3)

Recueillir le point de vue des intervenants sur les questions suivantes : parcours d'enseignante, pédagogie et persévérance à la FGA et transition sociale.

5. Méthodologie de recherche

Cette recherche s'appuie sur l'ethnographie d'enquête et se sert à la fois de l'enquête écrite et de l'enquête orale, lesquelles se destinent à la documentation d'un savoir auprès de participants à la recherche nommés informateurs (Izard, 2000; Roberge, 1991). La technique du récit de vie est aussi exploitée pour comprendre les caractéristiques intrinsèques de l'adulte en poursuite d'un cheminement. Elle est un outil de collecte où le participant fait état de son expérience et a prouvé qu'elle est pertinente pour la production de parcours scolaires et de transition. Le récit de vie étant en soi une forme de résultats; nous en avons construit cinq. Ces récits ont aussi été utiles pour croiser les résultats, ainsi que le parcours à l'école secondaire ou à l'éducation des adultes, dont les résultats seront présentés ici. La documentation de ce savoir est rendue possible par la relation d'enquête établie entre le chercheur, nommé enquêteur, et les informateurs. La production de connaissances, issue de ce processus, repose sur des objectifs de recherche focalisés et des instruments adaptés au contexte et au profil des informateurs. En ethnographie d'enquête, une grande importance est accordée à la production du savoir comme étant un processus partagé entre informateurs et enquêteurs : il est question ici du concept de coconstruction des connaissances (Lévesque, Cloutier et Cunningham, 2009). L'ethnographie a été adoptée par plusieurs recherches récentes en éducation des adultes, parce qu'elle garantit la reconnaissance de l'apport des informateurs à cette construction des connaissances. Elle est pertinente pour approfondir des thématiques qui n'ont pas été traitées et peut se dérouler dans des conditions non onéreuses, notamment parce qu'elle peut se réaliser auprès d'un nombre limité d'informateurs.

6. Questionnaires de recherche

Cinq questionnaires ont servi d'outils de collecte. Ces questionnaires étaient destinés à la coconstruction des connaissances avec des adultes et ont permis de répondre aux objectifs de la recherche.

- Q.1 Questionnaire ethnopédagogique (apprenants) : Il comprend 100 courtes questions servant à l'établissement de 11 profils et permettant aux adultes de composer leur portrait de parcours scolaire et de vie d'apprenant. Il est conçu pour la composition d'un récit scolaire et de vie nommé récit ethnopédagogique, parce que les questions sont focalisées sur la perception pédagogique du fait scolaire. Conformément au modèle andragogique de Bélanger (2011), il s'alimente aux multiples dimensions qui composent la vie de l'adulte. Profil 1 : données sociographiques de base; profil 2 : parcours à l'éducation des adultes; profil 3 : situation de vie; profil 4 : travail; profil 5 : TIC; profil 6 : habiletés créatives; profil 7 : parcours au secondaire; profil 8 : parcours au primaire; profil 9 : garderie et âge préscolaire; profil 10 : famille et vie scolaire; profil 11 : hygiène de vie. Questionnaire de type ethnographique oral et écrit, passé en groupe.
- Q2 Rôle de la relation pédagogique à la FGA (apprenants) : Composé de 15 questions semi-ouvertes à répondre par écrit, ce questionnaire permet de documenter la perception qu'ont les informateurs de la relation pédagogique à la FGA relativement à l'obtention du DES. Questionnaire écrit, passé en groupe.
- Q3 Questionnaire sur la persévérance à la FGA et l'insertion sociale (apprenants) : Il comprend 15 questions semi-ouvertes à répondre par écrit. Il brosse la perception qu'ont les informateurs de leur degré d'insertion sociale à travers une approche dynamique les rapportant à leur passé, à leur présent et à leur futur, et ce, en relation avec leur parcours de persévérance à la FGA. Questionnaire écrit, passé en groupe.
- Q4 Les rôles d'orthopédagogue et d'enseignante étant distincts, deux questionnaires ont été conçus.¹ Questionnaires oraux individuels.
- Q4.1 Le questionnaire destiné à l'enseignante de français comprend deux volets dont le premier (23 questions) porte sur son parcours d'enseignante, la pédagogie et l'enseignement individualisé et le second (5 questions) porte sur l'insertion sociale des apprenants.
- Q4.2 Le questionnaire destiné à l'orthopédagogue comporte deux volets dont le premier (5 questions) fait état de son parcours d'enseignante et le deuxième (20 questions) permet de documenter en profondeur son intervention.

7. Informateurs et outils de collecte de données

Les informateurs ont été recrutés au sein d'un centre d'éducation des adultes de la région du Bas-Saint-Laurent, en milieu rural. Nous avons interrogé neuf personnes : sept apprenants, une enseignante et une orthopédagogue. L'enquête a eu lieu en mars 2011 et en mai 2011. Les participants apprenants se devaient d'être des finissants sur le point d'obtenir un diplôme d'études secondaires et les intervenants, d'œuvrer auprès des apprenants adultes du centre.

Portrait ethnographique (voir Q1)

Cinq adultes âgés de 18 à 30 ans, trois femmes et deux hommes, ont participé à cette portion de la recherche; c'est-à-dire la presque totalité des adultes finissants de ce centre. Ils nous ont été présentés par l'enseignante de français participant à l'étude.

Pédagogie et insertion sociale (voir Q2 et Q3)

Six adultes, trois femmes et trois hommes, ont participé à cette portion de la recherche, trois nouveaux membres se sont rajoutés alors que deux anciens membres se sont retirés. Ces participants nous ont également été présentés par l'enseignante de français.

Parcours d'enseignante, pédagogie et persévérance à la FGA et transition sociale (voir Q4.1 et Q4.2)

Deux intervenantes ont participé à cette portion de la recherche. Nous avons choisi d'interroger l'enseignante de français, parce qu'elle joue un rôle essentiel dans le développement des compétences linguistiques demandées sur le marché du travail et que l'enseignement du français suppose une certaine proximité affective avec l'apprenant du fait des textes remis, des confidences écrites, des débats d'idées et autres activités que commande le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 1998 à 2010). Nous avons également interrogé l'orthopédagogue sur son rôle au sein du centre d'éducation des adultes et sur son intervention auprès des adultes. Comme professionnelle, elle possède la posture pour faire état des enjeux psychopédagogiques et andragogiques qui touchent les adultes. Ces deux intervenantes nous ont été présentées par le directeur du centre.

8. Méthode d'analyse des données

Nous avons analysé les résultats selon trois axes. L'axe 1 est celui des apprenants; l'axe 2, celui de l'enseignante; l'axe 3, celui de l'orthopédagogue. Un double traitement est possible : un traitement horizontal et un traitement vertical; traitements que nous expliquons plus bas.

Tableau 1

Axes d'analyse des données recueillies

Axe 1	Axe 2	Axe 3
Adulte(s) apprenant(s)	Enseignante de français	Orthopédagogue
Questionnaire 1	Questionnaire 4.1	Questionnaire 4.2
Portrait ethnopédagogique	Parcours à la formation générale des adultes	Parcours à la formation générale des adultes
(Parcours scolaire et parcours de vie) (11 profils)	Enseignement individualisé	Collaboration et diagnostic

	Relation pédagogique et pédagogie Réforme	Relation pédagogique et pédagogie Enseignement individualisé Réforme
Questionnaires 2 et 3	Questionnaire 4.1	Questionnaire 4.2
Enseignement individualisé Relation pédagogique Insertion sociale	Insertion sociale	Insertion sociale

Axe 1 de l'adulte apprenant

L'analyse de l'axe 1 repose sur un traitement des données qui se veut tant vertical et qu'horizontal. Rappelons que le questionnaire 1, *Portrait ethnopédagogique*, a pour but de recueillir les éléments du parcours scolaire et du parcours de vie de l'adulte l'ayant conduit à prolonger ses études secondaires (question de recherche 1). Pour le traitement vertical, nous avons transcrit les données des dix profils; puis, nous avons additionné chacun de ces profils pour permettre la construction du récit ethnographique de vie de chaque apprenant. Pour le traitement horizontal, nous avons combiné entre elles les données des dix profils pour tous les participants : l'on peut lire et interpréter les résultats globalement ou alors isoler certains profils, ici, le parcours au secondaire et le parcours à l'éducation des adultes. Ce même modèle a été repris pour les questionnaires 2 et 3.

Axe 2 et axe 3 de l'enseignante de français et de l'orthopédagogue

En ce qui a trait aux intervenantes, les données recueillies ont été transcrites en relation avec les questions posées puis traitées dans leur globalité. Les catégories clefs ont été assignées aux éléments prévus dans les axes 2 et 3. Par cette méthode d'analyse, nous répondons à la question de recherche 4.

9. Considérations éthiques

Les données ont été anonymisées, chacun des participants ayant reçu un nom fictif. Cette recherche a reçu un certificat d'éthique émis par le Bureau de la recherche scientifique de l'Université de Montréal.

10. Résultats de recherche

Axe 1 : Portrait ethnopédagogique des apprenants

Un des éléments qui ressort de l'analyse de ce portrait est le caractère complexe des variables en lien avec la prolongation des études secondaires. Faute d'espace ici, nous utilisons les données qui ont trait au parcours au secondaire et à celui de l'éducation des adultes. Notons cependant que les

récits ethnopédagogiques sont très parlants : les participants à la recherche ont rapporté dans les commentaires qu'ils étaient surpris de comprendre leur cheminement scolaire ou de vie propre.

Parcours au secondaire

Le parcours au secondaire illustre les conséquences d'un parcours sensible au primaire. Alexandra, 18 ans : quatre déménagements, redoublement; Stéphanie, 21 ans : redoublement, diagnostic de troubles d'apprentissage, ostracisme et victimisation; Mathieu, 27 ans : déménagement, aucun retard scolaire, mais troubles de comportement et agressivité; Chantal, 30 ans : plusieurs écoles, redoublement, problèmes d'intégration, de rejet et de victimisation; Maxime, 30 ans : parcours scolaire normal, mais perturbations familiales. Ce même parcours à l'école secondaire se veut également l'expression d'une période au sein de laquelle l'apprenant devenu maintenant adulte a connu des tribulations de toutes natures qui se sont répercutées dans son cheminement scolaire. Alexandra attribue ses difficultés à un déménagement lors de la 4^e année du secondaire. Reclassée en 3^e année du secondaire, elle abandonne ses études l'année suivante. Elle regrette non cet abandon, mais le déménagement qui a provoqué cette situation. Stéphanie a repris sa 2^e et sa 4^e années du secondaire, son trouble d'apprentissage l'a suivie et elle a souffert de problèmes médicaux. Son lot quotidien s'est constitué de moqueries, de menaces et de violence venant de ses camarades. Son expérience a été *dégoûtante, éœurante et frustrante*; trop vieille pour poursuivre, elle s'est inscrite aux adultes et affirme qu'elle aurait dû le faire avant pour s'éviter le traumatisme dont elle a souffert. Mathieu ne présente pas de retards scolaires, mais ses problèmes comportementaux se poursuivent et il rate souvent l'école. Il quitte l'école secondaire en 4^e année du secondaire pour des raisons financières, encouragé par son père. Il regrette cette décision. Les problèmes de victimisation de Chantal s'arrêtent au secondaire, mais son retard se poursuit (intégration d'un programme d'apprentissage individuel et résultats scolaires faibles); c'est son conjoint *manipulateur* qui la conduit à arrêter l'école en 4^e année du secondaire, décision qu'elle ne regrette pas, car elle s'est construite comme adulte (*école de la vie*). Elle ne peut pas affirmer si elle reprendrait la même décision, puisque cette décision a aussi forgé son identité. Maxime a redoublé plusieurs fois au secondaire et avoue avoir un trouble de comportement. Faute de motivation, il quitte l'école. Il regrette sa décision, car il a perdu du temps, mais en même temps ne la regrette pas parce qu'il est devenu *l'homme qu'il est*. Il reprendrait la même décision : *la motivation et un objectif d'avenir auraient pu (l)'empêcher de quitter l'école secondaire*.

Éducation des adultes

L'atteinte du diplôme secondaire (finir ce qui est commencé) et le besoin de travailler dans de meilleures conditions constituent les deux éléments relevant de la démarche d'inscription à l'éducation des adultes. Les attentes vis-à-vis des enseignants découlent de ces objectifs : aide à la compréhension, bonnes explications, enseignement efficace, variabilité des techniques d'enseignement et amélioration des compétences linguistiques. La description du milieu est favorable. **Avantages organisationnels** : avancement à son rythme, individualisation du travail, autonomie, disponibilité des professeurs, atmosphère propice aux études et accélération des études. **Avantages andragogiques** : maturité, responsabilité de ses actes et libre-choix. **Avantages psychologiques** : climat familial, esprit d'équipe

et solidarité. Il est possible de croire que les centres d'éducation des adultes agissent comme lieux de passage et lieux de transition d'une étape traumatisante (le parcours) à une étape de réparation (la formation générale des adultes). Cette transition est directement en lien avec l'insertion sociale : détenir un diplôme essentiel, pouvoir entreprendre d'autres études et exercer un travail satisfaisant.

Axe 1 – Pédagogie et insertion sociale du point de vue des apprenants

Les informateurs caractérisent clairement la pédagogie qu'ils vivent. Leurs descriptions de l'enseignement individualisé et de la pédagogie de l'enseignement individualisé permettent d'affirmer qu'ils distinguent entre elles ces variables. Ils apprécient de façon positive la relation pédagogique qui a cours, le climat d'études et leur centre. On constate une évolution de la notion d'insertion sociale. Les connaissances objectives qu'ils acquièrent en français et en mathématiques sont considérées par eux comme importantes : ils ont un sentiment d'autodirection qui leur est associé et qui encourage leur persévérance à terminer des études et à considérer comme davantage possible une insertion sociale égalitaire, donc une transition de vie ou de formation.

Axe 2 – Enseignante de français : parcours à la formation générale des adultes, pédagogie et insertion sociale

Comme plusieurs pédagogues du milieu, l'enseignante de français est arrivée à cet exercice selon une atypie du parcours. En d'autres termes, possédant un brevet d'enseignement au primaire, elle s'est retrouvée par hasard dans un centre d'éducation des adultes. La formation à cette réalité s'est donc effectuée *sur le tas* et par la formation continue de la commission scolaire. Elle occupe un poste à statut précaire, comme c'est souvent le cas à la formation générale des adultes. L'enseignante distingue très bien entre pédagogie de l'enseignement individualisé et enseignement individualisé. Elle établit quels sont les paramètres qui caractérisent sa relation pédagogique avec les adultes de sa classe et le type de pédagogie qu'elle préconise. Il s'agit d'une pédagogie ouverte en même temps que centrée sur le développement scolaire et global de chacun de ses adultes. En connaissant les caractéristiques d'apprentissage de ceux-ci, elle favorise la persévérance de chacun dans son parcours de transition. Elle possède également un jugement global sur la réforme de la formation générale des adultes et sur les nouveaux manuels didactiques et examens que celle-ci implique. Considérant que l'enseignement individualisé doit être vu comme une pédagogie de la différenciation pédagogique, elle s'inquiète d'une réforme qui cadrerait mal avec la composition multiniveaux de sa classe et avec l'utilisation sociocognitiviste qu'elle fait de l'enseignement individualisé. Enfin, sa vision contrastée de l'insertion sociale de chacun des participants permet de juger du caractère réaliste ou non de la voie choisie par chacun.

Axe 3 – Orthopédagogue : parcours à la formation générale des adultes, thématique générale, enseignement individualisé, relation pédagogique, réforme et insertion sociale

On constate la même atypie du parcours pour l'orthopédagogue, le hasard l'ayant également conduite à postuler à la formation générale des adultes. L'analyse de l'entrevue permet de mieux saisir le rôle des intervenants : orthopédagogue, enseignants, travailleuse sociale ainsi que celui des services d'entrée

en formation : de la passerelle avec le secondaire au régulier à l'intégration des nouveaux arrivants à la francisation. Elle porte un jugement modulé sur l'enseignement individualisé, le déclarant moins performant pour les adultes présentant de graves difficultés scolaires et le déclarant plus performant dans un contexte où il s'agit de finissants. Elle possède un discours andragogique poussé en ce qui regarde la caractérisation des troubles et des difficultés d'adultes inscrits dans le milieu : incidences de la dyslexie chez l'adulte, troubles de comportement, fragilité de la santé mentale, consommation de drogues, atteinte aux facultés et limitations cognitives. Un autre élément intéressant est le portrait qu'elle construit de la réforme et des dérives de certains outils didactiques (comme en mathématiques de 1^{re} et de 2^e années du secondaire), considérant que la nouvelle approche conduit à l'échec pour plusieurs.

11. Discussion des résultats

Nos résultats rejoignent les résultats obtenus par d'autres chercheurs actifs dans notre domaine. La méthodologie de type ethnographique conduit à une recension des données complexes et abondantes. Ces données portent autant sur les adultes que sur leurs intervenantes. Le portrait ethnopédagogique des adultes permet de valider l'idée que plusieurs facteurs provenant du parcours scolaire ou du parcours de vie peuvent affecter le cheminement des études ainsi que l'insertion sociale : Marcotte et Ringuette (2011) l'ont souligné ainsi que Rousseau et al. (2010) ou Potvin et Leclercq (2010). À la différence cependant des résultats de ces chercheuses, le portrait ethnographique des adultes interrogés est organisé de surcroît en récit de vie, ce qui permet une vision microsystemique – et je dirais humanisée – de leur situation. Le fait d'aborder la question de l'insertion sociale permet de considérer l'évolution de la perception des adultes en relation avec l'atteinte de la fin des études secondaires; une donnée que Potvin et Leclercq (2010) peuvent, par exemple, difficilement mesurer de la même manière avec des apprenants très fragiles et possédant une littératie précaire. En ce qui a trait à la pédagogie en cours à la formation générale des adultes, nos résultats concordent avec ceux recueillis par Marcotte et al. (2010) et Rousseau et al. (2010) : appréciation positive des enseignants, souscription à l'enseignement individualisé et attachement aux services reçus dans les centres d'éducation des adultes. Cependant, l'orthopédagogue rejoint les préoccupations de Potvin et Leclercq (2010) en ce qui a trait aux adultes demandant une intervention orthopédagogique de groupe (enseignement magistral). Par contre, aucune des études n'a abordé de façon très approfondie les pratiques pédagogiques : rôle de la pédagogie, rôle de l'enseignant, rôle de l'orthopédagogue, définition de la pédagogie de l'enseignement individualisé. Ces conclusions ouvrent la voie à des recherches qui pourraient porter sur l'étude du profil réel des apprenants et sur les parcours ethnopédagogiques de ceux-ci. D'un point de vue épistémologique, nous désirerions en outre faire état avec davantage d'acuité de méthodologies de recherche utiles à l'andragogie et destinées à la construction d'un savoir scientifique qui puise aux sources de l'ethnoscience et qui reconnaît ainsi l'apport de l'adulte, même faiblement scolarisé, au savoir sociétal en général.

Conclusion

Notre article a fait état des résultats d'une recherche ethnographique ayant été conduite en milieu rural auprès d'adultes en fin de formation et auprès de leurs intervenantes. Pour les apprenants, le but était d'établir le portrait ethnopédagogique d'adultes finissants d'une même classe, de sonder leur perception au sujet des pratiques pédagogiques en cours dans leur milieu et de comprendre la perception qu'ils ont de leur insertion sociale. On ciblait ici autant la compréhension des éléments de la vie des apprenants qui peuvent expliquer la prolongation de leur parcours scolaire au secondaire que les causes de leur persévérance en lien avec la relation pédagogique, la pédagogie de l'enseignement individualisé et le désir manifeste d'insertion et de transition sociale. Pour les intervenantes, le but ciblait la mise à jour des pratiques et du vécu pédagogiques : description de la relation pédagogique, définition de la pédagogie de l'enseignement individualisé (comme différenciation) et perception de la capacité d'insertion sociale des apprenants. Une prochaine étape se déroulera au sein de l'école montréalaise. Les outils d'enquête, se destinant à des adultes en formation et s'appuyant sur les données du milieu, seront présentés dans le cadre d'une approche ethnographique en sciences de l'éducation et impliqueront que l'on suive ces apprenants dans leur transition au travail ou aux études collégiales.

Références

- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York, NY : Oxford University Press.
- Bélanger, P. (2011).** *Theories in adult learning and education*. Farmington Hills, MI : Barbara Budrich Publishers.
- Bélanger, P. et Voyer, B. (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*. Repéré à <http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Expression.pdf>
- Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Repéré à https://parcours.uqam.ca/upload/files/Observatoire/SystemeEducatif/obs_belanger_reussiteeducative.pdf
- Carré, P. et Moisan, A. (dir.) (2002). *La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.
- Comité d'étude sur l'éducation des adultes. (1964). *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes* (Rapport Ryan). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Commission d'étude sur la formation des adultes (CÉFA). (1982). *Apprendre : une activité volontaire responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Québec, QC : CÉFA.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec, QC : Commission des États généraux sur l'éducation.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Rapport Parent). Québec, QC : Ronlads Federated Ltd.
- CONFINTEA VI. (2009, décembre). *Vivre et apprendre pour un futur viable – l'importance de l'éducation des adultes*. Communication présentée à la Sixième conférence sur l'éducation des adultes, Belém, Brésil. Repéré à http://www.unesco.org/archives/multimedia/?s=films_details&pg=33&vo=3&vl=Fre&id=2686
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Un régime pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires. Avis au ministre de l'Éducation*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0393.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation, Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQFP) et Ministère de l'Éducation. (2000). *La formation de base en éducation des adultes (L'exemple de l'Orégon)*.

- Doray, P. et Bélanger, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et sociétés*, 2005/1(15), 119-135. <http://dx.doi.org/10.3917/es.015.0119>
- Doucet, M., Gauthier, I., Bizot, D. et Maltais, D. (2013). *L'identité professionnelle des enseignants à la formation générale des adultes : trajectoires, défis et enjeux éducationnels*. Communication présentée au Symposium « Parcours et trajectoire à l'éducation des adultes, regards croisés » du Congrès international de l'AECSE, Montpellier, France.
- Gouvernement du Québec. (2000). Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., chapitre I-13.3). Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Apprendre tout au long de la vie. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Repéré à http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SR_politique_gouv_education_adultes.pdf
- Inchauspé, P. (1999). *Vers une politique de formation continue*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation.
- Inchauspé, P. (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs42073>
- Izard, B. (2000). Méthode ethnographique. Dans *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (p. 470-475). Paris : Presses universitaires de France.
- Lévesque, C., Cloutier, É. et Cunningham, J. (2009). *Working towards the coproduction of knowledge: a research partnership involving Aboriginal people*. Barcelone : Global University Network for Innovation et UNESCO.
- Long, H. B. (1989). *Self-directed learning: emerging theory & practice*. Norman, OK : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Marcotte, J., Cloutier, R. et Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/535055/PT_MarcotteJ_rapport+2010_PRS+16-24+ans-secteur+adulte+secondaire/5444d2ff-1ee2-4cea-9bd0-9e10d6fe7713
- Marcotte, J. et Ringuette, D. (2011). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale aux adultes. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 241-260.
- Marcotte, J., Villatte, A. et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285. <http://dx.doi.org/10.7202/1028421ar>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Le renouveau pédagogique en formation générale des adultes*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009-2011). *Statistiques de l'éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC). (2007). *Programme de la formation de base commune*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Potvin, M., Voyer, B. et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes (Numéro thématique). *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2).
- Roberge, M. (1991). *Guide d'enquête orale*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Rogers, C. R. (1973). *Liberté pour apprendre?* Paris : Dunod.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M., et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : La volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, 38(1), 154-177. <http://dx.doi.org/10.7202/039985ar>
- Royer, É. (2014). *Le décrochage scolaire, prévisible?* Repéré à http://www.ameqenligne.com/news_detail.asp?ID=525020

Solar, C. et Thériault, M. (2013). Adult education and training in francophone Canada. Dans T. Nesbit, S. M. Brigham, N. Taber et T. Gibb (dir.), *Building on critical traditions: Adult education and learning in Canada*. Toronto, ON : Thompson Educational Publishing.

Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP). (2013). *Synthèse du plan d'action 2013-2014 de la TRÉAQFP*. Repéré à http://treaqfp.qc.ca/plan_action/Synthese_plan_action_13_14_5nov13.pdf

Villemagne, C. et Myre-Bisaillon, J. (dir.) (2015). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Note de bas de page

- 1 Les interviews auprès d'intervenants enseignantes ou orthopédagogues de la formation générale des adultes sont rarissimes (Bélanger, Carignan-Marcotte et Staiculescu, 2007; Voyer, 2002). Il nous apparaît que ce manque doit être comblé, aussi nos questionnaires ont-ils été conçus pour recueillir des données servant à documenter le savoir expérientiel et stratégique de ces intervenantes.

Pour citer cet article

Thériault, M. (A.) (2016). Apprendre et enseigner à la formation générale des adultes : une recherche ethnopédagogique auprès de finissants et finissantes ainsi que d'enseignantes [Learning and teaching at Adult Education: ethnopedagogical research with close graduate and teachers]. *Formation et profession*, 24(3), 32-45. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.381>

L'impact de l'environnement social de travail sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant

Christelle **Devos**
Université catholique de Louvain
Belgique

Catherine **Van Nieuwenhoven**
Université catholique de Louvain
Belgique

The influence of social working environment
on beginning teachers' outcomes

doi: 10.18162/fp.2016.311

Résumé

Alors que l'insertion professionnelle s'assimile à un calvaire pour certains enseignants, elle est une période stimulante et enrichissante pour d'autres. Le présent article s'intéresse au rôle de l'environnement de travail sur la manière dont les novices traversent cette période. Il sera basé sur deux études quantitatives qui ont étudié les relations entre des dimensions de l'environnement de travail (p. ex., climat de travail, accompagnement) et des variables liées au vécu du débutant (p. ex., bien-être émotionnel, confiance en soi, intention de rester dans la profession). Les résultats statistiques de ces études seront présentés puis discutés à la lumière d'éléments théoriques et d'applications pratiques.

Mots-clés

Insertion professionnelle, enseignants débutants, environnement de travail, climat, directeur

Abstract

While the induction period is a nightmare for some beginning teachers, it is a stimulating and blossoming time for others. The present article focuses on the role of the social working environment in novice teachers' experience.

It is based on two quantitative studies that have investigated the relationships between dimensions from the social working environment (e.g., climate, support) and aspects of new teachers' well-being (e.g., emotional well-being, self-efficacy, intention to remain in the profession).

The statistical results from these studies are presented and discussed in the light of theoretical frameworks and practical implications.

Keywords

Induction period, beginning teachers, working environment, climate, school principal

L'insertion professionnelle de l'enseignant débutant

L'institution scolaire est en proie à des transformations importantes de nature économique, sociale et culturelle qui occasionnent une complexification du métier d'enseignant. Les enseignants sont confrontés non seulement à la massification scolaire, aux changements culturels tels que l'individualisation et l'évolution du rapport à l'autorité, mais aussi aux conséquences des réformes initiées dans de nombreux pays pour s'adapter à ces évolutions (Maroy, 2005). Ces différentes transformations sont interreliées et peuvent affecter directement l'enseignant dans sa classe et particulièrement l'enseignant débutant lors de ses premiers pas dans le métier.

Il est généralement admis que l'entrée en fonction est une période éprouvante et déstabilisante (Gelin, Rayou et Ria, 2007; Kelchtermans et Ballet, 2002; Lacourse, Martineau et Nault, 2011; Veenman, 1984). Une recherche récente centrée sur l'entrée dans la profession, menée en Belgique francophone (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire et Veinstein, 2013), relève un taux de sortie (tous niveaux et tous types d'enseignements confondus) de 35,6 % des novices dans les cinq premières années de carrière. Au niveau de l'enseignement primaire, le constat est moins alarmant par rapport au secondaire toutes sections confondues (23,5 % au lieu de 44,1 % de taux de sortie). Les auteurs signalent néanmoins qu'un taux global de sortie du métier est un indicateur insatisfaisant dans la mesure où les risques de sortie sont fonction des caractéristiques individuelles des enseignants, mais aussi de leurs lieux de travail et de leurs conditions d'emploi.

Plusieurs études ont permis d'identifier les principales difficultés que rencontraient les débutants (De Stercke et al., 2010; Doidinho-Vicoso, 2012; Mélis, 2007; Van Nieuwenhoven et Doidinho-Vicoso, 2015; Veenman, 1984). Qu'il s'agisse de processus, de transition, de

passage ou de période de vie, les définitions de l'insertion professionnelle mettent toutes en exergue un changement d'état, lequel implique une transformation au sein d'une réelle expérience de vie qui impliquera à son tour un processus d'adaptation et d'évolution chez l'enseignant débutant (Vivegnis, Portelance et Van Nieuwenhoven, 2014).

À la suite de Mukamurera (2011), Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013) envisagent cinq dimensions qui sont à la fois complémentaires et interdépendantes dans le vécu de l'insertion au quotidien. La première dimension est d'ordre économique et se réfère à l'accès à l'emploi (conditions d'accès, statut, salaire...). La deuxième dimension, directement liée à la première, concerne la nature du travail effectué par le novice (charge de travail, nature des tâches...).

La troisième dimension cible la culture et l'organisation du nouveau milieu de travail dans lequel le novice doit s'intégrer en s'adaptant à ses valeurs, ses règles, ses coutumes... Ce processus de socialisation progressive est particulièrement difficile et peut être largement soutenu par les collègues, le directeur et les autres partenaires de l'école.

La quatrième dimension s'attache à la professionnalité et est directement liée au développement des compétences pédagogiques et didactiques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant lui-même. Deux recherches récentes menées en Belgique francophone ont répertorié, parmi les difficultés rencontrées par les novices, celles qui gravitent autour de la gestion de classe et des apprentissages des élèves. Elles sont nombreuses et vont de la maîtrise de la matière, à la planification des apprentissages avec une emphase sur la discipline et la différenciation pédagogique (De Stercke et al., 2010; Van Nieuwenhoven, Doidinho-Vicoso et Labeuu, 2016).

La cinquième dimension, centrée sur le novice en tant que personne, se réfère aux facettes affectives et émotionnelles mobilisées lors de l'insertion. Il semble essentiel d'envisager comment le novice gère émotionnellement son intégration professionnelle (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, engagement professionnel...). En effet, alors qu'elle se transforme en cauchemar chez certains, d'autres la traversent de manière sereine et épanouissante (Hebert et Worthy, 2001). À quoi cela pourrait-il être dû?

L'influence du milieu de travail

Au-delà des caractéristiques personnelles du débutant (p. ex., traits de personnalité, compétences pédagogiques), de la formation initiale qu'il a suivie (p. ex., qualité du bagage reçu), de ses conditions d'engagement et des caractéristiques des élèves qu'il côtoie, l'environnement social de travail dans lequel il évolue est susceptible d'avoir un impact important sur la manière dont il va vivre son insertion professionnelle. En effet, des dimensions telles que la culture d'établissement, le climat de travail, le type d'échanges entre les enseignants, la fréquence du travail en équipe, le climat de travail collaboratif ou non, les pratiques et attitudes de la direction, et les initiatives prises pour accompagner les novices, sont susceptibles d'influencer de manière positive ou négative l'expérience que le débutant aura de ses premiers moments en tant qu'enseignant (Ingersoll et Kralik, 2004; Johnson, Kraft et Papay, 2011; Ma et MacMillan, 1999; Nias, 1996; Weiss, 1999).

Degré de collaboration et culture d'établissement

Il est généralement admis qu'avoir des interactions fréquentes avec ses collègues est susceptible d'aider l'enseignant débutant. Par exemple, Smith et Ingersoll (2004) observent que passer du temps avec les collègues de sa discipline et prendre part à des activités de collaboration sur des aspects liés à l'enseignement réduit le risque d'abandon de la profession durant la première année d'activité. Néanmoins, d'autres auteurs soulignent que certains facteurs sont susceptibles d'influencer l'efficacité de ce soutien et que certaines conditions sont nécessaires pour que la collaboration ait des effets positifs (Bonami, Letor et Garant, 2010; Levine et Marcus, 2010).

Par ailleurs, les relations que le débutant entretient avec ses collègues s'inscrivent dans une culture organisationnelle spécifique, qui peut être décrite comme « un système de valeurs et de croyances partagées qui produisent des normes de comportement et définissent une manière de fonctionner au sein de l'organisation » (Koberg et Chusmir, 1987, p. 397). Les études qui s'intéressent à la culture des établissements scolaires identifient généralement deux types de climats : ceux qui favorisent la collégialité, la collaboration et l'interdépendance, et ceux qui entraînent de la comparaison, de la compétition et de l'isolement (Johnson et Birkeland, 2003; Kardos, 2005; Ma et MacMillan, 1999; McLaughlin et Talbert, 2001). Or, ces deux tendances correspondent aux dimensions d'un des cadres théoriques majeurs en psychologie de l'éducation : la théorie des buts (Dupeyrat, Escribe et Mariné, 2006; Kaplan, Middleton, Urdan et Midgley, 2002). Ce cadre théorique, initialement développé par la psychologue américaine Carole Dweck, a d'abord été considéré dans une perspective individuelle (une personne face à une tâche). Or, des recherches récentes ont suggéré que l'orientation de but peut également être appliquée au niveau du climat de travail qu'un enseignant insuffle dans sa classe (Meece, Anderman et Anderman, 2006). Selon Kaplan et al. (2002), la structure de buts se réfère aux différentes politiques et pratiques présentes au niveau de la classe et de l'école qui s'articulent autour de buts d'apprentissage ou de performance, en lien avec les messages explicites donnés aux élèves par les enseignants. Dans un climat de travail orienté vers des buts d'apprentissage, l'objectif sera de bien faire les tâches demandées, la performance des personnes sera évaluée par rapport à leur progression personnelle, le fait de faire des efforts pour y arriver sera valorisé, l'erreur sera considérée comme un élément normal du processus d'apprentissage, et les difficultés seront considérées comme des défis à surmonter. À l'inverse, dans un climat de travail orienté vers des buts de performance, l'enjeu principal sera de démontrer sa compétence aux autres ou d'éviter de paraître incompetent, les personnes seront évaluées par rapport aux autres, les personnes seront souvent comparées entre elles, et les difficultés seront considérées comme un indice de l'incompétence de la personne. Par extension, ces dimensions pourraient être utilisées pour caractériser l'ambiance qui règne au sein de l'équipe enseignante.

Accompagnement par la direction ou un collègue expérimenté

Au-delà des caractéristiques de l'environnement de travail dans lequel évoluent les débutants, des initiatives peuvent être prises afin d'offrir à ceux-ci un accompagnement individuel, soit par un enseignant expérimenté, soit par la direction via des entretiens de fonctionnement.

L'accompagnement du novice par un enseignant expérimenté est une des pratiques d'aide à l'insertion professionnelle qui a été le plus étudiée. On retrouve cette pratique sous des termes tels que le tutorat,

le parrainage, le mentorat, ou le coaching (voir Paul, 2004). Cet accompagnement peut être plus ou moins intense, allant d'une disponibilité en cas de questions (p. ex., le novice est invité à s'adresser à l'accompagnateur s'il a besoin d'informations sur le fonctionnement de l'école) à un suivi personnalisé du débutant (p. ex., l'accompagnateur apporte un soutien pédagogique et émotionnel au novice via des rencontres régulières). L'accompagnement de type dyadique contribuerait principalement à la socialisation professionnelle du débutant et au développement de ses compétences et de son identité professionnelles (De Stercke et al., 2010; Lamaurelle, 2010) même si certaines études ont pu en montrer les limites et écueils (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008; Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau, 2011).

Par ailleurs, au-delà des collègues, le directeur est également susceptible d'accompagner les débutants, notamment via les entretiens de fonctionnement qu'il peut avoir avec eux. L'entretien de fonctionnement consiste en des rencontres plus ou moins régulières, entre le novice et un membre de la direction, qui visent le développement professionnel du novice. Il s'agit donc d'un processus d'évaluation formative (faire évoluer l'enseignant) et non certificative (p. ex., faire le point sur la compétence de l'enseignant en vue de prendre une décision le concernant). Cette pratique a beaucoup été étudiée dans le cadre de la psychologie du travail et des organisations (Dumond, 2006; Piveteau, 1981). Les auteurs de ce domaine suggèrent que l'entretien constitue l'occasion pour les deux interlocuteurs de s'interroger sur les progrès par rapport aux objectifs et sur les éventuels problèmes rencontrés, le climat de travail, la collaboration et l'esprit qui règne au sein de l'équipe. Cet entretien formatif ne vise donc pas à émettre un quelconque jugement, mais à rendre une rétroaction constructive sur son action et éventuellement à amener les collaborateurs à une réflexion sur leur travail. Dans ce sens, Paquay (2004) définit une série de principes pour qu'une évaluation soit mobilisatrice (p. 316-317) et favorise donc l'engagement de l'enseignant qui la vit, par exemple, expliciter les règles du jeu (la procédure, les critères d'évaluation et leurs fondements, etc.), associer les enseignants à l'ensemble du processus d'évaluation, garantir une fonction uniquement formative visant une amélioration des pratiques enseignantes et le développement professionnel, cibler des priorités en référence aux divers aspects du métier, inscrire le processus d'évaluation d'un enseignant dans un processus élargi d'évaluation des équipes et des établissements, et assurer, lors de l'entretien, un cadre sécurisant où l'enseignant se sent en confiance et face à une autorité juste. Selon l'auteur, ces conditions permettraient à l'enseignant de ne pas vivre le moment d'évaluation comme sanctionnant, mais au contraire comme mobilisateur.

Méthode

L'objectif du présent article est d'analyser dans quelle mesure ces différents aspects de l'environnement de travail de l'enseignant sont susceptibles d'influencer son vécu durant son insertion professionnelle. Plus précisément, nous analyserons dans quelle mesure et à quelles conditions ces différentes dimensions (degré de difficulté perçue, structure de buts de l'environnement de travail, intensité des collaborations avec ses collègues, accompagnement par un enseignant expérimenté et entretiens de fonctionnement avec la direction) sont, ou non, corrélées au bien-être émotionnel, au sentiment d'efficacité personnelle et à l'intention des enseignants débutants de persister dans le métier.

Pour ce faire, nous rapporterons les résultats de deux études empiriques quantitatives, menées dans le cadre d'une recherche doctorale en Belgique francophone.

Les participants

Ces deux études (Étude 1 et Étude 2) ont été menées respectivement auprès de 114 et 185 enseignants débutants en communauté française de Belgique. Les participants de la première étude étaient dans leur première année d'enseignement, et ceux de la seconde avaient moins de trois ans d'ancienneté. Ils étaient âgés en moyenne de 22,4 ans (Étude 1) et de 24,2 ans (Étude 2). L'échantillon était composé de 80,7 % de femmes dans l'Étude 1 et de 83,2 % de femmes dans l'Étude 2. Enfin, dans l'Étude 1, 61,4 % des participants enseignent dans l'enseignement fondamental et 38,6 % étaient issus de l'enseignement secondaire inférieur. Dans l'Étude 2, ces proportions étaient de 52,4 % pour l'enseignement fondamental et 47,5 % pour l'enseignement secondaire inférieur.

Les questionnaires

Les participants étaient contactés par courriel et invités à répondre au questionnaire qui leur était proposé. Celui-ci était composé d'items par rapport auxquels il leur était demandé d'indiquer leur degré d'accord sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). La moyenne de ces items était ensuite calculée pour chaque participant, afin de constituer au final un score moyen pour chaque dimension. Il est à noter que ces mesures sont des mesures subjectives de l'expérience du débutant. On s'intéresse ici à la relation entre la manière dont l'individu perçoit son environnement et son bien-être. Il ne s'agit donc pas de mesures objectives de l'environnement de travail ou du bien-être du débutant.

Dans l'Étude 1, nous avons mesuré : le degré de difficulté perçu par le novice, le climat de travail et la fréquence des interactions avec les collègues. Dans l'Étude 2, nous avons examiné l'accompagnement offert aux novices par un enseignant plus expérimenté (mentorat) ou par la direction (entretiens de fonctionnement). Nous décrivons ci-dessous les mesures utilisées. Davantage d'informations sur les caractéristiques psychométriques de celles-ci peuvent être obtenues dans Devos (2012) et Devos, Dupriez et Paquay (2012).

Degré de difficulté perçu. Le degré de difficulté rencontré par les débutants a été mesuré par deux types d'items, créés par les auteurs sur base de la littérature. D'une part, des items généraux appréhendaient le niveau de difficulté global perçu (p. ex., « Je dois souvent faire face à des situations difficiles », « Enseigner est plus difficile que ce que je pensais », « Jusqu'ici, j'ai rencontré peu de difficultés »). D'autre part, des items spécifiques évaluaient le degré de difficulté que les débutants éprouvaient par rapport à différents aspects de leur fonction (p. ex., gérer la discipline en classe, gérer mes relations avec les élèves, atteindre les objectifs d'apprentissage prévus dans le programme).

Structure de but du climat d'établissement. L'orientation du climat d'établissement vers des buts d'apprentissage a été mesurée par une échelle développée par Devos et al. (2012). Elle était composée d'items tels que « Dans mon établissement scolaire... il y a un esprit de coopération entre les profs; faire beaucoup d'efforts en tant qu'enseignant est très valorisé; les erreurs sont considérées comme une composante normale de l'apprentissage ». L'orientation du climat d'établissement vers des buts de performance a été mesurée par des items tels que « Dans mon établissement scolaire... je me sens souvent comparé(e) aux autres enseignants; il y a un climat de compétition entre les profs; ce qui compte, c'est de donner l'impression qu'on est aussi bon ou meilleur que les autres enseignants ».

Fréquence de la collaboration entre les enseignants. La partie du questionnaire concernant les pratiques de collaboration au sein de l'équipe enseignante évalue à quelle fréquence le novice rapporte avoir des interactions avec ses collègues. Les items sont issus d'une étude plus large menée par Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009). Il était demandé aux participants d'évaluer à quelle fréquence (jamais – très souvent) ils interagissaient avec leurs collègues dans les contextes suivants :

- discussions sur les élèves;
- partage de matériel pédagogique;
- discussions sur les contenus enseignés;
- planification conjointe de cours;
- discussions sur les méthodes d'enseignement;
- participation conjointe à des activités de formation;
- élaboration conjointe de matériel pédagogique;
- activités amicales hors du travail (p. ex., souper, sortie culturelle);
- activités d'accompagnement des enseignants débutants.

Accompagnement via l'entretien de fonctionnement. Dans un premier temps, nous avons demandé aux participants s'ils avaient bénéficié d'entretiens de fonctionnement avec leur direction. Il leur était précisé que nous entendions par là une « rencontre individuelle entre vous et votre direction (p. ex., directeur ou directrice, sous-directeur ou sous-directrice) dans le but de faire un bilan sur un ou plusieurs aspects du métier (pratiques d'enseignement, gestion de classe, projets en équipe, développement professionnel, etc.). Cette rencontre peut se faire en cours d'année ou en fin d'année, à une ou plusieurs reprises ».

Dans un second temps, ceux qui rapportaient avoir bénéficié d'un tel accompagnement étaient invités à évaluer dans quelle mesure ces entretiens remplissaient les critères d'une évaluation mobilisatrice (p. ex., « En début d'entretien, mon directeur m'a expliqué la manière dont allait se dérouler l'entretien », « J'ai ressenti cet entretien comme un moment de dialogue constructif entre mon directeur et moi-même », « Je suis sorti(e) de l'entretien en ayant des objectifs fixés »). Ces items ont été élaborés par les auteurs sur base de la littérature existante et nous donnent donc une indication de la qualité perçue de l'entretien.

Accompagnement par un enseignant plus expérimenté. Dans un premier temps, nous avons demandé aux participants s'ils avaient bénéficié d'un accompagnement par un enseignant expérimenté, accompagnement que nous avons défini comme « l'attribution plus ou moins formelle d'un enseignant expérimenté à un enseignant débutant, dans le but d'apporter à ce dernier un soutien pédagogique et psychologique. Cette pratique peut porter différents noms (mentorat, parrainage, tutorat, etc.) ».

Les participants qui avaient bénéficié d'un tel accompagnement étaient ensuite amenés à indiquer dans quelle mesure (1) la relation établie entre eux et leur mentor était positive (p. ex., « Lors des moments d'échanges, mon mentor fait preuve d'une grande écoute et d'empathie à mon égard », « Dès le début de la relation, mon mentor a su instaurer un climat de confiance mutuelle »), (2) l'accompagnateur leur faisait part d'une rétroaction constructive (p. ex., « Mon mentor le souligne lorsqu'il trouve que j'ai fait

du bon travail ») et (3) l'accompagnateur les encourageait à réfléchir sur leur pratique (p. ex., « Mon mentor m'aide à réfléchir sur ma pratique afin de l'améliorer », « Lorsque je suis face à un problème ou une difficulté, mon mentor m'encourage à trouver moi-même la solution »). Ces items ont été élaborés par les auteurs sur base de la littérature existante.

Vécu (sentiment de dépression, sentiment d'efficacité personnelle, implication dans le travail et intention de persister dans le métier). En outre, dans les deux études, le vécu du débutant a été appréhendé par quatre dimensions complémentaires : le bien-être émotionnel (appréhendé par son inverse, le sentiment de dépression) et le sentiment d'efficacité personnelle (Études 1 et 2), l'implication dans le travail (Étude 2) et l'intention de persister dans le métier (Étude 1).

La première dimension a trait au bien-être émotionnel du novice. Celui-ci a été opérationnalisé par son antithèse, c'est-à-dire le sentiment de dépression, car il s'agit d'un concept fréquemment mesuré en psychologie; de plus, nous disposons de nombreux questionnaires validés pour ce faire. Les items de cette étude sont extraits de la « Centre for Epidemiologic Studies Depression Scale » (CES-D, Radloff, 1977). Il était demandé aux participants dans quelle mesure ils avaient ressenti certaines émotions et pensées durant les deux dernières semaines, par exemple, « Je me sentais déprimé(e) », « J'avais l'impression que tout ce que je faisais était un effort », « J'avais beaucoup d'espoir pour le futur », « J'aimais la vie » (item inversé).

Le second indicateur est le degré auquel un enseignant est confiant en sa capacité à être un bon enseignant. Cet indicateur fait référence au concept de « self-efficacy » proposé par Bandura et aux mesures proposées par celui-ci (Bandura, 1997, 2006, 2007). Il sera nommé « sentiment d'efficacité » dans le reste de cet article. Il a été mesuré par des items tels que « Je suis capable d'être un(e) bon(ne) enseignant(e) », « Je suis capable de gérer la discipline en classe », et « Je suis capable de faire acquérir des savoirs et des savoir-faire aux élèves ».

Le troisième indicateur est l'implication au travail et reflète le degré auquel le novice est impliqué mentalement, affectivement et physiquement dans son travail. Cet indicateur fait référence à la notion de « job involvement » proposée par Lodahl et Kejner (1965). Il est mesuré par des items tels que « Je continuerais probablement à travailler même si je n'avais plus besoin d'argent » et « Je suis très engagé(e) personnellement dans mon travail ».

Enfin, le dernier indicateur est l'intention de persister dans le métier et traduit le degré auquel le novice envisage de rester dans la profession. Il était appréhendé par des items tels que « J'ai l'intention de rester longtemps dans l'enseignement », et « J'envisage de rapidement quitter l'enseignement » (item inversé).

Résultats

Dans cette section, nous analysons les relations entre nos différentes variables.

Le degré de difficulté perçu

Avant de nous intéresser aux variables relatives à l'environnement de travail en tant que telles, faisons un petit détour par le degré auquel les novices rencontrent des difficultés dans l'exercice de leur fonction, c'est-à-dire à la relation entre le degré de difficulté perçu et les indicateurs de vécu.

Le tableau ci-dessous présente les coefficients de corrélation obtenus entre le degré de difficulté perçu et les variables relatives au vécu des débutants. Les étoiles indiquent le degré auquel ces indices sont statistiquement significatifs; plus leur nombre est élevé, plus la corrélation est significative.

Tableau 1

Corrélations entre le degré de difficulté perçu et les variables de vécu (Étude 1).

	Degré de difficulté perçu
Sentiments de dépression	.65***
Sentiment d'efficacité	-.50***
Intention de rester dans la profession	-.42***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

On y observe que le degré de difficulté perçu est très fortement corrélé aux trois indicateurs de bien-être des enseignants débutants. Les indices de corrélation sont en effet très élevés ($r = 0,65$ pour la dépression, $r = -0,50$ pour le sentiment d'efficacité, et $r = -0,42$ pour l'intention de rester dans la profession). Cela signifie que plus un enseignant débutant ressent de difficultés dans sa fonction, plus il ressentira de sentiments de dépression (relation très forte), moins il se sentira compétent en tant qu'enseignant, et moins il aura l'intention de rester dans la profession à long terme.

Le climat de travail

Passons à présent aux variables relatives à l'environnement de travail. Considérons tout d'abord la relation entre le climat de travail qui règne au sein de l'équipe enseignante et les indicateurs de vécu.

Le tableau ci-dessous présente les coefficients de corrélation obtenus entre les deux dimensions de l'orientation de but et les variables relatives au vécu des débutants.

Tableau 2

Corrélations entre les orientations de but et les variables de vécu (Étude 1).

	But d'apprentissage	But de performance
Sentiments de dépression	-.29**	.47***
Sentiment d'efficacité	.25**	-.19*
Intention de rester dans la profession	.28**	-.15

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

On peut observer que ces deux orientations de but entretiennent des relations opposées avec les indicateurs du vécu des novices.

En effet, la première colonne montre que plus l'environnement de travail est orienté vers des buts d'apprentissage, plus les indicateurs de bien-être sont positifs. Cela signifie que plus l'environnement de travail favorise un esprit de collaboration entre les enseignants, valorise la progression individuelle de ceux-ci, considère l'erreur comme une composante normale de l'apprentissage, reconnaît l'effort, etc., plus le sentiment de dépression sera faible, et plus le sentiment d'efficacité et l'intention de rester dans la profession seront élevés.

À l'inverse, la seconde colonne suggère que plus l'environnement de travail est orienté vers des buts de performance, plus le vécu du débutant sera négatif. Plus précisément, plus la comparaison entre les enseignants est fréquente, plus le novice a l'impression qu'il doit paraître compétent aux yeux de ses collègues et cacher ses difficultés, plus la compétence à être enseignant est considérée comme innée et non modifiable, plus le novice sera envahi par des sentiments de dépression considérés ici comme l'opposé du bien-être émotionnel et, dans une moindre mesure, fera l'expérience d'un faible sentiment de compétence.

En outre, si l'on compare ces deux orientations, on voit que l'orientation vers des buts d'apprentissage est liée de manière constante aux trois indicateurs, tandis que l'orientation vers des buts de performance est très fortement liée aux sentiments de dépression et moins aux deux autres indicateurs.

Les interactions avec les collègues

Le tableau ci-dessous présente les coefficients de corrélation obtenus entre la fréquence des interactions avec les collègues et les variables relatives au vécu des débutants.

Tableau 3

Corrélations entre la fréquence des interactions avec les collègues et les variables de vécu (Étude 1).

	Fréquence des interactions avec les collègues
Sentiments de dépression	-.16
Sentiment d'efficacité	.01
Intention de rester dans la profession	.20*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nous pouvons y lire que plus un enseignant débutant rapporte interagir fréquemment avec ses collègues, plus il a l'intention de rester dans la profession et moins il rapporte de sentiments de dépression. Ces indices de corrélation ne sont pas très élevés, mais représentent néanmoins des tendances à prendre en considération. Par contre, il est surprenant de voir que la corrélation entre le degré de collaboration avec les collègues et le sentiment d'efficacité est quasiment nulle. Ce résultat peut être approfondi via des analyses de modération. Cela signifie que la relation entre ces deux variables pourrait n'apparaître que dans certaines conditions, c'est-à-dire qu'à un certain niveau d'une troisième variable.

Et en effet, lorsque la relation entre ces deux variables est croisée avec le niveau de difficulté rencontré par les novices, et avec l'orientation vers des buts d'apprentissage de l'environnement de travail, on observe les résultats suivants.

Figure 1

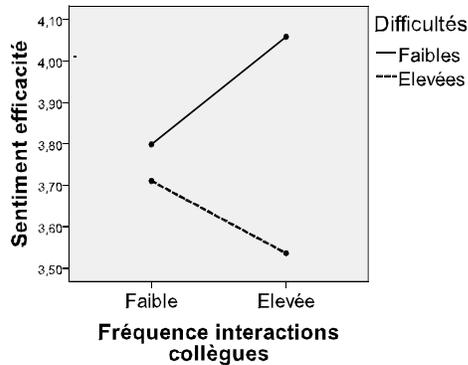
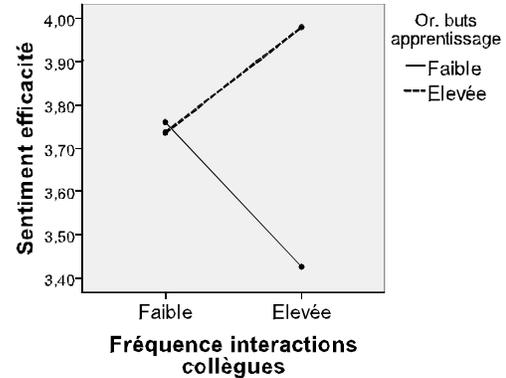


Figure 2



Que peut-on lire sur ces figures? Dans la Figure 1, on voit que, lorsque le degré de difficulté rencontré par les novices est faible (ligne pleine), une collaboration fréquente avec les collègues (côté droit de la figure) donne lieu à un sentiment d'efficacité plus grand qu'un faible degré de collaboration avec ceux-ci (côté gauche de la figure). Ce résultat est celui auquel on pouvait s'attendre. Par contre, parmi les novices qui éprouvent un degré de difficulté élevé dans leur pratique quotidienne (ligne pointillée), ceux qui bénéficient d'interactions fréquentes avec les collègues (côté droit de la figure) ont un sentiment d'efficacité plus faible que ceux qui ne bénéficient pas de telles interactions (côté gauche de la figure).

En d'autres mots, on voit que des interactions fréquentes entre le novice et les autres enseignants n'ont d'effet positif sur le sentiment d'efficacité que si ce dernier rencontre peu de difficultés dans sa pratique. À l'inverse, si celui-ci rencontre de grandes difficultés, les interactions avec les collègues vont amoindrir son sentiment d'efficacité.

Dans le même ordre d'idée, on observe un effet similaire lorsqu'on considère le degré auquel l'environnement de travail est orienté vers les buts d'apprentissage (cf. Figure 2). En effet, si l'environnement de travail est fortement orienté vers des buts d'apprentissage, les novices qui bénéficient d'interactions fréquentes avec leurs collègues rapportent un sentiment d'efficacité plus grand que ceux qui ne vivent pas de telles interactions. Mais à l'inverse, si l'environnement de travail est faiblement orienté vers ce type de buts, les novices qui bénéficient d'interactions fréquentes avec leurs collègues rapportent un sentiment d'efficacité plus faible que ceux qui ne vivent pas de telles interactions.

Les interactions fréquentes avec les collègues ne semblent donc avoir un effet positif que si l'enseignant débutant rencontre peu de difficultés et/ou travaille dans un environnement social qui favorise une logique de but d'apprentissage, et est à l'inverse associé à un sentiment d'efficacité moindre si ces conditions ne sont pas remplies.

L'accompagnement

Parmi les participants de l'étude, et étant donné la définition large de ces types d'accompagnement que nous avons proposée, 66 (sur 185) ont répondu avoir bénéficié d'un accompagnement par un enseignant expérimenté (mentorat) et 80 ont répondu avoir eu au moins un entretien de fonctionnement avec leur direction.

Dans un premier temps, nous avons comparé le sentiment de dépression, le sentiment d'efficacité et l'implication au travail des novices qui ont bénéficié ou qui n'ont pas bénéficié de ces deux types d'accompagnement. De manière intéressante, on observe qu'il n'y a de différence sur aucune des dimensions du vécu, ni en ce qui concerne le mentorat, ni en ce qui concerne les entretiens de fonctionnement.

Par contre, lorsque, parmi ceux qui en ont bénéficié, on analyse les corrélations entre le degré de qualité de ces pratiques d'accompagnement et le vécu des débutants, on observe que plus ces interventions étaient de qualité, plus le bien-être des débutants est élevé.

Tableau 3.

Corrélations entre le mentorat et l'entretien de fonctionnement et les variables de vécu (Étude 2).

	Sentiments de dépres- sion	Sentiment d'efficacité	Implication dans le travail
Entretien de fonctionnement	-.34**	.28*	.34**
Mentorat	-.05	.26*	.11
Qualité de la relation	-.11	.17	.12
Rétroaction	.05	.27*	.07
Réflexion sur la pratique	-.05	.27*	.10

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

La première ligne du tableau présente les corrélations observées entre la qualité perçue des entretiens de fonctionnement et les trois variables de vécu. On observe que, de manière stable au travers des indicateurs du vécu, plus les entretiens de fonctionnement présentaient les caractéristiques d'un entretien mobilisateur proposées par Paquay (2004), plus les débutants rapportaient un vécu positif.

En ce qui concerne l'indice de qualité globale du mentorat (2^e ligne), on observe que celle-ci est surtout corrélée au sentiment d'efficacité, et peu aux autres indicateurs. Lorsqu'on analyse plus en profondeur les trois sous-dimensions du mentorat (lignes 3 à 5), on observe que ce n'est pas tellement la qualité de la relation qui est liée au sentiment d'efficacité, mais plutôt le fait de recevoir des rétroactions constructives et d'être encouragé à réfléchir sur sa pratique.

Discussion des résultats

Plusieurs résultats intéressants ont pu être mis en évidence dans cette étude. Premièrement, nous avons vu que la littérature existante met en exergue une série de difficultés fréquemment rencontrées par les enseignants débutants (De Stercke et al., 2010; Doidinho-Vicoso, 2012; Veenman, 1984). La présente étude a mis en évidence une relation statistique forte entre le degré de difficulté perçu par les novices dans l'exercice de leur fonction et les variables relatives à leur vécu. En effet, plus les débutants éprouvent de difficultés dans leur pratique (p. ex., gérer la dynamique de groupe, gérer les relations avec les élèves, leur faire acquérir des connaissances et compétences), plus, par ordre décroissant, ils ressentiront de sentiments de dépression, ils auront une faible confiance en leur capacité à être un bon enseignant et ils envisageront de quitter la profession.

Ce résultat confirme et précise de manière chiffrée une idée qui va de soi pour tout acteur de terrain. En outre, il encourage à davantage se préoccuper de ces problèmes rencontrés par les débutants. En effet, ces difficultés sont parfois considérées comme normales, comme une étape inévitable de la carrière enseignante; or, on voit ici qu'elles sont fortement liées à l'intention de quitter la profession. Certains ont pourtant le potentiel nécessaire pour devenir de bons enseignants, et s'ils sont aidés à surmonter les maladroitures du début, ce potentiel pourra s'exprimer. Il est donc important d'être attentif à ces novices qui ont besoin d'un coup de pouce et qui pourraient venir grossir les rangs des enseignants compétents.

Deuxièmement, en ce qui concerne les dimensions de l'environnement de travail, cette étude a tout d'abord mis en évidence l'importance du climat de travail. Abordé ici sous l'angle de la théorie de l'orientation de but (Kaplan et al., 2002; Meece et al., 2006), nous avons vu qu'une orientation du climat de travail vers les buts d'apprentissage était corrélée de manière significative et équivalente aux trois indicateurs de bien-être, alors qu'une orientation vers des buts de performance était associée à d'intenses sentiments de dépression et, dans une moindre mesure, à un plus faible sentiment d'efficacité. D'une part, ces résultats soulignent l'intérêt de considérer le climat d'établissement sous l'angle de sa structure de buts et complètent les travaux réalisés jusqu'ici dans ce domaine (Kaplan et al., 2002; Meece et al., 2006). D'autres études sont à présent nécessaires pour répliquer ces effets et préciser la validité de l'outil de mesure. D'autre part, ces résultats confirment que le climat et la culture de l'environnement de travail ont une importante influence sous-jacente sur le vécu des enseignants (Johnson et Birkeland, 2003; Kardos, 2005; Ma et MacMillan, 1999; McLaughlin et Talbert, 2001). Ces dimensions sont difficilement palpables et modifiables, mais conditionnent les pratiques des acteurs. Il importe donc de leur prêter de l'attention, d'autant plus que de nombreux travaux suggèrent que le chef d'établissement est un acteur clé dans l'élaboration de l'esprit de travail de l'équipe éducative (cf. par exemple Galand et Gillet, 2004). Par son comportement, il insufflera un climat qui influencera durablement les pratiques et l'atmosphère de travail régnant au sein de l'établissement.

Troisièmement, nous avons vu que la relation entre la fréquence des interactions avec les collègues dans différentes situations (p. ex., discussions, partage de matériel, planification conjointe de cours, participation à des formations ou à des activités amicales) et le vécu des novices est interpellante. D'une part, bien que cette relation ne soit pas très forte, on observe que plus la fréquence des interactions est élevée, plus l'intention de rester dans la profession est élevée également. D'autre part, en ce qui concerne le sentiment d'efficacité, les interactions avec les collègues ne favorisent celui-ci uniquement si le novice rencontre peu de difficultés dans sa pratique et/ou si l'environnement de travail favorise une orientation vers les buts d'apprentissage. Dans le cas contraire, plus les interactions sont fréquentes, plus le sentiment d'efficacité est faible. Il est frappant de constater que des interactions fréquentes avec des novices qui rencontrent de grandes difficultés dans la pratique augmentent le malaise de ceux-ci. Peut-être n'osent-ils pas faire part de leurs difficultés, par peur d'être jugés, mis à l'écart ou remerciés. Or, ces novices en difficultés sont probablement ceux qui ont le plus besoin d'échanges formatifs avec leurs collègues plus expérimentés. Ces résultats rejoignent les travaux sur le conflit sociocognitif, qui suggèrent que la compétence perçue des protagonistes et le degré de menace perçue dans l'environnement influencent la nature de la collaboration (Buchs, Butera, Mugny et Darnon, 2004). Il importe donc, via le climat de l'école et via certaines pratiques (p. ex., confidentialité des discussions sur les difficultés) de permettre à ces novices de s'exprimer en vue de s'améliorer.

Quatrièmement, ce qui concerne les pratiques d'accompagnement individuelles des novices, via la direction (entretiens de fonctionnement) ou via un collègue plus expérimenté (mentorat), nous avons vu que la simple existence de ces pratiques n'était pas associée à une amélioration des indicateurs de bien-être, ce qui rejoint les observations faites dans d'autres études (Ingersoll et Kralik, 2004; Kapadia, Coca et Easton, 2007; Kardos, 2005). Néanmoins, parmi ceux qui en avaient bénéficié, la qualité de ces interventions était corrélée de manière significative au bien-être. En effet, plus l'entretien de fonctionnement répondait aux caractéristiques d'un entretien mobilisateur (le novice est au courant des aspects qui vont être discutés, l'entretien se déroule dans un climat de confiance et le novice a du temps pour s'exprimer, il ressort de l'entretien avec des objectifs fixés, etc.), plus les scores sur les indicateurs de bien-être sont élevés. Par ailleurs, plus le mentorat est de qualité, et plus précisément, plus le novice reçoit de rétroactions constructives et plus il est encouragé à réfléchir sur sa pratique, plus son sentiment d'efficacité est élevé. Ces résultats rejoignent les travaux soutenant l'effet positif de l'accompagnement sur l'expérience des débutants.

Perspectives et implications

Les résultats relatifs à la fréquence des interactions avec les collègues et ceux relatifs aux pratiques d'accompagnement des débutants nous amènent à considérer l'existence versus la qualité des interventions mises en place et les conditions dans lesquelles elles le sont.

En effet, bien que la littérature sur le mentorat soit très positive envers ce type de pratiques, peu d'études ont pu mettre en évidence un effet quantitatif significatif de celles-ci sur des variables telles que le bien-être, la compétence ou la rétention des enseignants débutants (Ingersoll et Kralik, 2004; Smith et Ingersoll, 2004). Cela rejoint donc les résultats obtenus dans notre étude. Certains auteurs soulignent également que les bénéfices de ce type de pratiques sont possibles et potentiellement importants, mais qu'ils ne sont pas automatiques, et qu'il y a une différence entre l'existence de ces pratiques d'accompagnement et leur efficacité. Au-delà de la présence de ces pratiques au sein des établissements scolaires, il importe de prendre en considération la qualité de celles-ci. Lorsqu'une procédure d'accompagnement est envisagée, il est utile de s'assurer qu'elle remplit une série de conditions qui la rendront efficace : par exemple, les mentors sont-ils des volontaires, quels ont été les critères de sélection, ont-ils été formés, leur fonction leur a-t-elle été expliquée, comment la confidentialité est-elle assurée? De nombreux travaux discutent les caractéristiques susceptibles d'améliorer l'efficacité de ce genre de dispositifs (p. ex., la sélection des mentors, le pairage avec les débutants, la formation, les rôles du mentor). Des articles intéressants peuvent être trouvés sur le site du CNIPE (Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement).

Par ailleurs, au-delà des questions relatives à la qualité du dispositif lui-même, les résultats de notre étude relatifs à la fréquence des interactions avec les collègues sur le sentiment d'efficacité renvoient à l'importance du contexte dans lequel le dispositif est mis en place. En effet, l'équipe enseignante et la culture de l'établissement sont-elles prêtes pour ce genre de dispositif? Plus précisément, comment celui-ci a-t-il été introduit, quelle a été la communication qui a été faite autour de ce dispositif, l'équipe enseignante est-elle partie prenante, y a-t-il un moment d'évaluation du dispositif prévu?

Les pratiques d'accompagnement des enseignants débutants (p.ex., mentorat, entretiens de fonctionnement, collaboration avec des enseignants expérimentés) sont potentiellement extrêmement riches pour l'insertion professionnelle de ces novices, bien qu'il importe de garder à l'esprit les écueils possibles (p. ex., trop grand conformisme du débutant au mentor, risque de mélange de rôles de mentor entre aide et rapport évaluatif à la direction) et d'envisager toutes les procédures qui vont permettre d'éviter ces pièges (p. ex., par la préparation approfondie du dispositif, la formation des mentors).

Enfin, le présent article ouvre de nouvelles pistes de recherche. En effet, les relations observées dans cette étude devraient être vérifiées dans un dispositif de recherche longitudinal comprenant plusieurs temps de mesure. Cela permettrait de préciser les effets de causalité entre les variables. En outre, étant donné qu'il s'est avéré intéressant d'appréhender le climat de travail sous l'angle de sa structure de buts, des études supplémentaires sont nécessaires dans cette direction afin d'affiner la validité de construit (p. ex., sous-dimensions), validité interne (réplication dans différents contextes et pays) et validité externe (validité convergente et divergente avec d'autres mesures de climat). Enfin, la présente étude appelle à développer davantage de travaux analysant les conditions de succès des dispositifs mis en place, c'est-à-dire les caractéristiques des protagonistes et de leur environnement susceptibles d'entraîner un effet positif de ces pratiques sur le vécu des enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle.

Références

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY : W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for creating self-efficacy scales. Dans T. Urdan et F. Pajares (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (p. 307-337). Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Bonami, M., Letor, C. et Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : Processus, stratégies, paradoxes* (p. 47-62). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01.0047>
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G. et Darnon, C. (2004). Conflict elaboration and cognitive outcomes. *Theory into Practice*, 43(1), 23-30. <http://dx.doi.org/10.1353/tip.2004.0002>
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Maréchal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et formation*, (e-294), 137-148. Repéré à <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=10&cidRes=89>
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché de travail. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, (92), 1-156. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978999>
- Devos, C. (2012). *The role of self-aspect importance and social working environment on beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression* (Thèse de doctorat inédite). Université catholique de Louvain.
- Devos, C., Dupriez, V. et Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008>
- Doidinho-Vicoso, M.-H. (2012). *Un dispositif de codéveloppement professionnel pour les enseignants débutants : quels vécus, quels bénéfices?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université catholique de Louvain.

- Dupeyrat, C., Escribe, C. et Mariné, C. (2006). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver pour apprendre* (p. 63-74). Paris : Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0063>
- Dumond, J.-P. (2006). L'appréciation des personnels. Évaluer n'est pas expliciter. *Revue française de gestion*, 32(162), 21-34. <http://dx.doi.org/10.3166/rfg.162.21-34>
- Galand, B. et Gillet, M.-P. (2004). Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants. *Cahier de recherche du GIRSEF*, (26), 2-22. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603506>
- Gelin, D., Rayou, P. et Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Hebert, E. et Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897-911. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00039-7](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00039-7)
- Ingersoll, R. et Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What research says*. Repéré à <https://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/ECS-RMI-2004.pdf>
- Johnson, S. M. et Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": new teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. et Papay, J. P. (2011). *How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement* (Project on the next generation of teachers working paper). Repéré à http://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/johnson_kraft_papay_teacher_working_conditions_final.pdf
- Kapadia, K., Coca, V. et Easton, J. Q. (2007). *Keeping new teachers: A first look at the influences of induction in the Chicago public schools*. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED498332>
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. et Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. Dans C. Midgley (dir.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (p. 21-54). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kardos, S. M. (2005, avril). *The importance of professional culture in new teachers' job satisfaction*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Education Research Association, Montréal.
- Kelchtermans, G. et Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00053-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00053-1)
- Koberg, C. S. et Chusmir, L. H. (1987). Organizational culture relationships with creativity and other job-related variables. *Journal of Business Research*, 15(5), 397-409. [http://dx.doi.org/10.1016/0148-2963\(87\)90009-9](http://dx.doi.org/10.1016/0148-2963(87)90009-9)
- Lacourse, F., Martineau, S. et Nault, T. (dir.) (2011). *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Anjou, QC : CEC.
- Lamaurelle, J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette.
- Lamontagne, M., Arsenault, C. et Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 187-203). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Laroche, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, (23), 59-77. <http://dx.doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Levine, T. H. et Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>
- Lodahl, T. M. et Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 24-33. <http://dx.doi.org/10.1037/h0021692>
- Ma, X. et MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47. <http://dx.doi.org/10.1080/00220679909597627>

- McLaughlin, M. W. et Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Malderez, A. et Bodoczky, C. (2009). *Comment pratiquer un tutorat de qualité?* Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Cahiers de la recherche en éducation et formation*, (42), 3-35. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00603481>
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). Québec, QC : CEC.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. et Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual review of psychology*, 57, 487-503. DOI:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Méris, A. (2007). *Les modes d'accompagnement existants en Région de Bruxelles-Capitale correspondent-ils aux besoins des enseignants débutants du primaire par rapport aux difficultés rencontrées en début de carrière?* (Mémoire de master inédit). Université catholique de Louvain.
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Montréal, QC : CEC.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (299), 13-35. Repéré à <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=155>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Paquay, L. (dir.) (2004). *L'évaluation des enseignants : Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Piveteau, J. (1981). *L'entretien d'appréciation du personnel*. Toulouse : Érès.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401. <http://dx.doi.org/10.1177/014662167700100306>
- Schutz, P. A. et Zembylas, M. (dir.) (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York, NY : Springer Publishing.
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers' turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. Repéré à http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gse_pubs
- Van Nieuwenhoven, C. et Doidinho-Vicoso, M.-H. (2015). Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de co-développement? Dans J.-F. Cohen et L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation?* (p. 241-258). Bruxelles : De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., Doidinho-Vicoso, M.-H. et Labeeu, M. (2016). Identification des difficultés des enseignants débutants : vers une conception de l'alternance intégrative. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 79-96). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <http://dx.doi.org/10.2307/1170301>
- Vivegnis, I., Portelance, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2014). Les postures de l'accompagnateur : au service ou au détriment de l'émancipation professionnelle de l'enseignant débutant. Dans L. Portelance, J. Mukamurera et S. Martineau (dir.), *Développement et persévérance professionnels des enseignants débutants : oui, mais comment?* (p. 137-154). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
[http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00040-2](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00040-2)

Pour citer cet article

Devos, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). L'impact de l'environnement social de travail sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant [The influence of social working environment on beginning teachers' outcomes]. *Formation et profession*, 24(3), 46-62. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.311>

Codes d'éthique et autonomie professionnelle en enseignement : les enseignants du Québec devraient-ils adopter un code d'éthique?

Marina **Schwimmer**
Université McGill

Bruce **Maxwell**
Université du Québec à Trois-Rivières



Ethical codes and professional autonomy in teaching: should teachers in Quebec adopt a code of ethics?

doi:10.18162/fp.2016.358

Résumé

Le présent article interroge la valeur de l'adoption d'un code d'éthique professionnelle en enseignement. Après avoir montré en quoi un code d'éthique pourrait être bénéfique pour le milieu enseignant, c'est-à-dire pour fournir un mécanisme de régulation autonome et pour favoriser le développement de l'éthique professionnelle, l'article examine les principaux arguments critiques s'opposant à l'utilisation des codes d'éthique en situation professionnelle, lesquels relèvent tous à leur façon de l'idée que les codes d'éthique ont le défaut de miner l'autonomie du jugement professionnel. Trois arguments allant dans ce sens sont présentés et analysés à la lumière des codes d'éthique canadiens pour les enseignants. L'analyse permet de faire surgir trois conditions à respecter lors de la formulation d'un code d'éthique pour qu'il favorise le jugement autonome et non l'adhésion servile à des normes préétablies : l'ouverture du sens, l'espace de dissidence, le rejet du moralisme.

Mots-clés

Éthique professionnelle, codes d'éthique, conception d'un code d'éthique, enseignants, enseignement

Abstract

This article considers the value of adopting a code of professional ethics for teachers. After having underlined how a code of ethics stands to benefits a community of educators—namely, by providing a mechanism for regulating autonomy and promoting a shared professional ethic—the article examines the principal arguments against codes of ethics. Three arguments are presented and analyzed in light of the codes of teacher ethics in place elsewhere in Canada. We conclude that a code of ethics must meet three conditions in order for it to be favorable to autonomous judgment rather than blind adherence to pre-established norms: openness of meaning, space for dissidence, and avoidance of moralistic language.

Keywords

Professional ethics, codes of ethics, design of a code of ethics, teachers, teaching

Introduction

Dans la foulée des mouvements actuels de professionnalisation en enseignement, les codes d'éthique deviennent de plus en plus communs. Les codes d'éthique officiellement élaborés et reconnus par les associations ou ordres professionnels des enseignants sont présents dans plus de 50 pays autour du monde (UNESCO, 2010). Au Canada, ils sont présents dans toutes les provinces et territoires, sauf au Québec. L'encadrement normatif s'y fait principalement par le biais de l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique (LIP), lequel énonce les principales obligations légales de l'enseignant, et par le biais d'autres lois et règles que l'on retrouve notamment dans les conventions collectives. Cet encadrement se fait aussi parfois au niveau local, de manière relativement aléatoire, par la mise en place de principes éthiques au sein des établissements ou des commissions scolaires. La compétence n° 12 du référentiel de compétences professionnelles pour la formation des enseignants – « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) – fournit également des indications utiles sur les normes éthiques de la profession, mais elle n'est en rien prescriptive : il s'agit d'une description permettant d'évaluer le développement de la compétence éthique des futurs enseignants dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Dans ce contexte, on peut se demander si cet encadrement normatif est suffisant, ou si le Québec devrait suivre la tendance actuelle et se doter lui aussi d'un code d'éthique uniforme.

Certains éthiciens remettent en question la valeur des codes d'éthique, non seulement en enseignement, mais pour les professions en général (Harris, 1994; Ladd, 1998; Shortt, Hallett, Spendlove, Hardy et Barton, 2012; Terhart, 1998). Selon ces chercheurs, les codes d'éthique

contreviennent à un principe clé du professionnalisme et de la bonne pratique : le jugement autonome. Dans le présent article, nous proposons d'examiner la valeur de cette critique en la considérant à la lumière de 12 codes d'éthique canadiens qui établissent les standards de la conduite professionnelle en enseignement. Pour bien saisir les enjeux entourant les codes d'éthique, nous commençons par présenter trois principales justifications employées pour défendre leur adoption : renforcer la confiance publique, guider la conduite professionnelle, encadrer la socialisation des nouveaux membres. Ensuite, en nous référant principalement à l'essai classique de John Ladd (1998), « The quest for a code of professional ethics », nous présentons trois arguments selon lesquels les codes d'éthique contreviendraient à l'exercice du jugement autonome : les codes d'éthique encouragent une conception minimaliste de l'éthique, ils imposent une « tyrannie » de la majorité sur les membres d'un groupe professionnel, ils véhiculent une méfiance par rapport à la capacité des professionnels d'agir de façon éthique sans pressions coercitives. Notre but, en confrontant ces critiques aux codes d'éthiques canadiens existants, n'est pas de trancher la question de savoir si l'on devrait être « pour » ou « contre » les codes d'éthique, mais plutôt d'approfondir la réflexion sur ce qui fait un bon ou un mauvais code d'éthique au regard, notamment, de leur formulation, du ton employé, du contenu sélectionné et des messages subtils qui sont véhiculés à propos de l'autonomie professionnelle. Ce faisant, l'analyse permet de faire surgir certaines conditions à respecter lors de la rédaction d'un code d'éthique pour favoriser l'exercice du jugement autonome et non l'adhésion servile à des normes préétablies. Trois conditions principales sont identifiées : l'ouverture du sens, l'espace de dissidence, le rejet du moralisme.

Les rôles sociaux, régulateurs et éducatifs des codes d'éthique

Trois raisons sont souvent mises de l'avant pour justifier l'adoption d'un code d'éthique en enseignement dans la documentation : leurs rôles sociaux, régulateurs et éducatifs. Nous les examinons ici tour à tour. Les rôles sociaux et régulateurs sont intimement liés et ont généralement deux fonctions principales : renforcer la confiance publique et encadrer les praticiens dans leurs délibérations éthiques (Abbott, 1988; Banks, 2003; Campbell, 2000). Ils servent à renforcer la confiance publique en présentant explicitement les normes éthiques que le public est en droit d'attendre des membres de la profession. Il s'agit en ce sens d'une forme de pacte entre un groupe professionnel offrant un service et les personnes qui dépendent de ce service (Carr, 2000). Bien entendu, pour que le code d'éthique permette effectivement de renforcer la confiance publique, il faut que les professionnels se comportent conformément aux normes qui y sont prescrites et c'est dans ce sens que les codes sont censés guider les pratiques professionnelles. L'institution de laquelle relève le code d'éthique doit s'assurer qu'il sera respecté et que les membres de la profession seront imputables s'ils ne le respectent pas. Pour assurer cette imputabilité, on s'assure donc que les membres de la profession apprennent ces normes et la manière de les mettre en application pendant leurs formations initiale et continue. Les codes d'éthique servent donc à définir et à juger la bonne et la mauvaise conduite professionnelle et les institutions qui les administrent ont pour fonction de s'assurer que les mécanismes institutionnels en place puissent prendre les mesures nécessaires pour évaluer et sanctionner, si cela est jugé nécessaire, les membres qui sont accusés d'avoir commis une faute professionnelle (Abbott, 1988).

Les chercheurs établissent parfois une distinction entre deux différentes manières pour les codes d'éthique de réguler la conduite professionnelle (Banks, 2003; Forster, 2012; Van Nuland, 2009). Certains codes d'éthique sont dits « régulateurs », c'est-à-dire qu'ils exposent des principes d'action et des règles de pratique très explicites visant à réguler les pratiques. Ces codes sont aussi souvent qualifiés de déontologiques. D'autres codes d'éthique sont dits « aspirationnels » et présentent plutôt les idéaux et les valeurs (comme la justice et l'intégrité) qui devraient servir de guide et d'inspiration pour la profession. En plus de se distinguer par leur ton, Forster (2012) ajoute que ces deux types de codes d'éthique se distinguent par le fait qu'ils créent des attentes différentes chez les enseignants. En étant plus procéduraux, les codes d'éthique régulateurs tendent à interpeler la rationalité instrumentale, c'est-à-dire une rationalité de type « input-output » où la maximisation de l'efficacité est la principale logique d'action valide. Dans ce cas, ce qui attend du professionnel est qu'il se conforme simplement aux normes éthiques énumérées. En contrepartie, les codes d'éthique aspirationnels, en fournissant des cadres plus flexibles et ouverts, inviteraient les professionnels à réfléchir continuellement à ce que peut signifier l'incarnation des normes prescrites dans sa pratique professionnelle, et favoriseraient donc davantage l'exercice du jugement professionnel autonome.

Ces distinctions sont utiles pour saisir les manières subtiles dont fonctionnent les codes d'éthique, mais en réalité, il faut noter qu'elles ne sont jamais aussi franches et qu'il est rare qu'un code d'éthique puisse tomber dans l'une ou l'autre de ces catégories. Il arrive souvent qu'un code d'éthique présente des aspects aspirationnels et d'autres régulateurs. Pour compliquer encore les choses, les termes code de déontologie, code d'éthique, standards professionnels, etc., sont souvent utilisés de manière assez laxiste de sorte qu'il est difficile de distinguer, à partir du titre, quel est en réalité le contenu d'un code (Forster, 2012).

Enfin, en plus des fonctions sociale et régulatrice que nous venons de discuter, les codes d'éthique présentent un troisième intérêt qui est celui de participer à la formation et à la socialisation des nouveaux membres de la profession. À cet effet, un argument commun dans la documentation est qu'un objectif important de la formation éthique des enseignants est d'introduire les futurs enseignants aux normes collectives de la profession et à la manière de les employer dans la pratique (Campbell, 2013; Strike, 1990). Cet argument repose sur le fait que l'enseignement, comme les autres professions, s'abreuve à un bassin de concepts normatifs distincts, qui définissent et encadrent la pratique responsable : « neutralité », « relation privilégiée », « équité », « honnêteté intellectuelle » ou « intégrité », etc. Banks (2003) ajoute que, en fournissant un cadre et un vocabulaire de base pour encadrer la délibération éthique, les codes d'éthique aident non seulement les enseignants à prendre conscience de certaines questions éthiques, mais leur fournissent aussi un vocabulaire pour y réfléchir ou en discuter ensemble. En ce sens, ils fournissent une matière première pour socialiser les nouveaux enseignants et favoriser le développement professionnel dans le champ de l'éthique professionnelle.

Pourquoi ne pas simplement se référer aux cadres légaux?

On pourra objecter aux arguments présentés ci-dessus en faveur de l'utilisation de codes d'éthique que la conduite professionnelle des enseignants québécois, comme celle des enseignants des autres provinces canadiennes (MacKay, Sutherland et Pochini, 2013), est déjà encadrée par un cadre normatif légal par le biais de l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique (LIP), et que par conséquent,

un code d'éthique professionnel serait redondant. Par exemple, la première obligation dans l'article de la Loi est qu'il est « du devoir de l'enseignant de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié ». Cette formulation est analogue à plusieurs obligations présentes dans les codes d'éthique canadiens (Maxwell et Schwimmer, 2016). Pourquoi alors ajouter un encadrement normatif supplémentaire?

Lorsque l'on compare l'article 22 de la LIP avec un code d'éthique, il paraît évident que l'on ne peut les substituer l'un à l'autre, cela d'abord à cause du niveau de détail présent dans un code d'éthique. Bien entendu, il serait tentant de résoudre ce problème simplement en modifiant et en précisant la Loi, mais le problème principal concernant l'utilisation d'un document législatif demeurerait entier. Un code d'éthique n'est pas produit avec une visée politique ou légale au départ, c'est un document à visée professionnelle. Il est généralement reconnu que dans un groupe professionnel, les membres la profession ont le droit et la responsabilité d'établir eux-mêmes les normes de leur travail, ce qui les rend d'ailleurs légitimes aux yeux des autres professionnels (Abbott, 1988). Comme nous l'avons déjà souligné, un code d'éthique agit à la façon d'un contrat social entre la profession et le public : les professionnels promettent d'agir « professionnellement » en échange d'une certaine marge d'autonomie dans l'exercice de leur travail. C'est parce que le professionnel possède cette marge d'autonomie dans le choix de ses interventions que le public est en droit d'attendre de ce dernier qu'il respecte un cadre normatif légitime (Dubar, 2000). En ce sens, un code d'éthique est le document public qui établit la relation de confiance entre les professionnels et le public et la loi ne peut le remplacer, car il précise ce que l'État et la société sont en droit d'attendre des professionnels et non les obligations que les professionnels ont accepté de s'imposer à eux-mêmes.

Cette tension entre autonomie et régulation de contrôle est centrale pour comprendre les débats actuels sur le rôle et la valeur des codes d'éthique en enseignement, particulièrement dans un contexte où l'autonomie professionnelle des enseignants est souvent contestée. Malgré la multiplication de discours politiques valorisant le développement de l'autonomie professionnelle, il est légitime de douter de son existence dans les faits. En effet, les mécanismes de régulation imposés aux enseignants, sans qu'on demande leur avis, sont particulièrement nombreux et changent au gré de chaque nouveau gouvernement : évaluations ministérielles, contrats de performance, cibles de réussite, plans de lutte, intégration des élèves en difficulté, taille des classes, etc.

Pour illustrer cela davantage, prenons par exemple l'article 19 de la LIP selon lequel les enseignants ont supposément l'autonomie professionnelle de choisir les modalités d'intervention et d'évaluation qu'ils jugent préférables. L'étendue de ce droit a toutefois été testée plusieurs fois en cour et le résultat est clair : les juges ont systématiquement priorisé l'autorité du ministère de l'Éducation, des commissions scolaires et des directions d'établissement, aux dépens des dispositions relatives à l'article 19, c'est-à-dire aux dépens des droits des enseignants à l'autonomie professionnelle (Davialt, 2002). Davialt relate, par exemple, un cas où un enseignant avait refusé d'imposer une activité prescrite par son directeur à certains élèves, car il considérait ces élèves trop vieux et ne voulait pas les infantiliser. Au regard de la Loi, l'arbitre a jugé qu'il s'agissait d'insubordination et que l'enseignant avait l'obligation d'obéir aux directives de la direction d'école, cela tout en reconnaissant qu'imposer l'activité n'était pas dans le meilleur intérêt des élèves (Davialt, 2002, p. 23). Ce dont témoigne ce jugement, comme bien d'autres, est que selon la Loi, pour respecter le droit de l'enfant à une éducation de qualité, le respect de la hiérarchie institutionnelle prévaut toujours.

Or, s'il existait un code d'éthique professionnel ratifié par un ordre professionnel, les juges du Québec pourraient, dans leurs jugements, tenir davantage compte de la logique professionnelle, et du contrat social que les enseignants ont directement avec le public pour assurer la qualité de l'enseignement, au lieu de tenir compte uniquement de la logique institutionnelle qui subordonne les enseignants à l'autorité hiérarchique. Un exemple venant de l'Alberta, où un code d'éthique professionnel ratifié par un ordre est effectivement en place, permet de renforcer cette hypothèse. Dans le cas de Lynden Dorval, un enseignant de mathématique à Edmonton, les cours ont effectivement tenu compte du code d'éthique professionnel dans leurs jugements. Dorval avait été démis de ses fonctions pour insubordination, car il avait refusé de mettre en application la politique de « no-zero » mise de l'avant par sa commission scolaire, une politique qui empêche de donner la note zéro en toutes circonstances, même lorsque l'élève refuse de remettre son travail (Gereluk, Martin, Norris et Maxwell, 2016). À la fin, les cours ont jugé le renvoi de Dorval irrecevable d'un point de vue professionnel.

En plus de servir comme contrepoids dans les jugements légaux, un code d'éthique aurait aussi l'intérêt important de fournir un mécanisme de régulation interne pour intervenir lors de disputes de nature éthique, au lieu de s'en remettre régulièrement au système légal (Jeffrey, Deschesnes, Harvengt et Vachon, 2009). Le personnel scolaire aurait la possibilité de décider lui-même l'étendue de l'autonomie professionnelle et non les juges, qui n'ont aucune connaissance sérieuse de la réalité concrète de la pratique professionnelle.

Les avantages d'un code d'éthique sont clairs : qu'il offre un cadre professionnel minimal établissant les normes éthiques de la profession, il peut guider, éclairer, inspirer la pratique, et il fournit un outil de régulation autonome. Cependant, compte tenu du fait qu'il existe également une vaste littérature critique remettant en question la valeur des codes d'éthique, nous pensons qu'il est souhaitable de suspendre notre jugement afin d'évaluer la valeur de ces critiques. Pour ce faire, nous proposons donc, dans la prochaine partie, d'identifier et de développer les arguments les plus robustes s'opposant à l'utilisation des codes d'éthique professionnelle que nous ayons trouvés dans la documentation à la lumière du contenu de douze codes d'éthique canadiens pour les enseignants (pour des précisions sur le contenu de ces douze codes d'éthique, voir Maxwell et Schwimmer, 2016).

Les codes d'éthique contreviennent-ils à l'autonomie du jugement professionnel des enseignants?

L'argumentaire le plus convaincant dans la littérature critique sur les codes d'éthique concerne la cohérence du caractère régulateur des codes d'éthique par rapport aux objectifs de l'éthique professionnelle en général (Banks, 2003; Carr, 2000; Cigman, 2000; Dawson, 1994; Forster, 2012; Harris, 1994; Ladd, 1998; Shortt et al., 2012; Terhart, 1998). De manière générale, ces auteurs critiquent le fait que la forme d'énonciation prescriptive des codes d'éthique peut contrevvenir à l'exercice du jugement professionnel autonome. John Ladd, l'auteur de *The structure of a moral code* (1958), un ouvrage classique d'ethnographie morale, et d'une série d'articles sur le relativisme moral dans les années 1970-1980, illustre parfaitement bien cette position. Dans son article intitulé « The quest for a code of professional ethics: an intellectual and moral confusion », un texte abondamment cité, Ladd (1998) affirme qu'un principe éthique ne peut pas, comme c'est le cas dans un code d'éthique, être

établi par décret, car il doit être le résultat de la réflexion et la délibération autonome du sujet. Il ajoute que d'assumer qu'il est possible de décréter des principes éthiques revient à confondre l'éthique avec la régulation politique et que l'idée même de codifier l'éthique est un non-sens. Dans cette section, nous examinons, à tour de rôle, trois de ses arguments les plus convaincants visant à défier l'idée même d'un code *d'éthique* professionnel.

1. Une éthique minimale

En premier lieu, Ladd (1998) soutient que les codes d'éthique décrivent une éthique minimale, ce qui encourage par le fait même l'adoption d'une éthique minimale du type : « j'ai accompli mon devoir, j'ai fait ce que le code me prescrit ». Harris (1994) va dans le même sens en affirmant que les codes d'éthique, quand ils sont trop directifs, encouragent une attitude de conformisme irréfléchi chez le professionnel, et participent à minimiser son sens de la responsabilité par rapport à ses actions. Autrement dit, comme le professionnel est responsable de suivre des règles préétablies inscrites dans un document officiel plutôt que de répondre à des personnes et des cas individuels, il se trouve dans une posture où il est plus sensible aux normes établies qu'aux facteurs moralement pertinents de la situation.

Dans les codes d'éthique que nous avons analysés, un exemple d'obligation susceptible d'engendrer une éthique minimale que nous avons souvent rencontrée est, par exemple, l'obligation de refuser une rémunération supplémentaire pour faire du tutorat auprès de ses élèves en dehors des heures de cours (Maxwell et Schwimmer, 2016). La raison pour laquelle cette obligation pourrait bloquer le jugement autonome, et encourager une éthique minimale, est qu'elle n'offre aucun indice de la raison pour laquelle ce comportement contreviendrait à l'éthique professionnelle et ne fait que dicter un comportement. En explicitant une interdiction formelle si précise, cette obligation bloque la réflexion sur les enjeux éthiques qui la sous-tendent et encourage effectivement l'adoption d'une éthique minimale. En y réfléchissant, il est possible de penser que l'interdiction de tutorat vise, par exemple, à ne pas favoriser injustement certains élèves capables de payer pour l'aide de l'enseignant en dehors des heures de cours. Dans ce cas, l'obligation principale n'est pas de refuser la rémunération, mais bien de traiter tous les élèves de façon juste et impartiale, une obligation d'ailleurs présente dans les 12 codes d'éthiques analysés (Maxwell et Schwimmer, 2016).

Entre les deux formulations, celle qui est plus ouverte et flexible a l'avantage d'élargir l'étendue des possibilités d'application éthique et de favoriser l'exercice du jugement autonome. Bien entendu, ce qui est gagné en ouverture est perdu en précision. Cela signifie que les enseignants sont responsables du sens qu'ils donnent aux obligations et des actions qui en résultent. Cela signifie qu'ils doivent être prêts à assumer cette autonomie. Cela signifie aussi que les concepteurs des codes d'éthique doivent faire suffisamment confiance aux enseignants pour les laisser utiliser leur jugement librement. Appuyant l'idée que la formulation des prescriptions influence leur réception, Standish (2015) affirme :

the policymaker or curriculum planner, like the composer, should be newly sensitized to the fact that it is in their power to give trust back to teachers and to construct the curriculum in such a way that space is opened for improvisation and performance – for the exercise of judgement [...]. (p. 306)

Bien que Standish fasse ici référence aux programmes d'étude, le même argument vaut pour toute forme de prescription institutionnelle, qu'il s'agisse d'un code d'éthique ou d'une autre politique éducative. Seul un code dont les possibilités interprétatives sont suffisamment ouvertes permet l'exercice d'un jugement professionnel autonome et l'adoption d'une éthique professionnelle robuste.

2. *Une « tyrannie de la majorité »*

Un deuxième argument critique, toujours selon Ladd (1998), est qu'un code d'éthique entraîne un phénomène que John Stuart Mill a nommé « la tyrannie de la majorité » (Mill, 1859/2011). Parce qu'il représente un consensus de la majorité, un code d'éthique peut décourager la dissidence et la critique des normes qu'il met de l'avant. L'idée de Ladd (1998) semble être que même si un code d'éthique est le résultat d'un certain consensus sur les normes acceptées de la profession, cela ne rend pas ces normes absolues et qu'en érigeant des normes comme relativement absolues dans un code d'éthique, on bloque la capacité précise qui a permis d'établir ces normes en premier lieu : le jugement autonome.

La préoccupation de Ladd (1998) selon laquelle les codes d'éthique encouragent la conformité passive et la critique est d'ailleurs corroborée par une tendance insidieuse que nous avons observée dans notre analyse des codes d'éthique canadiens, c'est-à-dire la tendance de présenter des mises en garde visant à faire respecter des règlements institutionnels et des accords contractuels comme des obligations professionnelles. En effet, dans les codes d'éthique que nous avons analysés, la loyauté par rapport aux décisions politiques ou institutionnelles était une obligation très récurrente (Maxwell et Schwimmer, 2016). Le code d'éthique de l'Alberta exige, par exemple, que l'enseignant « remplisse ses obligations contractuelles avec son employeur jusqu'à ce qu'il soit déchargé de ses fonctions par consentement mutuel ou selon la loi » (Alberta Teachers' Association, 2004). Celui des Territoires du Nord-Ouest exige que les membres « maintiennent une relation positive avec l'Association » (Northwest Territories Teachers' Association, 2012) alors que celui de la Nouvelle-Écosse demande que les enseignants ne « prennent pas de mesures individuelles pour intervenir dans des affaires qui devraient être prises en charge par la Fédération » (Nova Scotia Teachers Union, 2011).

Le fait que ces obligations corporatistes se retrouvent dans un code d'éthique est curieux. Ces obligations placent l'enseignant dans une position où on attend de lui l'obéissance pure et simple : sa réflexivité, et donc son autonomie professionnelle, n'est ni attendue ni bienvenue. Elles peuvent être dites « corporatistes » dans la mesure où elles identifient des normes qui servent avant tout le maintien des institutions et non les intérêts ou le bien-être des élèves. À la différence des obligations aspirationnelles (qui identifient des idéaux de pratique professionnelle) ou régulatrices (qui identifient des normes déontologiques minimales pour la profession), les obligations corporatistes semblent viser la docilité, l'obéissance ou la subordination par rapport à la hiérarchie institutionnelle, comme le montrent les exemples cités plus haut. Il est à noter que ce corporatisme semble aller à l'encontre de la définition classique d'un code d'éthique, lequel constitue un contrat pour établir la confiance entre un groupe professionnel et le public qu'il sert. Les obligations de type corporatiste ne semblent donc pas avoir leur place dans un code d'éthique ainsi défini dans la mesure où elles priorisent paradoxalement l'établissement de la confiance entre le groupe professionnel et ses associations (ou fédération).

Il est normal qu'un code soit une représentation des normes de la majorité (c'est ce qui fait leur légitimité), mais cela ne doit pas signifier que ces normes ne puissent être remises en cause. Encore ici, une attention à la formulation peut minimiser l'aspect trop directif des balises établies. Dire par exemple que les enseignants ont l'obligation de se tenir informés de leurs responsabilités légales, contractuelles et corporatives permettrait, à notre avis, de mieux respecter l'autonomie et du jugement professionnel des enseignants que le type de rappels quant aux responsabilités professionnelles énoncées plus haut.

Ensuite, une autre façon d'aborder le problème de la « tyrannie de la majorité » serait d'inclure plus systématiquement l'obligation de dissidence raisonnable qui est d'ailleurs présente dans près d'un quart des codes d'éthique canadiens analysés (Maxwell et Schwimmer, 2016). En énonçant explicitement que les enseignants ont la responsabilité d'exercer un jugement critique par rapport aux exigences qui leur sont demandées, on ouvre un espace de remise en question pour les enseignants et on affirme l'importance du rôle de défenseurs du bien public qui leur revient.

3. *Un langage moralisateur*

Une troisième réserve importante exprimée par Ladd (1998) concerne le fait que les codes d'éthique ont parfois des intentions non déclarées qui ne sont pas nécessairement orientées par des considérations éthiques, mais visent plutôt à manipuler l'opinion. En effet, les codes d'éthique n'ont pas comme seules visées de guider et de réguler la profession. En tant que documents voués à projeter une image publique de la profession, ils peuvent aussi servir à rassurer le public, à consolider le statut professionnel, à renforcer l'identité professionnelle commune ou à établir un certain sens d'appartenance chez les professionnels. Bien que légitimes, ces objectifs secondaires peuvent toutefois provoquer, à travers le contenu choisi et le langage ou le ton employé, l'idéalisation de certaines valeurs professionnelles et conduire à un certain moralisme.

Par moralisme, nous entendons une tendance à utiliser un langage émotionnellement chargé dans le but de faire valoir une image idéalisée ou caricaturale du professionnel. Un bon exemple de ce phénomène est fourni par l'analyse du code d'éthique des enseignants de l'Angleterre faite par Shortt et al. (2012), lequel présente tantôt une image forte et bienveillante de l'enseignant, tantôt une image vulnérable et suspecte. Ladd (1998) aussi soutient que la fonction symbolique des codes d'éthique peut participer à forger une image professionnelle truffée de déclarations de principes idéalisés en représentant l'enseignant comme un sujet parfaitement juste, honnête et intègre. Il estime que ce type de représentation peut nuire à la crédibilité ou à l'applicabilité des codes d'éthique, et amener les membres d'une profession à ne pas les prendre au sérieux et à les considérer comme des reliques représentant des idéaux déçus (1998, p. 215).

Cette dynamique est aussi assez clairement identifiable dans les codes d'éthique canadiens que nous avons examinés (Maxwell et Schwimmer, 2016). Par exemple, plusieurs codes analysés exigent des enseignants qu'ils se comportent de manière à « maintenir l'honneur et la dignité de la profession » (Alberta Teachers' Association, 2004). Sans indications sur le sens de l'honneur et de la dignité professionnelle, cette obligation est non seulement dépourvue de valeur pratique, mais elle semble aussi fonctionner principalement au niveau des émotions et de l'imaginaire pour donner à l'enseignant l'envie de se conformer à une certaine image du « bon » enseignant moralement irréprochable. Comme

le défend Denis Jeffrey (2013), cette image découle d'un modèle désuet de la responsabilité qui est celui de « la moralité exemplaire » qui prévalait avant la Révolution tranquille, c'est-à-dire un modèle où l'on attendait des institutrices qu'elles se comportent comme des modèles de moralité chrétienne en tout temps. Selon cette perspective, attendre des enseignants qu'ils se comportent comme des modèles de moralité exemplaire est complètement archaïque et ne peut servir à orienter une éthique proprement professionnelle. Ce type d'idéalisation ne devrait donc pas avoir sa place dans un code d'éthique.

À l'opposé de l'image « idéalisante » qui vient d'être décrite, certaines obligations explicitées dans les codes d'éthique que nous avons analysés présentent une image de l'enseignant comme un agent suspect que l'on doit garder sous surveillance. Ces obligations apparaissent comme des leçons visant à remettre les enseignants fautifs sur le droit chemin. Par exemple, le code d'éthique du Nouveau-Brunswick affirme qu'« il n'est pas éthique d'exploiter la relation privilégiée entre l'enseignant et son élève » (1.b) et qu'« il n'est pas éthique de soumettre un rapport faux ou mensonger sur un collègue en toute connaissance de cause » (2.f) (New Brunswick Teachers' Association, 2011). L'explicitation de fautes aussi évidemment condamnables peut facilement être perçue comme condescendante et envoyer le message que les concepteurs de codes d'éthique ne considèrent pas les enseignants comme étant dignes de la confiance que l'on est censé accorder à de vrais professionnels. Ces obligations présentent une autre forme de moralisme, trop restrictif, et encore une fois, non propice au professionnalisme.

Une façon de répondre à cet excès de moralisme serait sans doute de porter une attention plus grande au langage employé pour formuler les obligations, au vocabulaire et au ton. Il importe que les obligations puissent être clairement associées à des valeurs professionnelles légitimes dans un système éducatif moderne. Par exemple, une formulation moins présomptueuse et moins moralement chargée de l'obligation de maintenir l'honneur de la profession pourrait être que l'enseignant doit faire preuve de professionnalisme dans ses relations avec les parents et le public. Par ailleurs, dans plusieurs cas, il serait certainement bénéfique d'éviter l'emploi de la négation pour formuler des obligations moins condescendantes. Par exemple, affirmer que « le membre doit respecter le caractère privilégié de la relation maître-élève » ou « le membre doit faire preuve de respect et de solidarité envers ses collègues » au lieu des interdictions énoncées dans le code du Nouveau-Brunswick, seraient certainement plus respectueux de l'autonomie du jugement professionnel des enseignants.

Discussion et conclusion

Les critiques présentées dans cette section concernent avant tout la prétention des codes d'éthique à servir de guide et de source pour l'éthique professionnelle et non la nécessité de normes déontologiques servant à guider et sanctionner des pratiques. C'est effectivement le glissement vers l'éthique qui semble poser problème dans la mesure où les codes d'éthique comporteraient le danger, selon Ladd (1998) et d'autres critiques, d'induire une forme de réduction de l'éthique en participant ultimement à restreindre le jugement professionnel autonome et à projeter une image décalée de la pratique. Dans le présent article, nous avons cherché à voir comment ces critiques pourraient être prises en considération dans le but d'en minimiser ces dangers. Cependant, nous sommes bien conscients que ces dangers de réduction et de déformation de l'éthique ne peuvent être entièrement enrayerés par la planification : on ne peut entièrement contrôler la réception du message.

À la fin de cet exercice, un certain malaise subsiste : en proposant de prendre les critiques en considération pour améliorer les codes d'éthique, nous savons bien que nous participons, en fin de compte, à ce que Heid (2004) appelle « la domestication de la critique ». Les critiques élaborées par Ladd (1998), Shortt et al. (2012), Terhart (1998), etc. ne se limitent pas à la bonne ou mauvaise formulation des codes d'éthique. De façon plus profonde, elles concernent le fait que les codes d'éthique, en proposant une éthique sous forme d'une liste d'obligations, risquent de placer la déontologie au-dessus des autres formes d'éthique. Or, même si l'on peaufinait indéfiniment les codes d'éthique pour intégrer les critiques qui leur sont adressées, la critique fondamentale subsisterait : une éthique déontologique est insuffisante pour encadrer les pratiques professionnelles. Les formes d'éthique comme l'éthique du *care* (Katz, Noddings et Strike, 1999) ou l'éthique de l'hospitalité (Ruitenberg, 2015) vont beaucoup plus loin pour explorer le cœur vivant de l'éthique d'une profession comme l'enseignement, et tout travail sérieux de développement d'une éthique professionnelle devrait en tenir compte.

À la question initiale, à savoir si les enseignants du Québec devraient se prévaloir ou non un code d'éthique uniforme, nous sommes tentés de répondre oui, mais avec précautions. Un code d'éthique peut devenir un obstacle au développement de l'éthique professionnelle s'il est mal conçu ou mal construit. Cet exercice d'analyse a bien montré à quel point il est difficile de rédiger un bon code d'éthique. Il ne suffit pas de s'asseoir en comité autour d'une table, de consulter quelques codes d'éthique déjà existants, de consulter quelques enseignants sur les dilemmes éthiques du jour, et ainsi de « sembler » se préoccuper des questions éthiques pour avoir l'air professionnel ou rassurer le public. Il s'agit d'un travail rigoureux auquel doit se dévouer un groupe de professionnels pour se doter de normes de pratique collectives légitimes et fonctionnelles. Le processus doit tenir compte de plusieurs enjeux, notamment il doit tenir compte de l'importance de l'autonomie professionnelle dans l'élaboration de normes collectives, il doit être attentif à la fragile relation de confiance qui existe entre le public et la profession, il doit être sensible aux besoins des enseignants et à la manière dont ceux-ci vont les interpréter et les utiliser.

Dans le présent article, nous avons examiné trois points importants de la critique selon laquelle un code d'éthique mal construit peut contrevenir à l'exercice du jugement professionnel, remettant en question sa cohérence dans une perspective de développement de l'éthique professionnelle en enseignement. Cette analyse a permis de conclure que pour favoriser l'exercice du jugement professionnel autonome, la formulation des codes d'éthique devrait, dans un premier lieu, favoriser l'ouverture et la flexibilité des énoncés d'obligation au lieu d'énoncés trop fermés et circonscrits. En second lieu, les codes d'éthique devraient explicitement encourager les enseignants à utiliser leur jugement critique dans l'intérêt des élèves et du public et reconnaître l'importance de l'obligation de dissidence raisonnable. Troisièmement, il importe d'éviter d'utiliser les codes d'éthique comme des outils rhétoriques moralisateurs, que ce soit pour véhiculer une image idéalisée mais irréaliste de la bonne pratique ou pour réprimander par avance les enseignants qui seraient susceptibles de commettre une faute professionnelle. Ces conditions, sans prétendre tout régler, peuvent certainement aider à éviter certains écueils identifiés par Ladd (1988) et les autres critiques, et dont il est possible de trouver des confirmations dans plusieurs codes d'éthique canadiens examinés.

Références

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labour*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Alberta Teachers' Association. (2004). *Code of professional conduct*. Repéré à <https://www.teachers.ab.ca/About%20the%20ATA/UpholdingProfessionalStandards/ProfessionalConduct/Pages/CodeofProfessionalConduct.aspx>
- Bakhtine, M. (1970). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*. Paris : Éditions l'Âge d'homme.
- Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: A critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, 6(2), 133-144. <http://dx.doi.org/10.1080/1369145032000144403>
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221. <http://dx.doi.org/10.1080/03057640050075198>
- Campbell, E. (2013). Cultivating moral and ethical professional practice: Interdisciplinary lessons and teacher education. Dans M. Sanger et R. Osguthorpe (dir.), *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners* (p. 29-44). New York, NY : Teachers College Press.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. Londres : Routledge.
- Cigman, R. (2000). Ethical confidence in education. *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), 643-657. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.00199>
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant du Québec. (2003). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EthiquePartageProfEns_Avis_f.pdf
- Daviault, P. (2002). L'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants et le droit de gérance. Dans P. Chagnon (dir.), *Développements récents en droit et l'éducation* (p. 3-27). Cowansville, QC : Yvon Blais.
- Dawson, A. J. (1994). Professional codes of practice and ethical conduct. *Journal of Applied Philosophy*, 11(2), 145-153. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5930.1994.tb00104.x>
- Dubar, D. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Forster, D. J. (2012). Codes of ethics in Australian education: Towards a national perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n9.4>
- Gereluk, D., Martin, C., Norris, T. et Maxwell, B. (2016). *Questioning the classroom: Perspectives on Canadian education*. Toronto, ON : Oxford University Press.
- Harris, N. G. E. (1994). Professional codes and Kantian duties. Dans R. F. Chadwick (dir.), *Ethics and the Professions* (p. 104-115). Aldershot : Avebury.
- Heid, H. (2004). The domestication of critique: Problems of justifying the critical in the context of educationally relevant thought and action. *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 323-339.
- Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-29. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.189>
- Jeffrey, D., Deschesnes, G., Harvengt, D. et Vachon, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans Jutras, F et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 75-91). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Katz, M. S., Noddings, N. et Strike, K. A. (dir.) (1999). *Justice and caring: The search for common ground in education*. New York, NY : Teachers College Press.
- Ladd, J. (1998). The quest for a code of professional ethics: an intellectual and moral confusion. Dans P. A. Vesilind et A. S. Gunn (dir.), *Engineering, ethics and the environment* (p. 210-218). Cambridge : Cambridge University Press.

- MacKay, A. W., Sutherland, L. I. et Pochini, K. D. (2013). *Teachers and the Law: Diverse roles and new challenges* (3^e éd.). Toronto, ON : Emond Montgomery Publications.
- Maxwell, B. et Schwimmer, M. (2016). Une analyse qualitative des codes d'éthique pour les enseignants du Canada. *Les dossiers du GRÉÉ : Les cadres de référence pour le développement, la recherche et la formation en éthique professionnelle*, 1(3), 25-32. Repéré à https://gree.uqam.ca/upload/files/publication/Dossiers_GREE_Serie_1_no_3.pdf
- Mill, J. S. (1859/2011). *On liberty*. Repéré à <https://www.gutenberg.org/files/34901/34901-h/34901-h.htm>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- New Brunswick Teachers' Association. (2011). *Code of professional conduct*. Repéré à http://www.nbta.ca/resources/code_of_ethics/Code_of_Professional_Conduct.pdf
- Northwest Territories Teachers' Association. (2012). *Code of ethics*. Repéré à <https://www.ece.gov.nt.ca/files/Early-Childhood/handbook/Section%201%20documents/NWTTA%20Code%20of%20Ethics%202012.pdf>
- Nova Scotia Teachers Union. (2011). *Code of ethics*. Repéré à <http://www.nstu.ca/the-nstu/about-us/about-nstu/code-of-ethics/>
- Québec. (2015). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>
- Ruitenbergh, C. (2015). *Unlocking the world: Education in an ethic of hospitality*. Boulder, CO : Paradigm.
- Shortt, D., Hallett, F., Spendlove, D., Hardy, G. et Barton, A. (2012). Teaching, morality, and responsibility: A Structuralist analysis of a teacher's code of conduct. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 124-131. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.004>
- Standish, P. (2015). Knowing in feeling. Dans E. Duarte (dir.), *Philosophy of education* (p. 301-307). Repéré à <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/4504/1407>
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47-53. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x\(90\)90006-q](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x(90)90006-q)
- Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33(4), 433-444.
- UNESCO. (2010). *Toolkit on teacher codes of conduct*. Repéré à <http://teachercodes.iiep.unesco.org>
- Van Nuland, S. (2009). *Teacher codes. Learning from experience*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001858/185872e.pdf>

Pour citer cet article

- Schwimmer, M. et Maxwell, B. (2016). Codes d'éthique et autonomie professionnelle en enseignement : les enseignants du Québec devraient-ils adopter un code d'éthique? [Ethical codes and professional autonomy in teaching: should teachers in Quebec adopt a code of ethics?]. *Formation et profession*, 24(3) 63-74. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.358>

La place des connaissances relatives à l'adolescence dans la formation à l'enseignement au secondaire

CHRONIQUE • Recherche étudiante

En Occident, la période entre la fin de l'enfance et le début de l'âge adulte a récemment été définie comme étant « l'adolescence » et, généralement, cette période correspond aux années à l'école secondaire : une étape importante dans le cheminement scolaire (Olds et Papalia, 2005). C'est aussi à cette période qu'émergent de nombreux changements biologiques, psychologiques et sociaux chez les élèves adolescents. En ce sens, considérant que les enseignants sont partie intégrante de la vie de leurs élèves, ils font face à plusieurs défis liés à ces transformations.

Lors de leur formation, les futurs enseignants apprennent et acquièrent de nombreuses connaissances et compétences, qu'ils tenteront, par la suite, d'intégrer à leur pratique d'enseignement. Dans ce travail, nous nous intéressons à la formation initiale des enseignants du secondaire sous l'angle des savoirs relatifs au développement de l'adolescent. Nous souhaitons en effet interroger la place qu'occupent ces savoirs dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire.

Importance de la période adolescente

Dès l'entrée à l'école secondaire, les élèves commencent à raffiner leurs habiletés sociales, à se former une identité et à transformer leur vision de la famille, des amis et des amours : ils deviennent aussi sexuellement matures (Cloutier et Drapeau, 2008). C'est une période de grands changements, mais également une période « à risque » : le développement de l'identité et l'estime de soi parfois fragile mènent plusieurs adolescents à développer des symptômes dépressifs, des pensées suicidaires, des troubles comportementaux ou des troubles

alimentaires (Domagala-Zysk, 2006; Olds et Papalia, 2005). Ainsi, l'adolescence se révèle cruciale pour le développement personnel de tout individu (Domagala-Zysk, 2006).

Les acteurs qui font partie de la vie à l'école et qui sont intimement investis dans le développement des élèves doivent connaître les caractéristiques du développement biologique, social et psychologique, et leurs impacts sur l'adolescent (Roaten et Roaten, 2012). Cependant, peu d'études se sont penchées sur la question des savoirs enseignants relatifs au développement à l'adolescence (Letendre et Akiba, 2001). Pourtant, il s'agit d'un thème pertinent au regard de l'étude sur la formation et la pratique enseignante, puisque les années circonscrites par le passage au secondaire représentent un moment de grands changements que l'on doit soutenir et favoriser pour permettre aux jeunes de bien se développer, et ce, à tous les niveaux.

Les savoirs intégrés dans la formation

Dès les années 1980, le désir de professionnaliser l'enseignement met de l'avant l'idée que le travail enseignant repose sur une base de savoirs (ou connaissances) et que cette base est nécessaire pour la formation (Calderhead, 1991). Des chercheurs en éducation, notamment Shulman et Grossman, s'intéressent à celle-ci dès les années 80, mais peu de consensus clair émerge des travaux (Hashweh, 2005). La documentation montre toutefois que les connaissances pour enseigner sont nombreuses et multidimensionnelles (Liu, 2010).

D'ailleurs, les autorités s'engageront, en 1994 et 2001, à réformer la formation à l'enseignement, entre autres pour faire passer l'enseignement de « métier » à un statut de « profession » : on rapproche les milieux universitaires aux milieux de pratique (écoles); on crée une approche par programme; on intègre douze compétences et connaissances à développer tout au long de la formation. Finalement, on tente de construire une formation solide, ayant un caractère professionnel (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2001).

Ainsi, puisque le mouvement de professionnalisation de l'enseignement met de l'avant l'importance des savoirs intégrés à la formation, et que le principal objet de travail des enseignants est constitué par des élèves expérimentant une période importante de leur vie, nous nous demandons : comment les connaissances relatives à la période adolescente sont-elles intégrées à la formation en enseignement au secondaire?

Cadre conceptuel

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à ce qu'apprennent les enseignants sur la période adolescente lors de leur formation, donc aux connaissances intégrées dans cette dernière. De manière plus générale, de quel type de savoir s'agit-il? Ingersoll, Jenkins et Lux (2014) catégorisent le savoir enseignant de la façon suivante : la connaissance du contenu de la matière; la connaissance de la pédagogie; la connaissance du contexte d'enseignement; la connaissance des élèves. Au fil du temps, la connaissance pédagogique de la matière est devenue la catégorie de savoir la plus étudiée, car elle est souvent considérée comme centrale à l'enseignement (Lee et Luft, 2008). Cependant, le savoir qui nous intéresse spécifiquement – la connaissance des élèves – reste peu défini, même si de nombreux auteurs l'incluent dans la connaissance pédagogique de la matière.

À la lumière des nombreux travaux sur les savoirs enseignants, il semble qu'il y ait trois types de connaissances enseignantes à propos des élèves : a) les connaissances scientifiques élaborées par les sciences humaines et sociales à propos des adolescents et des élèves (type 1); b) la traduction des connaissances de type 1 dans les programmes de formation à l'enseignement (type 2); c) les connaissances des enseignants relatives à leurs élèves dans leur propre classe : leurs caractéristiques personnelles, leurs environnements sociofamiliaux, etc. (type 3). Nous nous intéressons donc aux connaissances de type 1 et 2, soit à l'intégration des connaissances relatives à l'adolescence dans la formation initiale en enseignement au secondaire.

Méthodologie et questions de recherche

Ce projet de recherche s'inscrit dans une approche qualitative, d'abord descriptive, puisque nous voulons décrire les connaissances intégrées dans les programmes de formation, plus précisément dans les cours offerts sur l'adolescence; ensuite comparative, car nous voulons comparer les cours offerts dans les différentes universités du Québec : quelles connaissances sont transmises; comment les cours sont-ils structurés; le contenu des cours sur l'adolescence est-il uniforme d'une université à l'autre?

Puisque les formations universitaires varient grandement d'une province à l'autre, nous avons choisi d'analyser les programmes de formation des universités québécoises offrant la formation à l'enseignement secondaire : Université de Montréal, Université Laval, Université de Sherbrooke et les universités du réseau des universités du Québec (UQAM, UQTR, UQAC, UQAR, UQO, UQAT). Nous avons arrêté notre choix uniquement sur les universités francophones, puisque la majorité de l'enseignement se fait en français dans nos écoles.

Ainsi, nous pensons que notre projet de recherche vient combler un manque de connaissances sur le sujet et qu'il pourrait mener à quelques éclaircissements sur la formation à l'enseignement au secondaire, voire à l'amélioration de cette formation.

Références

- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5-6), 531-535. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x\(91\)90047-s](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x(91)90047-s)
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3^e éd.). Montréal, QC : Chenelière.
- Domagala-Zysk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School Psychology International*, 27(2), 232-247. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034306064550>
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273-292. <http://dx.doi.org/10.1080/13450600500105502>
- Ingersoll, C., Jenkins, J. M. et Lux, K. (2014). Teacher knowledge development in early field experiences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 363-382. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0102>
- Lee, E. et Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1343-1363. <http://dx.doi.org/10.1080/09500690802187058>
- Letendre, G. K. et Akiba, M. (2001). Teacher beliefs about adolescent development: Cultural and organizational impacts on Japanese and U.S. middle school teachers' beliefs. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 31(2), 187-203. <http://dx.doi.org/10.1080/03057920123461>

Liu, S. (2010). Teacher's Knowledge: Review from comparative perspective. *New Horizons in Education*, 7(5-6), pp. 148-158.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Olds, S. W. et Papalia, D. E. (2005). *Psychologie du développement humain* (6^e éd.). Saint-Laurent, QC : Groupe Beauchemin.

Roaten, G. K. et Roaten, D. J. (2012). Adolescent brain development: Current research and the impact on secondary school counseling programs. *Journal of School Counseling*, 10(18). Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=EJ981198>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x015002004>

Pour citer cet article

Tremblay-Gagnon, D. (2016). La place des connaissances relatives à l'adolescence dans la formation à l'enseignement au secondaire. *Formation et profession*. 24(3), 75-78. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a102>

Le travail curriculaire des enseignants en éducation physique : problématique de recherche et cadre théorique

Marcos Godoi¹ 
Université de Montréal

doi:10.18162/fp.2016.a103

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Résumé

Ce texte vise à présenter la problématique, quelques éléments du cadre théorique et nos questions de recherche sur le travail curriculaire des enseignants, dans le contexte de mise en œuvre d'un nouveau curriculum en éducation physique (NCÉP) dans les écoles de Cuiabá, au Brésil.

Mots-clés

Curriculum, mise en œuvre, enseignants, travail curriculaire, éducation physique

Abstract

This text aims to present the problematic, some elements of the theoretical framework and our research questions on the curricular work of teachers, in the context of the implementation of a new curriculum in physical education (NCPE) in the Schools of Cuiabá, in Brazil.

Keywords

Curriculum, implementation, teachers, curriculum work, physical education

Problématique et contextualisation

Au cours des dernières décennies, il y a eu des réformes curriculaires dans différents pays, à l'échelle mondiale. Cependant, bien que les changements aient lieu sur le plan des réformes et des politiques, on ne peut en dire autant sur le terrain. En effet, changer un curriculum est une entreprise complexe partout dans le monde (Fullan, 2001).

Dans le contexte des écoles municipales de Cuiabá, dans l'État de Mato Grosso, au Brésil, un nouveau curriculum d'éducation physique (NCÉP) a été mis en œuvre en 2012, dont les contenus sont basés sur les jeux, les sports, les danses, les gymnastiques, les luttes et les connaissances sur le corps. Par ailleurs, le Département municipal de l'éducation a offert un programme de formation continue pour soutenir la réforme. Malgré tout, nous en savons très peu sur l'impact du NCÉP sur les pratiques enseignantes. De plus, il existe peu d'études empiriques sur le curriculum réellement enseigné en éducation physique (ÉP) (Betti, Ferraz et Dantas, 2011; Lenzen, 2012).

Cadre théorique

Différents auteurs proposent des modèles ou identifient différents niveaux pour interpréter la mise en œuvre du curriculum. En ce sens, Perrenoud (1993) distingue les curriculums prescrit, réel et caché. Briot (1999) propose trois références curriculaires : la macrostructurale, issue des curriculums officiels; la mésostructurale, issue du projet pédagogique de l'école ou de la formation continue; et la microstructurale, issue des planifications des enseignants. Dans

son modèle, Gimeno Sacristán (2000) différencie quant à lui les curriculums : prescrit, présenté aux enseignants, façonné par les enseignants, en action, réalisé et évalué.

Dans notre étude, nous retenons davantage le concept clé de « travail curriculaire » issu de la sociologie du travail enseignant. À notre avis, cette approche met un accent important sur le rôle de l'enseignant en tant que protagoniste du curriculum.

Dans cette perspective, Tardif et Lessard (1999) expliquent que le travail curriculaire des enseignants est un cycle continu d'adaptation et de transformation du curriculum officiel. Cette adaptation se développe en fonction des contraintes situationnelles, des ressources disponibles, de l'expérience antérieure des enseignants, de leurs préférences et valeurs, de leur compréhension de la matière, de leur interprétation des besoins des élèves, etc. Le travail curriculaire comprend les phases de planification, de l'enseignement en classe et de l'évaluation. En outre, il existe : a) des facteurs personnels, b) des facteurs internes à la situation de l'enseignement et c) des facteurs externes à l'enseignement influençant le travail curriculaire (voir figure 1).

Notre démarche s'appuie aussi sur le cadre de l'ergonomie française et ses notions de travail prescrit et réel, nous mobilisons également les concepts de *prescriptions descendantes* venant de la structure organisationnelle (dans notre cas, du ministère de l'Éducation du Brésil ou du Département municipal de l'éducation de Cuiabá) et de *prescriptions remontantes*, venant des collectifs de travail (dans notre cas, des projets pédagogiques des écoles) (Six, 1999, cité dans Daniellou, 2002).

Dans la figure suivante, nous présentons les différents facteurs qui ont une influence sur le travail curriculaire, ainsi que les prescriptions descendantes et remontantes qui peuvent guider les activités de planification de l'enseignant, l'enseignement en classe et l'évaluation, c'est-à-dire le travail d'adaptation et de transformation du curriculum par les enseignants.

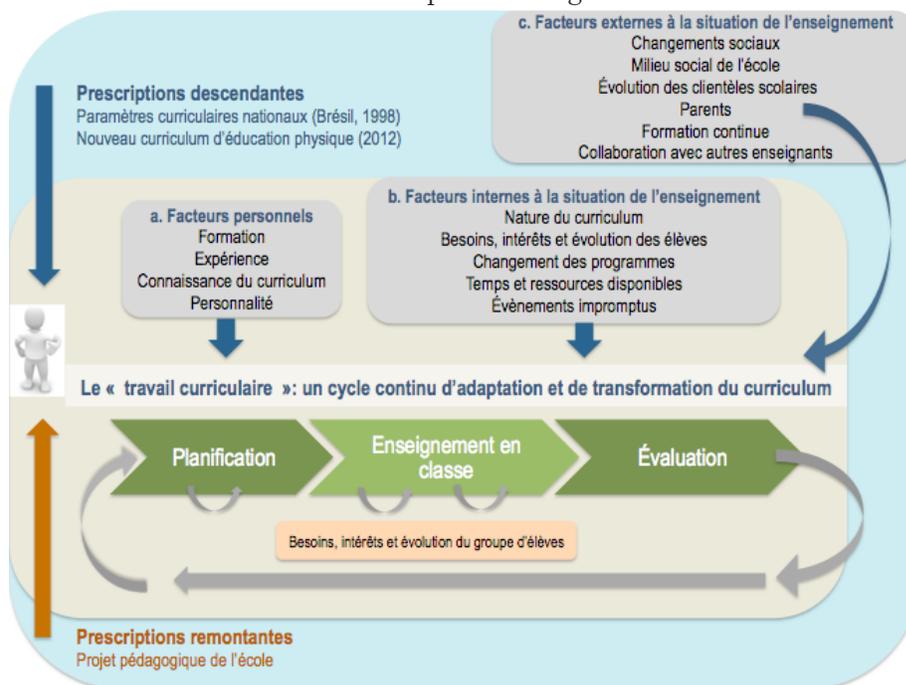


Figure 1 – Schéma de l'objet d'étude

Il est important de noter que le travail curriculaire commence lors de la préparation des cours. À ce moment-là, les enseignants s'approprient et interprètent le curriculum officiel, lequel est alors adapté en fonction de la situation d'enseignement anticipée (Borges et Lessard, 2008). Cependant, lors de l'action en salle de classe, les choses se passent rarement comme prévu. Ainsi, même si la planification est minutieuse, les enseignants doivent la modifier au cours de l'année, des étapes et des journées. En outre, l'évaluation ne se limite pas à mesurer l'apprentissage des élèves, mais correspond aussi aux différents jugements que l'enseignant porte sur sa pratique, en apportant des ajustements à la planification afin de l'adapter et de la transformer en fonction du curriculum réel (Tardif et Lessard, 1999).

Questions de recherche

En considérant cette problématique et à la lumière de notre cadre théorique, nous nous intéressons à la complexité du travail des enseignants d'ÉP à Cuiabá, notamment en ce qui concerne le travail curriculaire dans le contexte de la mise en œuvre du NCÉP. Ainsi, nous formulons notre question générale de recherche comme suit : **comment les enseignants s'approprient-ils le NCÉP dans leur travail quotidien? Autrement dit, comment réalisent-ils et façonnent-ils le curriculum prescrit?**

Plus spécifiquement, nous nous posons les questions suivantes : *quelles sont les références curriculaires (prescrites) qui guident le travail des enseignants d'ÉP? Quel est le rôle du contexte scolaire dans ce processus? Comment les enseignants abordent-ils leur travail curriculaire et la tension entre le curriculum prescrit et les contraintes contextuelles?*

En bref, nous souhaitons contribuer à l'amélioration des politiques et pratiques curriculaires, en considérant les points de vue des acteurs qui se trouvent sur la ligne de front du processus éducatif, c'est-à-dire les enseignants.

Références

- Betti, M., Ferraz, O. L. et Dantas, L. E. P. B. T. (2011). Educação Física escolar: estado da arte e direções futuras. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25, 105-115. <http://dx.doi.org/10.1590/s1807-55092011000500011>
- Borges, C. et Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et travail curriculaire dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 41(4), 29-57. <http://dx.doi.org/10.3917/lsde.414.0029>
- Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'ÉPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 129(1), 73-85. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1999.1066>
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Dans *Congrès de la SELF*, 37, *Les évolutions de la prescription. Actes...* (p. 9-16). Repéré à <http://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3^e éd.). New York, NY : Teachers College Press.
- Gimeno Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3^e éd.). Porto Alegre : Artmed.
- Lenzen, B. (2012). Les activités curriculaires des enseignants d'ÉPS, entre prescription et liberté : une revue de littérature. *e-Journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 27, 27-65. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:26251>

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Note de bas de page

1 Boursier du CAPES

Pour citer cet article

Godoi, M. (2016). Le travail curriculaire des enseignants en éducation physique : problématique de recherche et cadre théorique. *Formation et profession*, 24(3), 79-82. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a103>

HRONIQUE • Formation des maîtres

Au Québec, après un hiver interminable, on a tous envie de cuisiner un bon steak sur le barbecue. Mais les expériences ne sont pas toujours couronnées de succès comme ce fut malheureusement le cas avec ma bavette de bœuf qui était franchement coriace et m'a valu une réaction mitigée de la part de mes convives. Pour mieux comprendre les causes de cette maladresse, j'ai consulté l'Internet et fait appel à l'expertise de Ricardo, cuisinier bien connu. Selon ce dernier, le secret d'une bonne bavette est dans la marinade. Elle se doit de contenir trois types d'ingrédients¹. Le premier, un élément acide comme du jus d'agrumes ou du vinaigre de vin, permet d'attendrir la viande. Le deuxième est un corps gras qui permet de véhiculer les saveurs. Les aromates (herbes, épices), troisième ingrédient, donnent de la saveur aux aliments. Pour une viande moins tendre comme la bavette de bœuf, on fait mariner jusqu'à 48 heures, pour un poisson (une heure au plus) pour éviter de cuire la chair. Cet ensemble d'éléments constitue l'essentiel de ce qu'il faut savoir et savoir-faire, le savoir technique que j'aurais dû maîtriser (!), pour obtenir une bonne marinade et réussir ma bavette.

Étonnamment, Archer et Hughes, spécialistes de l'enseignement explicite, utilisent une métaphore culinaire :

[...] Nous avons construit un certain nombre de listes [de principes ou de règles pédagogiques]. Il peut être tentant de traiter ces listes de stratégies pédagogiques comme les étapes d'une recette tirée d'un livre de cuisine à suivre aveuglément. Cependant, il est important de considérer ces procédures de manière plus fluide. Autrement dit, tous les éléments ne sont pas nécessaires dans toutes les situations

*pédagogiques, et ils ne sont pas utilisés au même degré dans chaque stratégie. Tout comme les maîtres-chefs le font, les maîtres d'écoles s'appuient sur la connaissance de leurs « clients » pour adapter leurs façons de faire. Par exemple, l'importance du soutien fourni (scaffolding) variera en fonction de ce qui est enseigné (habiletés complexes ou simples, contenu nouveau ou contenu familier) et aussi en relation à qui cela est enseigné (tous les élèves n'ont pas besoin de la même quantité de soutien). Il serait simpliste de réduire l'acte d'enseigner à une séquence figée d'étapes prédéterminées. Les enseignants efficaces colorent toujours la recette en ajoutant leur personnalité, leur humour, leur créativité et leur enthousiasme. **Toutefois, si des ingrédients clés sont oubliés, le résultat peut être désastreux** (nous soulignons). Imaginons ce qui peut se produire si un enseignant désireux d'enseigner une stratégie nouvelle et complexe omet de vérifier les habiletés préalables, ne fait pas de modelage clair de la stratégie, ne guide pas de manière soutenue la pratique initiale, ni ne donne l'occasion à l'élève de s'exercer de manière autonome en recevant une rétroaction appropriée. Dans ce cas, on a la recette idéale pour essayer un cuisant échec! (Archer et Hughes, 2011, p. 12)*

De la même manière, et dans des sphères totalement différentes, Ricardo et Archer et Hughes font donc état de l'importance de savoirs et de savoir-faire, de règles, pour réussir une action, soit une recette pour le premier, ou soit un apprentissage des élèves, pour les seconds. Ils soulignent aussi l'importance de s'adapter au contexte pour, par exemple, mariner un poisson ou enseigner un contenu familier. Les savoirs et savoir-faire de base des chefs sont donc comme les savoirs et savoir-faire partagés d'une profession.

Professionalisation, rationalité instrumentale et analyse réflexive

Dans une profession, soulignent Raynal et Rieunier, les méthodes, c'est-à-dire des techniques et des moyens pour atteindre un objectif, sont connues et partagées par tous les professionnels (2010, p. 291).

Formaliser les savoir-faire, la base de connaissances propres au métier, à l'aide de la recherche des bonnes pratiques des enseignants, est fondamentale dans une visée de professionnalisation. La *rationalité instrumentale* est ce processus de détermination des meilleurs moyens pour atteindre des fins, et ces moyens, révélés par la recherche, sont partagés par les membres d'une même profession.

Schön (1983), dans son célèbre ouvrage *Le praticien réflexif* a contribué à critiquer la rationalité instrumentale et à lui opposer l'approche réflexive. Analysant le travail des professionnels (médecins, architectes, etc.), il montre que ceux-ci ne sont pas des techniciens qui appliquent mécaniquement les connaissances issues de sa formation lorsqu'ils rencontrent des cas dans leur pratique. Au contraire, ces professionnels sont des acteurs qui supputent, délibèrent, réfléchissent dans l'action en vue de prendre une décision. Ils n'adoptent pas une posture applicationniste comme si la solution aux problèmes avait déjà été découverte en amont, mais analysent la situation dans l'action pour trouver une solution à un problème rencontré.

Véritable pavé dans la mare, ce virage paradigmatique permettra aux facultés d'éducation de se donner une nouvelle légitimation pour aborder la formation pratique des enseignants dont « réfléchir sur sa pratique » est devenu le leitmotiv depuis trois décennies.

Il faut reconnaître que les critiques de Schön à l'endroit de la rationalité instrumentale ont touché la cible. En fait, probablement que les formations professionnelles sont allées trop loin en mettant de l'avant une « algorithmisation » de l'agir des acteurs en situation. Nombre de problèmes ne présentent pas de solutions toutes faites et prédigérées, ils nécessitent d'être réfléchis et construits avant d'être résolus. En ce sens, la rationalité instrumentale comporte ses limites.

Cependant, si l'approche réflexive est une idée intéressante, elle pose beaucoup de problèmes, particulièrement dans le domaine de l'enseignement. En effet, il y a un espace où la rationalité instrumentale apparaît nécessaire. Imaginons, par exemple, un enseignant qui a à évaluer, à donner de la rétroaction à ses élèves, à faire de la pratique guidée. Ce sont des gestes concrets qu'il mobilise dans le cadre de son travail. Il convient de se demander si, parmi les manières de faire, il y a de meilleures façons d'exécuter. Ces bonnes pratiques devraient faire partie du répertoire des savoirs partagés par les membres d'une profession.

Si, comme l'a montré Schön, on ne peut tout rationaliser et que des situations complexes résistent aux solutions toutes faites, en revanche, il faut reconnaître qu'elles ne sont pas toutes complexes. Et là, tout se passe comme si on avait jeté le bébé avec l'eau du bain. La peur d'aller trop loin sur le plan de la technicisation entraîne le refus *a priori* de toute technique, et ce, au profit de l'approche réflexive. Cette dernière suppose cependant que si on veut réfléchir un tant soit peu sérieusement à une situation problématique, on doit s'appuyer sur une base de connaissances constituée. Il y en a une dans les diverses sphères professionnelles; il y en a même une pour réussir une bavette! Toutefois, en raison de la fragilité de la base de connaissances en enseignement, l'approche réflexive est devenue une sorte de réflexion sur soi-même avec soi-même dans son rapport au travail, une sorte de solipsisme qui en dénature le sens.

Cette approche est devenue l'analogie d'une métonymie. Cette dernière est une figure de style utilisée en littérature et qui consiste en ce qu'une partie puisse représenter un tout. Par exemple, le voilier au loin sur la mer, devient la voile à l'horizon. La partie, la voile, est prise pour le tout, le voilier. En occultant l'importance d'une base de connaissances, la partie, l'approche réflexive, devient à proprement parler, le tout. Pourtant, l'analyse réflexive n'est qu'une partie du tout que sont les savoirs et savoir-faire professionnels de l'enseignant. Le médecin ne peut pas fonctionner sur le seul mode de l'analyse réflexive comme s'il n'existait pas une base importante de savoirs et de savoir-faire constitués pour le soutenir dans sa pratique. On a donc gonflé de façon démesurée, métonymiquement, l'approche réflexive en enseignement et cela s'est fait en occultant le poids d'une base de connaissances.

Mais si on peut disposer de quelques repères techniques, comme l'enseignement explicite, que la rationalité instrumentale a permis de mettre au jour, il faudrait les utiliser. À bien des égards, l'analyse réflexive aura été un frein à la professionnalisation, et, comme le soulignent Archer et Hughes, quand des ingrédients clés sont oubliés, le résultat peut être désastreux.

Références

Archer, A. L. et Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York, NY : The Guilford Press.

Raynal, F. et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
<http://dx.doi.org/10.14375/np.9782710126508>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.

Note de bas de page

1 http://www.iga.net/fr/videos/ricardo_mariner_une_viande/

Pour citer cet article

Gauthier, C. (2016). L'analyse réflexive et la bavette de bœuf. *Formation et profession*. 24(3), 83-86.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a104>

CHRONIQUE • Insertion professionnelle

Loin de moi l'idée de faire de ce texte une incitation à fumer, mais plutôt à prendre des pauses dans le cadre du travail! J'évoque en fait cette image parce que l'idée de cette chronique m'est venue alors que j'étais en train de diner devant mon ordinateur quand j'ai vu une collègue passer pour aller fumer... On ne se permet pas toujours de prendre une pause, voire de s'arrêter pour diner (!), mais le besoin de griller une cigarette incite, lui, à prendre régulièrement quelques minutes pour s'arrêter et aller prendre l'air.

Surtout en tant qu'enseignant débutant, en début d'année scolaire ou en période de bulletins de surcroît, on oublie trop souvent que les pauses sont nécessaires. Voici donc quelques pistes pour nous rappeler leur importance et réussir à les intégrer au quotidien.

Assainir sa relation au travail en cherchant un équilibre entre travail et vie personnelle

Un certain nombre de chercheurs qui se sont intéressés à la résilience des enseignants, surtout les débutants, ont mis en évidence divers facteurs de protection individuels qui réfèrent à l'idée de prendre soin de soi. Parmi ceux-ci, la recherche d'un certain équilibre entre le travail et la vie personnelle occupe une place de choix (Castro, Kelly et Shih, 2010). Cela renvoie aux limites que l'on se donne, à la coupure qu'on fait entre le temps professionnel et le temps personnel. Une enseignante rencontrée dans le cadre de ma recherche doctorale avait proposé une image

intéressante en ce sens en affirmant : « Le soir, je n'apporte pas mon sac d'école à la maison, comme ça, je ne traîne pas de coquerelles! ». Cette coupure peut se faire en s'assurant de préserver du temps pour sa famille et ses amis ou pour faire de l'exercice ou relaxer (Sharplin, O'Neill et Chapman, 2011), en s'astreignant à quitter physiquement le lieu du travail (Castro et al., 2010).

Viser la santé psychologique et éviter l'épuisement

Plusieurs études se sont aussi intéressées aux liens à établir entre la santé physique et psychologique et la performance au travail (Ford, Cerasoli, Higgins et Decesare, 2011). Ces études permettent de mieux comprendre que « l'amélioration de la santé psychologique globale et de la satisfaction avec sa vie vont de pair avec une meilleure performance au travail, de même qu'avec un faible niveau de dépression et d'anxiété » (Théorêt et Leroux, 2014, p. 70).

Parallèlement, bon nombre d'études portant sur l'épuisement professionnel révèlent que la fatigue émotionnelle est un des principaux éléments nocifs à contrer. En ce sens, le détachement psychologique et l'imposition de frontières entre la maison et l'école seraient favorables au bien-être de l'enseignant (Théorêt et Leroux, 2014). Il conviendrait donc de s'obliger à prendre des pauses et à se fixer des limites dans le cadre du travail. Par exemple : profiter de la récréation pour aller faire une courte promenade autour de l'école ou aller discuter de sujets informels à la salle des enseignants, prendre du temps pour se faire un thé et lire ou aller courir à l'heure du dîner, prendre un moment calme et fermer les yeux une fois les élèves partis, mettre une minuterie (p. ex., 45-60 minutes) pour faire de la correction ou de la planification après l'école puis partir ensuite, etc. On peut même dresser une liste d'activités plaisantes pour soi, de durée courte ou indéterminée, dans laquelle on puisera le moment de la pause venu (Théorêt et Leroux, 2014), peu importe qu'on y consacre 5 ou 30 minutes.

Bref, prendre le temps de s'occuper de sa propre santé ne serait pas une perte de temps comme on a tendance à le croire (on s'en culpabilise souvent même), mais il s'agirait plutôt d'une forme d'investissement à court, moyen ou long terme! L'idée est de ne pas entretenir l'ILLUSION que les pauses servent à prendre de l'avance dans son travail, mais plutôt à en sortir et à décrocher pour pouvoir y revenir en meilleure disposition (Théorêt et Leroux, 2014).

Intégrer la relaxation au travail

Certes, des moments de relaxation peuvent être intégrés à notre quotidien de diverses manières. Or, depuis quelques années, un fort mouvement autour de la présence attentive ou de la pleine conscience (*mindfulness*) se fait sentir. L'idée est en quelque sorte de freiner la course folle que nous entretenons, cette fuite en avant vers un idéal toujours croissant de performance et de productivité, puis de prendre un temps d'arrêt pour se recentrer sur l'instant présent. On peut par exemple fermer les yeux et essayer d'observer attentivement ce que l'on ressent pour décrire finement les diverses stimulations internes et externes vécues dans le moment présent (Théorêt et Leroux, 2014). Ce type d'exercice est de plus en plus mis en œuvre dans divers contextes, dont celui des enseignants (Jennings, Snowberg, Coccia et Greenberg, 2011; Roeser, Skinner, Beers et Jennings, 2012). Et on peut même le faire avec les élèves afin de les amener eux aussi à intégrer cette habitude à leur quotidien! Malboeuf-Hurtubise et Lacourse (2016) suggèrent d'ailleurs plusieurs exercices pertinents en ce sens.

Sur ce, je vais m'arrêter et prendre quelques instants pour relire moi-même cette chronique et tenter encore une fois de la mettre en pratique! Rappelons-nous que changer ses habitudes exige du temps et de la persévérance, car une nouvelle habitude se construit dans la durée et la répétition (Théorêt et Leroux, 2014). Et pourquoi ne pas impliquer aussi quelques amis et collègues dans cette démarche? C'est toujours plus motivant de pouvoir s'encourager mutuellement!

Références

- Castro, A. J., Kelly, J. et Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Ford, M. T., Cerasoli, C. P., Higgins, J. A. et Decesare, A. L. (2011). Relationships between psychological, physical, and behavioural health and work performance: A review and meta-analysis. *Work & Stress*, 25(3), 185-204. <http://dx.doi.org/10.1080/02678373.2011.609035>
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. et Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of two pilot studies. *Journal of Classroom interaction*, 46(1), 37-48. Repéré à http://prevention.psu.edu/projects/documents/Jennings_CARE_JClassInteract_2011.pdf
- Malboeuf-Hurtubise, C. et Lacourse, E. (2016). *Mission Méditation : pour des élèves épanouis, concentrés et ouverts*. Québec, QC : Éditions Midi Trente.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J. et Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Sharplin, E., O'Neill, M. et Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 136-146. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.010>
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants? Des ressources pour la résilience éducationnelle*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Pour citer cet article

- Leroux, M. (2016). Les gens qui fument prennent des pauses! *Formation et profession*. 24(3), 87-89. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a105>

The Teaching of Social Skills in Physical Education: Purposeful or Incidental?

Carla **Vidoni**
University of Louisville, Kentucky

doi:10.18162/fp.2016.a106

CHRONIQUE • Point de vue internationale

Students' social behaviors and interactions have been valued and incorporated in two out of five national standards of the Society of Health and Physical Educations in the United States, (SHAPE America, 2014). SHAPE America standards across kindergarten and twelve grades define what students should know and be able to do as a result of their participation in quality physical education programs. Ideally, the implementation of social skills into school curriculum targets student's achievement of responsible personal and social behavior that respects self and others (SHAPE America, Standard 4), in addition to, student's recognition of the value of physical activity for health, enjoyment, challenge, self-expression and/or social interaction (SHAPE America, Standard 5). However, in reality, studies have shown that social skills are perceived as automatic outcomes of students' participation in games and group activities, and it is rarely infused into the curriculum (Ward, & Vidoni, 2009). Instead, social skills are incidentally taught, and often associated to punishment or reprimands of students' misconducts during lessons (Ward, 2006).

Social Skills: Desirable Context-Specific Behaviors

Social skills can be defined as an individual's learned behaviors, within a given context, that fosters the likelihood of producing, maintaining, or enhancing positive effects for the individual (Ward, 2006). Since social skills are context-specific, it is critical to consider that students come to class with a different repertoire of skills. This means that some students already developed social

skills in another physical education or physical activity setting. These students may consistently or occasionally display these behaviors. Other students, who have a different learning history, may not possess desirable social skills for physical education classes. Based on these considerations, the literature in physical education implies that social skills may remain underdeveloped unless teachers implement strategies to explicitly teach context-specific social behaviors (Ward, 2006). In order to change this scenario, teachers need to set up the learning environment to explicitly teach, reinforce performance of social behaviors, and provide opportunities for students to practice during lessons (Vidoni & Ward, 2009).

Targeting Social Behaviors

Students' behaviors directly influence teacher's selection of what behaviors should be taught and reinforced during lessons. In order to help students develop social skills and achieve social goals in physical education, teachers need to keep in mind different levels of social skills. A simple way to address this is to imagine a continuum (see Figure 1) that would depict the transition from 'lack of social skills', to 'compliance with class rules,' and would progress toward 'prosocial behaviors.'



Figure 1. Continuum Between Levels of Social Skills

Examples of levels of social skills are: (a) lack of social skills: students who behave inappropriately or misbehave are likely to insult or offend teammates and others, disrespect officials, blame others for their own faults, and are not responsible for class tasks (Siedentop et al., 2011), (b) compliance with class rules: students under self-control are those who are able to control their temper, and participate without disrupting the flow of the lesson (Hellison, 2011), and (c) prosocial behaviors: students go beyond compliance level are those who support each other's performance, show respect to opposing teams and officials, accept losses without complaint, and victory without gloating, and are responsible for the accomplishment of tasks (Ward, 2006).

Fair Play Instruction: A Teaching Strategy

Fair Play Instruction is teaching strategy that consists of several components: (a) teacher's explanation of fair play behaviors, (b) students' selection of fair play behaviors that need to be displayed more often, (c) a chart posted on the wall with a list of behaviors that students are willing to perform more often, (d) teacher prompts during the lesson to remind students about the behaviors they chose to perform, and (e) positive pinpointing from students and teacher during lesson closure.

Explanation of fair play behaviors. The teacher observes students' social behaviors during several lessons, and selects the ones or lack thereof that can be changed or developed during classes. The teacher then explains to the students that some behaviors are aggressive or inadequate for the class, and/or some positive ones are not being performed. The teacher asks students to show examples and give demonstrations of fair play behaviors that can replace negative ones, and/or ask for examples and demonstrations of positive behaviors that are not observed in the lesson.

Students' selections of fair play behaviors. In small or large groups, the teacher asks students to discuss fair play behaviors that they think are needed and they are willing to perform during the lessons.

Chart on the wall. The teacher asks students to write down on a blank chart three or four behaviors they think are more important for the next few lessons. The chart remains posted on the wall until the teacher chooses to remove it or to change the list of behaviors.

Prompts. The teacher chooses instances during the lesson to remind students about the behaviors they chose to display in a determined situation.

Pinpointing. During lesson closure, the teacher pinpoints and also asks students to pinpoint fair play behaviors they notice during the class.

Conclusion

Fair Play Instruction is an example of an intervention that was successfully implemented in two research studies. The studies showed that this strategy does not take much time from instruction. The first day, or days when students work on the chart, requires more time and elaboration. Subsequent days are based on teacher's prompts to maintain performance of behaviors, and a brief closure with pinpointing and feedback to reinforce behaviors. More importantly, this strategy provides an example on how teachers can purposefully, instead of incidentally set up the environment to teach, reinforce and maintain social behaviors.

References

- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SHAPE America – Society of Health & Physical Education (2014). *National Standards & Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vidoni C., & Ward P. (2009) Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 285-310.
- Ward, P. (2006). The philosophy, science, and application of behavior analysis in physical education. In D. Kirk., D. Macdonald, & M. O'Sullivan *The Handbook of Physical Education* (pp. 3-21). Sage Publications.

Pour citer cet article

- Vidoni, C. (2016). The Teaching of Social Skills in Physical Education: Purposeful or Incidental? *Formation et profession*. 24(3), 90-93. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a106>

Using Tablets in the ESL Classroom to Engage Learners in Reading Books

Thierry Karsenti
Université de Montréal



Maria-Lira Lourdes Gonzales
Université du Québec Abitibi-Témiscamingue



doi:10.18162/fp.2016.a107

CHRONIQUE • Technologies en éducation

No, tablets are not detrimental to reading. It's just the opposite, despite what many teachers claim. In fact, this device, which is steadily gaining ground in our schools, has a significant positive effect on reading, at least, according to the preliminary results of a study we conducted in Québec schools last spring. Similar results were found in a study by the Pew Research Center (2014), the nonpartisan think tank that runs surveys on social science issues, among others. At a time when students are losing interest in reading, not only is the tablet—of which the iPad is the leading model—*not* detrimental to reading skills, it actually encourages students to read more and better. A list of recommended digital books for elementary school students is provided at the end of this article.

Elementary school children are losing interest in reading

Boredom and lack of interest in reading: this is what many studies over the last three years have observed (e.g. Manuel, 2012; Merga, 2014; OECD, 2010; Rennie & Patterson, 2008; Rideout, 2014). The results also show a direct link between reading skills, which are introduced in elementary school, and high school graduation rates (Hernandez, 2011). Furthermore, a study conducted by Clark for the National Literacy Trust (2012) in 21,000 students found that 40% of those who lived in disadvantaged neighborhoods graduated from elementary school without adequate reading skills, and some could not even be categorized as “confirmed readers” (Giasson, 2011). It has also been reported that elementary students read much less today than they did ten years ago (Clark, 2012; Save the Children, 2014).

Not only do they read fewer paper books, but when they do so, they enjoy it less, and they read them mainly because their teacher obliges them to (Australian Bureau of Statistics, 2012; Common Sense Media, 2014; Dickenson, 2014). Yet reading enjoyment is associated with a number of positive educational impacts, such as academic success, social engagement, and personal development (Vivian, 2011). Although some say that youth are actually reading more today than ever before (Octobre, 2014), we should be aware that the kind of reading that goes on is often superficial. In no way can the over 4,200 text messages that young people send each month (see Karsenti & Collin, 2013) and the Facebook pages that they peruse represent the same educational value as books do.

Should schools embrace the digital book in a reflective manner to give children a taste for reading?

Even as schools are being decried as obsolete, given the digital gap between schools and the knowledge society, we must ask ourselves whether digital books can really add value to the education experience. Whether we like it or not, the digital book seems to be here to stay, and for the foreseeable future. The compelling question now is: how can teachers prepare to deal with this new reality, and not to the detriment of paper books, but instead to instill a love of reading in their charges? This is the most important message, not the medium used to convey it.

We should act in the full awareness of the fact that elementary school students are rapidly becoming “Tom Thumbs,” or adepts in the arts of touch screening and smart phoning, as so aptly argued by Michel Serres (Petite Poucette, 2012). Accordingly, we believe that schools must learn to accept their students’ day-to-day reality, which is experienced largely through technological media, and hence embrace the touch-screen tablet. At the same time, we should emphasize that the objective is not to blindly follow digital fads and fashions. Instead, the idea is to prepare students by providing them with good reading abilities, so they can fulfill their roles as citizens of the world and make thoughtful contributions to societal growth and well-being.

Preliminary results of the study conducted in spring 2014

In the spring of 2014, we conducted a study of about 100 students who routinely used an iPad in class (Karsenti & Bruchesi, in press). The students stated frankly that they read almost no paper books, “except when it’s for marks,” “or only when we have to,” “and then, even less.” It appears that fewer than 5% of these students had read a book just for fun, and not because they had to. Some said that they had never even opened a book: “I’ve never read a [real] book in my life, I think!” When asked if they read on their iPad for fun, the proportion leapt to almost 30%. “I love reading e-books,” they reported enthusiastically. In addition, they felt that the digital book was practically magic, because “everything is there: the dictionary, the dictionary of synonyms, the search function [...]. You don’t have to look anywhere else. It’s all there in the iPad.” We should not be surprised that young people enjoy reading on a tablet. For them, it’s like “a library that contains the entire world,” as one teacher put it.

Students especially appreciate the interactivity that digital books provide, not only with the text, but also with the illustrations, photos, videos, and other features. You just click on an unfamiliar word

to get the definition: “[...] for finding information in the text, the iPad is great.” This gives students access to multimodal literacy materials, which enables them to develop into good “contemporary communicators” who possess the keys to other semiotic functions and technological supports, which continuously advance in terms of interactivity and complexity (Stafford, 2010, in Lebrun, Lacelle & Boutin, 2013).

To sum up, in the opinions of the students we met with, there are at least 12 advantages to reading a digital book over a paper book, as follows:

- 1) It’s more interesting.
- 2) It encourages students to read more often.
- 3) It encourages students to read for longer times.
- 4) It gets students to read a wider variety of texts.
- 5) Overall, it’s more enjoyable.
- 6) It makes it easier to share what you’ve read with others.
- 7) It makes it easier to understand unfamiliar words (click on the word and get the definition).
- 8) It makes it easier and faster to find additional information about what you’re reading.
- 9) It makes it easy to collaborate on assignments with classmates in real time.
- 10) The multimedia content stimulates and inspires students to complete all the reading steps (Lacelle, 2012).
- 11) It helps students organize their books and other texts.
- 12) It’s more motivating than reading paper materials.

Digital books and second language reading skills

Since Kenneth Goodman’s (1967) seminal article, “Reading: A Psycholinguistic Guessing Game” second language specialists began to tackle the unique issues and questions facing second language reading pedagogy. A glance through what is now more than four decades of research reveals some significant findings that can be related to the use of digital books as means to teach reading skills.

Top-down and bottom-up processing: Top-down processing of language happens when someone uses background information to predict the meaning of language they are going to read. Rather than relying first on the actual words (bottom-up), they develop expectations about what they will read, and confirm or reject these as they read. Recent research on teaching reading has shown that a combination of both types of processing, known as “interactive reading” is important.

Schema theory and background knowledge: The schema theory states that a text does not by itself carry meaning (Anderson, 2004; Eskey, 2005; Grabe, 2004); it is the reader who brings information, knowledge, emotion, experience, and culture – that is, schemata (plural) to the printed word. Nassaji (2002) challenges this theory and proposes that the background knowledge is not “pre-stored” but “rather emerges in the context of the task” Digital books have the potential to contribute with the process of constructing the meaning while reading because of their digital features.

Teaching strategic reading: A healthy dose of strategy-based instruction, including metacognitive strategies or self-planning, monitoring, and evaluating one's reading processes will lead to a better development of reading skills (Anderson 2004). Digital books allow the use of pre-reading, while reading, post-reading, and follow-up strategies for reading (Grabe, 2004).

Extensive reading: Extensive reading -Free voluntary reading (Krashen (1993) as calls it) - component in conjunction with other focused reading instruction is highly warranted. As the preliminary findings of the study conducted in spring 2014 show, students find more enjoyable reading digital books.

Focus on vocabulary: The interest in the role of vocabulary knowledge on the acquisition of reading skills has revived during the last years (Nation, 2003, 2005; Read, 2004), with findings that support a strong relationship between vocabulary knowledge and later reading ability. Because of their technical characteristics, digital books have the potential to facilitate vocabulary knowledge.

The role of affect and culture: Research on second language acquisition has shown that affective factors play major roles in ultimate success (Brown, 2007). The "love" of reading has propelled many a learner to successful acquisition of reading skills (Dole, Brown, & Thrathen, 1996), which is precisely one of the main advantages that digital books have.

Of course, the digital book is not a panacea or a silver bullet that will solve the main problem, which is students' disinterest in reading. And its entry into the classroom comes with some challenges, starting with a considerable distraction factor. The teacher's role remains fundamental, a point that we want to emphasize. Simply introducing digital books will not make a significant difference in students' reading skills, and it remains up to the teachers to use digital books in ways that help their students improve their reading skills.

Why would we want to prevent schools from enjoying the benefits of tablet computers? Why do so many teachers try to block them, or go so far as to suggest banning all technologies from schools? Providing access to digital reading and a learning climate that is not too estranged from their daily reality would surely motivate students to read more. This would be a winning scenario for the school, and more importantly, for the students.

Although we advocate a reflective use of the digital book for educational purposes, we stand with those who are uneasy when some teachers who introduce innovative practices—like getting their students to read e-books—are subjected to "results-oriented" investigations (see Merrieu, 2014), while at the same time the lack of interest in reading paper books is noted with complacency. The solution—and this is not always easy for teachers to apply—could be to find a way to bridge the gap between the paper book, which is still within the reach of almost all students and their parents, and the digital book. At the end of the day, the lesson to take away is that students should be inspired to read. Only in this way can schools fulfill their mission, which is to prepare young people for full participation in a technology-driven knowledge society. Overall, a child who loves to read will grow up to be an adult who can make a thoughtful contribution to our world.

10 recommended digital books that will captivate elementary school students (English):

1. The Day the Crayons Quit by Drew Daywalt, Oliver Jeffers:
<https://itunes.apple.com/ca/book/the-day-the-crayons-quit/id578772370?mt=11>
2. Pete the Cat: I love my white shoes by Eric Litwin:
<https://itunes.apple.com/ca/book/pete-cat-i-love-my-white-shoes/id404284954?mt=11>
3. Lunch Lady and the Cyborg Substitute Lunch Lady #1 by Jarrett J. Krosoczka:
<https://itunes.apple.com/ca/book/lunch-lady-cyborg-substitute/id432951791?mt=11>
4. Llama Llama: time to share by Anna Dewdney:
<https://itunes.apple.com/ca/book/llama-llama-time-to-share/id531451919?mt=11>
5. Arnie, the Doughnut by Laurie Keller:
<https://itunes.apple.com/ca/book/arnie-the-doughnut/id531458357?mt=11>
6. The Nuts: Bedtime at the Nut House by Eric Litwin & Scott Magoon:
<https://itunes.apple.com/ca/book/nuts-bedtime-at-nut-house/id887493747?mt=11>
7. Peanut Butter and Jellyfish by Jarrett J. Krosoczka:
<https://itunes.apple.com/ca/book/peanut-butter-and-jellyfish/id725450420?mt=11>
8. Groovy Joe: Ice Cream & Dinosaurs (Groovy Joe #1) by Eric Litwin:
<https://itunes.apple.com/ca/book/groovy-joe-ice-cream-dinosaurs/id1106155159?mt=11>
9. Good Night, Monkey Boy by Jarrett J. Krosoczka:
<https://itunes.apple.com/ca/book/good-night-monkey-boy/id579949504?mt=11>
10. A New Class (Star Wars: Jedi Academy #4) Book 4, Star Wars: Jedi Academy by Jarrett J. Krosoczka:
<https://itunes.apple.com/ca/book/new-class-star-wars-jedi-academy/id1067480699?mt=11>

References

- Australian Bureau of Statistics (2012). *The National Year of Reading: libraries helping to make Australia a nation of readers*. Belconnen: ABS.
- Anderson, N. (2004). Metacognitive reading strategy awareness. *CATESL Journal*, 16, 11-27.
- Brown, D. (2007). Teaching Reading. In *Teaching by Principles*. White Plains, NJ: Pearson Education.
- Clark, C. (2012). *Children's Reading Today: Findings from the National Literacy Trust's annual survey*. London: National Literacy Trust.
- Common Sense Media. (2014). *Children, Teens and Reading: A Common Sense Media Research Brief*. San Francisco: Common Sense Media.
- Dickenson, D. (2014). *Children and Reading: Literature Review*. Sydney: University of Western Sydney.

- Dole, J., Brown, K. & Trathen, K. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 31, 62-88.
- Eskey, D. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 563-579). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Goodman, K.S. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4) 126-135.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69.
- Hernandez, D. (2011) *Double Jeopardy. How Third-Grade Reading Skills and Poverty School Graduation*. New York: The Annie E. Casey Foundation.
- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: self-determination, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1) 46-55.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Quand les TIC font mouche: leur impact sur l'engagement scolaire des élèves. *Éducation Canada*, 53(1) 26-28.
- Karsenti, T. et Bruchesi, O. (sous presse). L'iPad à l'école : quels impacts sur la lecture et l'écriture ? Étude exploratoire auprès de quelque 100 élèves. Montréal : CRIFPE.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Lacelle, N. (2012). « Des propositions d'enseignement de lecture littéraire et filmique pour fonder une didactique de la lecture multimodale ». Dans Lebrun, M., N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : PUQ, 171-188.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F. (2013). « La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale », *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71-89.
- Manuel, J. (2012). Reading lives: Teenagers' reading practices and preferences. In J. Manuel & S. Brindley (Eds.), *Teenagers and reading: Literary heritages, cultural contexts and contemporary reading practices* (pp. 12 – 37). Kent Town, South Australia: Wakefield Press.
- Merga, M. K. (2014). Western Australian adolescents' reasons for infrequent engagement in recreational book reading. *Literacy Learning: The Middle Years*. 22(2). 60-66.
- Merrieu, P. (2014). Du bon usage des « innovations ». *Café pédagogique*, 263. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/09/19092014Article635467071520753195.aspx>
- Nation, I.S.P. (2003). Vocabulary. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching* (pp. 129-152). New York: McGraw-Hill Contemporary.
- Nation, I.S.P. (2005). Teaching and learning vocabulary. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 581-595). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nassaji, H. (2002). Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension : A need for alternative perspectives. *Language Learning*, 52, 439-481.
- Octobre, S. (2014). Les jeunes lisent toujours, mais pas des livres. *Le Monde* (24 septembre). http://campus.lemonde.fr/campus/article/2014/09/24/les-jeunes-lisent-toujours-mais-pas-des-livres_4491903_4401467.html
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). PISA 2009 results: Executive summary. Washington, DC: Author.
- Pew Research Center. (March 2014). *From Distant Admirers to Library Lovers: A typology of public library engagement in America*.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161.
- Rennie, J., Patterson, A. (2008). Reading and identity : the google generation. *Literacy Learning : the Middle Years*. 16(2). 53-58.)

Rideout, V.(2014). *Children, Teens, and Reading*. San Francisco, Californie., Commun Sense Media.

Save The Children. (2014). *Read On Get On: How reading can help children escape poverty*. London: Save The Children.

Serres, M. *Petit Poucette*. (2012). Éditions Le Pommier, Paris.

Pour citer cet article

Karsenti, T. et Lourdes Gonzales, M.-L. (2016). Using Tablets in the ESL Classroom to Engage Learners in Reading Books. *Formation et profession*. 24(3), 94-100. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a107>

Comment négocier avec la part de mensonge?

doi:10.18162/fp.2016.a110

CHRONIQUE • Milieu scolaire

La semaine dernière a été riche en actualité, notamment en ce qui a trait à la véracité des informations qui circulent sur les médias sociaux. Mensonges d'un côté, usurpation de propos de l'autre : il n'en fallait pas davantage pour m'outrer à l'heure où nous nous démenons tant pour inculquer des notions de citoyenneté numérique responsable à nos élèves. Les élites médiatiques ont été tout sauf des modèles à citer en exemple dans nos écoles.

La course à la présidence des États-Unis n'est pas étrangère à ce lot d'articles, dont on peut douter du bien-fondé. Elle en a même été l'élément déclencheur. Cela est tellement vrai que *l'Huffington Post* a publié le 17 novembre cet article au titre très évocateur : « Sur Facebook, les fausses informations ont bien eu plus de succès que les vrais articles pendant les trois derniers mois avant l'élection de Donald Trump ».

Plus près de nous, la journaliste Suzanne Colpron a été relevée de ses fonctions pour une période indéterminée, lisait-on dans *La Presse Plus* du 19 novembre dernier, pour s'être attribué des extraits d'entrevues réalisées par d'autres collègues journalistes. On parle ici de plagiat.

Ne nous méprenons pas, il est ici question de professionnels de l'information bien au fait des règles journalistiques qui exigent de valider ses sources d'information deux fois plutôt qu'une avant de publier un article et de respecter les plus élémentaires règles de déontologie qui demandent de citer ces mêmes sources correctement. Le malaise est tellement grand que le quotidien *La Presse* en a fait le propos de son éditorial de dimanche.

Attitude mitigée de Facebook

De multiples voix se sont levées pour faire part de leurs inquiétudes au sujet de la capacité des gens à discerner le vrai du faux dans la marée d'informations sur les médias sociaux. Mark Zuckerberg, PDG de Facebook, a voulu diminuer l'impact des fausses informations sur Facebook en affirmant qu'elles ne représentaient que 1 %. « 99 % de tout ce que les gens voient sur Facebook est authentique. Seule une minorité sont des articles mensongers ou des hoax [des faux] », déclarait-il sur sa page Facebook, comme le rappelle le blogue de IBM, *Les clés de demain*. N'empêche, Facebook changeait discrètement sa politique commerciale où il est indiqué aux annonceurs qu'ils doivent produire du contenu de qualité qui ne soit ni illégal ni pornographique et qui ne prône pas la violence ni (et cela c'est nouveau depuis quelques jours) de fausses informations. Triste à souhait.

Les « natifs du numérique » oui, mais

Les « natifs du numérique », comme plusieurs se plaisent à les appeler sont assis dans nos salles de classe et tous, probablement sans exception, ont accès à un appareil numérique. Or, les études le prouvent, l'utilisation que nos élèves font de ces outils se limite souvent à la communication (tous médias sociaux confondus), la recherche d'informations (pour apprendre pour et par soi ou pour les travaux scolaires) et les jeux (comme forme ludique, mais aussi d'apprentissage). L'école a donc un rôle à jouer pour développer les habiletés informationnelles et numériques (je n'aime pas le mot computationnel) et la gestion de l'identité numérique qui l'accompagne et, plus largement encore, celle de la citoyenneté numérique. Vaste programme, s'il en faut!

Nous sommes ce que nous publions

À l'heure du tout paraître et du tout afficher, il faut se rendre à l'évidence que nous sommes ce que nous publions. Textes, commentaires, photos, participation à des événements contribuent à dessiner notre empreinte numérique, notre signature. Il vaut mieux sensibiliser les élèves de façon proactive par l'éducation, plutôt que de gérer des situations de crise malheureuses et souvent évitables. « Aujourd'hui, quand nous partageons, il faut déjà penser à après-demain. Nous ne pouvons plus nous cacher derrière l'outil », nous rappelle Nicolas Le Luherne dans son article « L'indispensable éducation aux médias et à l'information ». Ne pensons plus que les employeurs ne consultent pas les réseaux sociaux avant de procéder à l'embauche de nouveau personnel.

Des initiatives heureuses

Force est de constater que des initiatives se multiplient un peu partout, pour aider les élèves et même leurs parents à comprendre les enjeux liés à la citoyenneté numérique. Tout dernièrement, lors du Sommet Google francophone à l'Académie Lafontaine, Manon Rollin, du Collège préuniversitaire Nouvelles Frontières, présentait son iBook *Branché à l'École : Guide de formation sur l'identité et la citoyenneté numérique*. Le Collège Saint-Jean-Vianney de Montréal a maintenant une tradition avec son Colloque parents 3.0. Plusieurs modèles de chartes numériques tant pour le primaire que pour le

secondaire sont affichés dans les classes de nos écoles. La vaste majorité des écoles qui ont fait entrer le numérique dans leurs murs ont un programme de citoyenneté numérique qui insiste sur la notion d'empreinte que nous laissons sur le Net, donc de notre identité numérique.

Québec répond à l'appel

La problématique est à ce point inquiétante que la ministre québécoise responsable de l'Accès à l'information et de la Réforme des institutions démocratiques, M^{me} Rita de Santis, a annoncé cette semaine le lancement d'une tournée de sensibilisation « afin d'inciter les jeunes utilisateurs des réseaux sociaux et de divers sites web à adopter un comportement responsable et à porter une attention particulière aux renseignements personnels et à la vie privée qu'ils exposent dans le cyberspace ».

L'intelligence artificielle à notre secours?

Enseigner aux élèves la pertinence des informations n'est pas chose facile. Comment sélectionner le bon grain de l'ivraie? La rumeur de l'information crédible? La source douteuse d'une autre en apparence fiable? On pourrait croire que les avancées en intelligence artificielle (IA) contribueraient à résoudre cette difficile équation. Malheureusement, il semble qu'il n'en est rien. Même l'IA a ses limites : notamment en ce qui concerne le jugement critique à appliquer dans de tels cas. « La probabilité permet certes de mesurer la quantité d'information dans un cadre technique. Mais elle ne dit rien de la pertinence de cette information », fait remarquer Frédéric Duriez dans son article « Évaluer la pertinence d'une information : un défi de sensibilité pour l'intelligence artificielle ».

Devoir de vérité et d'accompagnement

« Il est fastidieux de rechercher la vérité, précisent Landry et Letellier, dans *L'éducation aux médias à l'ère numérique*, récemment publiée aux PUM. Une éducation critique aux médias n'est pas une option; elle s'impose désormais comme une nécessaire initiation à la citoyenneté », concluent-ils.

Les défis que doit relever l'École sont multiples quand on parle de former ce citoyen du XXI^e siècle : responsable, engagé, autonome, inventif et créatif. Aux enjeux de la littératie et de la numératie s'ajoutent ceux de la littératie numérique, afin de prévenir une fracture numérique qui ne pourrait être que dramatique si rien n'est fait. Pour cela, il importe que la formation initiale des enseignants soit sérieusement mise à jour et que les enseignants déjà en poste s'engagent dans une démarche de formation continue pour répondre adéquatement à cet appel de modernité.

Pour citer cet article

Brodeur, N. (2016). Comment négocier la part du mensonge. *Formation et profession*. 24(3), 101-103.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a110>

L'inquiétude des parents est avant tout liée à la conception que beaucoup de parents se font des jeux vidéo : impacts négatifs sur les jeunes, source de conflits à la maison, violence, etc. En effet, quel parent n'a pas déjà demandé à son enfant de cesser de jouer à un jeu vidéo? Quel parent n'a pas été contrarié de voir des contenus violents présents dans certains jeux? L'appréhension des parents ou des enseignants est donc largement justifiée. De surcroît, plusieurs médias et certaines études véhiculent l'idée qu'un trop grand usage des technologies peut avoir un effet néfaste sur le développement des enfants.

Cela dit, et même s'il est évident qu'un usage démesuré des technologies par les jeunes puisse avoir des conséquences négatives pour eux, peu réalisent (encore) à quel point un usage (raisonnable) de Minecraft revêt un immense potentiel pour l'éducation des enfants. En effet, de plus en plus d'écoles se servent de ce jeu vidéo, dont la version éducative est disponible depuis l'automne dernier, pour instruire les enfants. Par exemple, depuis 2013, aux États-Unis¹ et en Suède², plusieurs écoles ont intégré à leur curriculum le jeu vidéo Minecraft³. Et un peu partout autour du monde, ce jeu est utilisé auprès des jeunes pour enseigner la science, la planification urbaine, voire apprendre une nouvelle langue. Plus près de nous, dans les écoles de Montréal, plusieurs écoles participent à *Mission 375*⁴, un concours dont l'objectif est d'amener les jeunes à reproduire, avec Minecraft, plusieurs détails historiques de la ville de Montréal qui célébrera cette année son 375^e anniversaire. On peut enfin lire sur divers forums plusieurs expériences éducatives ainsi menées avec le jeu Minecraft. Dans le cadre de nos travaux de recherche, il nous est apparu important d'apporter un éclairage scientifique sur la question du potentiel scolaire de Minecraft, afin de mieux comprendre ses impacts éducatifs auprès des jeunes.

Le jeu vidéo a-t-il sa place à l'école? Ce que disent les recherches

L'importance du jeu en éducation est, depuis longtemps, valorisée par de nombreux chercheurs (Dewey et Deledalle, 1983; Piaget, 1959; Winnicott, 1975). Aujourd'hui, le recours à sa forme numérique, le jeu vidéo, qui plus est, première « industrie culturelle » au monde avec un chiffre d'affaires annuel estimé à 100 milliards de dollars, apparaît donc comme une évidence. Par exemple, de nombreuses études ont montré que le recours au jeu vidéo peut amener des conditions favorables aux apprentissages (Baranowski et al., 2003), ou encore des effets positifs sur les joueurs aux niveaux « cognitifs, affectifs et psychomoteurs » (Shaftel, Pass et Schnabel, 2005). Une importante revue de la littérature sur la question des impacts éducatifs des jeux vidéo a montré que leur usage pouvait accroître l'apprentissage chez les jeunes de plus de 12 %, améliorer la coordination œil-main, la capacité de résolution de problèmes, la mémorisation, etc. (voir Clark, Tanner-Smith et Killingsworth, 2013). Certaines études ont même montré que des chirurgiens étaient plus efficaces dans leur pratique médicale lorsqu'ils jouaient de façon régulière à des jeux vidéo (Rosser et al., 2007). En bref, ce que les études révèlent, c'est que les jeux vidéo sont susceptibles de participer directement à la réussite éducative des jeunes. Pourtant, tout n'est pas aussi simple et le recours au jeu, et en particulier, au jeu vidéo est encore bien loin d'être ancré dans les standards éducatifs. Nul doute que la transformation numérique de l'éducation est en marche, au Québec, dans le reste du Canada ou de la Francophonie. Cependant, ce

1 https://www.washingtonpost.com/lifestyle/kidspost/minecraft-spawns-classroom-lessons/2013/03/14/717aed66-87b8-11e2-98a3-b3db6b9ac586_story.html

2 <http://www.pcgamer.com/minecraft-becomes-a-compulsory-class-for-swedish-school/>

3 <https://minecraft.net/fr/>

4 http://plus.lapresse.ca/screens/d787353b-43e3-4342-b537-8c379d9de0fd%7C_0.html

bouleversement n'est pas sans poser des questions, notamment parce qu'il met en évidence le fossé qui existe parfois entre les technologies présentes dans la société et la réalité des salles de classe. Aussi, l'intégration du jeu vidéo souffre non seulement de la mauvaise réputation qu'il traîne avec lui, mais aussi de ce fossé entre l'école et la société.

Ressources numériques, jeux vidéo et apps : éducatifs ou pas?

Dans les écoles, on retrouve des ressources numériques, des jeux vidéo et des applications pour tablettes ou téléphones dont on doute parfois de la valeur éducative. On va par exemple retrouver des applications récentes telles que *Scratch*⁵ ou *Scratch Jr*, qui permettent notamment d'apprendre à coder, tout en s'amusant et en créant ses propres histoires virtuelles, voire ses propres jeux vidéo. D'autres applications, comme *Swift Playgrounds*⁶, ont vu le jour en 2016 et, là aussi, semblent clairement être des ressources numériques que l'on peut qualifier d'éducatives. On assiste même à des détournements de jeux vidéo commerciaux tels que *Assassin's Creed* à des fins d'apprentissage de l'histoire (Joly-Lavoie et Yelle, 2016) ou encore de la géographie (Gilbert, 2017). Pour mieux comprendre le potentiel éducatif des ressources numériques, jeux vidéo ou *apps*, il peut être utile de les évaluer selon deux axes. Le premier interroge le potentiel éducatif de la ressource (qu'est-ce que l'apprenant tire de la pratique de ce jeu?) alors que le second s'intéresse à son potentiel ludique. Autrement dit, un jeu dont le potentiel éducatif serait de « 10 » (on apprend beaucoup par sa pratique), mais où le caractère ludique serait de « 1 » (ce n'est pas très intéressant) vaudrait peut-être moins la peine qu'une ressource éducative qui aurait une cote de « 5 » pour le potentiel éducatif, et une cote de « 9 » pour l'aspect ludique. Car nul ne serait besoin de contraindre les apprenants à jouer. Nous nous sommes amusés à classer divers jeux, ressources éducatives ou *apps* sur un graphique à deux axes. Le résultat est particulièrement intéressant (Figure 2). À titre d'exemple, nous attribuons, à la suite de nos observations, la note de 9/10 au jeu *Minecraft* en ce qui concerne l'aspect ludique – c'est tout de même le 2^e jeu le plus vendu de tous les temps – mais aussi une note de 7/10 pour l'aspect éducatif. À l'inverse, le jeu vidéo *Grand Theft Auto (GTA)* n'obtiendrait, selon nous qu'un score de 1/10 pour l'aspect éducatif (il suffit de regarder quelques instants la pratique de ce jeu pour comprendre qu'il sera impossible pour un enfant de transposer les compétences acquises dans ce jeu vidéo dans la conduite d'une vraie voiture), mais un 9/10 en ce qui concerne l'aspect ludique, car il figure actuellement dans les jeux les plus populaires en 2017.

5 <https://scratch.mit.edu/>

6 <https://www.apple.com/ca/fr/swift/playgrounds/>

Edulocalisation des ressources pédagogiques numériques

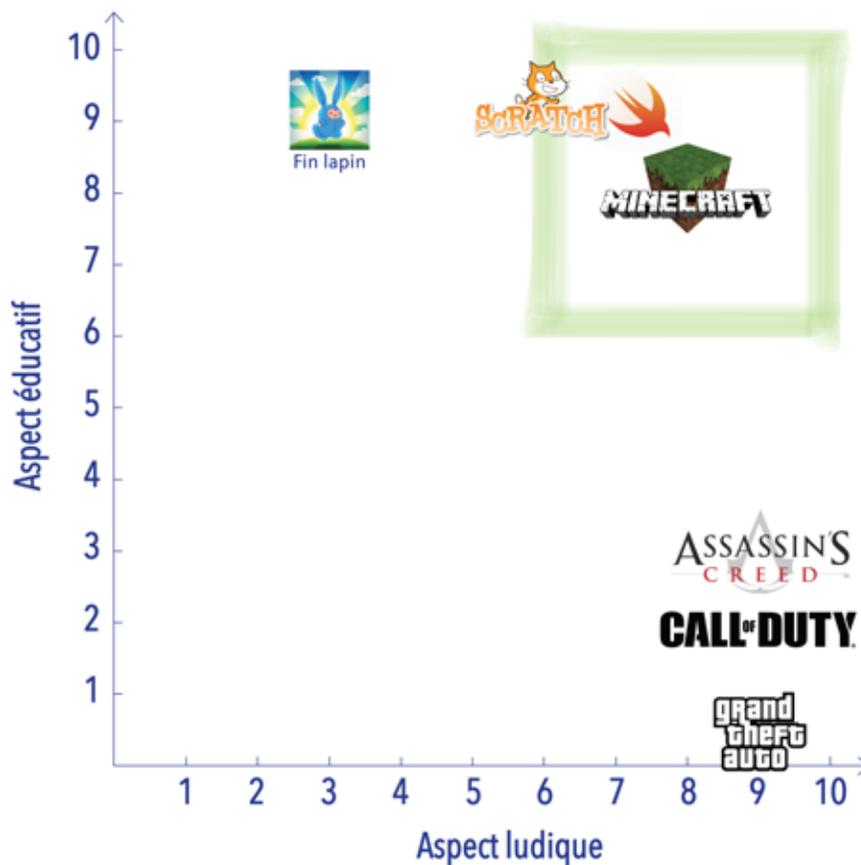


Figure 2 : Potentiel éducatif et ludique de diverses ressources éducatives, jeux électroniques ou *apps*.

Minecraft semblerait être, selon notre classification, le jeu vidéo le plus intéressant d'un point de vue à la fois pédagogique et éducatif. En effet, via notamment sa version éducative, appelée *Minecraft Education Edition*, les élèves peuvent faire du travail collaboratif, développer des aptitudes informatiques mais aussi apprendre à coder, et tout cela en s'amusant. Nous avons décidé de pousser plus loin notre hypothèse dans le cadre d'un projet de recherche exploratoire dont l'objectif est de mieux comprendre le potentiel éducatif de l'usage scolaire de ce jeu.

Méthodologie de notre étude exploratoire

Contexte de la recherche

Nous avons donc étudié l'usage du jeu vidéo *Minecraft* dans deux écoles de la région de Montréal. En tout, ce sont 118 élèves, de la 3^e à la 6^e année du primaire, qui ont participé à cette recherche exploratoire.

Pour étudier ce recours au jeu vidéo *Minecraft* et ses effets sur les utilisateurs, nous avons effectué une recherche-action qui a consisté en la création de différents niveaux de jeu. Concrètement, nous avons constitué 10 niveaux de progression composés, chacun, de 3 paliers amenant à la validation du niveau, soit 30 tâches à réaliser nous permettant d'introduire progressivement la maîtrise du jeu vidéo *Minecraft* dans des classes de primaire au Québec (Figure 3)⁷. Un animateur spécialisé dans le jeu *Minecraft* accompagnait les élèves lors des séances de jeu qui se déroulaient à l'école.



Devenez le maître



Niveaux	Défis	Niveaux	Défis
01 Jaune	<ul style="list-style-type: none"> Vous devez personnaliser votre joueur. Vous devez créer un nouveau monde Vous devez paramétrer les commandes du jeu 	06 Rouge	<ul style="list-style-type: none"> Vous devez fabriquer une pioche en bois Vous devez fabriquer un four Vous devez vous fabriquer une torche (faire du charbon et créer la torche)
02 Orange	<ul style="list-style-type: none"> Vous devez vous déplacer dans le monde Vous devez aller dans l'eau et ressortir Vous devez casser un cube 	07 Bronze	<ul style="list-style-type: none"> Vous devez construire une maison Vous devez créer une cabane dans les arbres Vous devez relier votre cabane à une cabane dans un autre arbre
03 Vert	<ul style="list-style-type: none"> Vous devez récupérer un objet Vous devez changer d'objet Vous devez monter sur un animal 	08 Argent	<ul style="list-style-type: none"> Vous devez vous créer une carte pour vous déplacer Vous devez faire un potager Vous devez apprivoiser un animal
04 Bleu	<ul style="list-style-type: none"> Vous devez creuser un tunnel dans le sol et collecter de la pierre Vous devez creuser un tunnel dans le sol et ressortir à un autre endroit Vous devez creuser un tunnel dans le sol et passer sous un lac 	09 Or	<ul style="list-style-type: none"> Vous devez élever des animaux Vous devez construire un stade de football Vous devez faire une voiture
05 Violet	<ul style="list-style-type: none"> Vous devez récolter du bois Vous devez fabriquer des planches de bois Vous devez fabriquer un établi avec du bois 	10 Platinum	<ul style="list-style-type: none"> Vous devez construire votre école Vous devez créer une sculpture qui existe Vous devez construire une ville entière



Figure 3 : 10 niveaux de progression de l'usage éducatif de Minecraft.

7 Ces niveaux sont consultables à l'adresse suivante : <http://www.karsenti.ca/code/minecraft-education-edition/>

Lors de cette expérimentation, nous avons eu recours à 10 méthodes de collecte des données :

1. des questionnaires d'enquête (n = 4) auprès de l'ensemble des participants (n = 128);
2. des entretiens individuelles semi-dirigés (n = 6 X 30 minutes) en dehors des périodes de jeu supervisé;
3. des courtes entretiens individuelles (n = 118 X 5 minutes) lors des périodes de jeu supervisé;
4. des entretiens de groupe avec les élèves lors des sessions *Minecraft* (n = 3);
5. des observations vidéographiées (n = 6 X 75 minutes) des périodes de jeu supervisé.
6. des observations vidéographiées en mode « think aloud » d'élèves qui jouent à *Minecraft* (n = 3 X 30 minutes);
7. des entretiens individuelles avec les intervenants/enseignants durant les périodes de jeu supervisé (n = 6);
8. un suivi des niveaux de jeu atteints par l'ensemble des élèves;
9. un journal de bord hebdomadaire tenu par l'animateur de l'atelier *Minecraft* (n = 14);
10. des « traces informatiques » (Jaillet et Larose, 2009), soit les productions ou créations réalisées par les élèves à l'aide de *Minecraft* (Figure 4).



Figure 4 : Exemple de création réalisée par les élèves avec le jeu *Minecraft* (stade de soccer).

Qu'a-t-on observé?

Les données recueillies lors de cette étude exploratoire ont permis de mettre en évidence un grand nombre d'avantages éducatifs liés à l'usage du jeu vidéo *Minecraft* en classe. Parmi les principaux, on retrouve :

1. Une motivation accrue des élèves pour l'école en général;
2. De meilleures compétences liées aux technologies de l'information et des communications;
3. Une plus grande créativité;
4. Un sentiment de compétence à l'école plus fort;
5. Une ambiance de groupe très positive;
6. Une plus grande compétence en lecture;
7. Une meilleure compétence en écriture;
8. Une meilleure autonomie des élèves;
9. Une meilleure collaboration entre les élèves (plusieurs réalisaient des projets en équipes);
10. Une plus grande entraide entre les élèves (devant les difficultés rencontrées, plusieurs élèves ont appris à s'entraider);
11. De meilleures habiletés en programmation et en logique computationnelle (les niveaux avancés de Minecraft font appel à de la programmation);
12. Une meilleure capacité en résolution de problèmes;
13. De meilleures compétences en recherche d'information (pour réaliser les tâches qui étaient demandées);
14. Le développement de diverses habiletés en mathématiques (périmètre, volume, nombre de ressources pour construire quelque chose, nombre de blocs...);
15. Une meilleure connaissance des sciences (par exemple, lorsqu'ils avaient à trouver les éléments permettant d'allumer un feu, lorsqu'ils devaient comprendre des principes en agriculture pour réaliser des tâches, etc.);
16. Une plus grande persévérance face aux défis rencontrés (les tâches Minecraft comportaient d'importants défis et certains ont même refait les tâches demandées pour améliorer leurs productions);
17. Une meilleure connaissance de l'histoire (notamment lorsqu'ils créaient un monde datant d'il y a quelques dizaines, voire centaines d'années);
18. Un plus grand respect des consignes (compétences méthodologiques);
19. Une meilleure estime de soi à l'école;
20. De meilleures compétences en communication orale;
21. Une meilleure capacité à développer des produits de qualité;
22. De meilleures habiletés sociales;
23. De meilleures compétences en anglais;
24. De meilleures compétences en organisation de l'information;
25. Un meilleur raisonnement inductif ou déductif.

Certains défis ressortent

Certaines difficultés d'usages à l'école sont tout de même à relever, comme le fait que des problèmes techniques puissent survenir à tout moment. En effet, certains postes informatiques ont, par exemple, amené à des déconnexions en pleine partie, au grand désarroi des élèves. Cependant, un matériel informatique adéquat permet de réduire ces risques. Par ailleurs, même si le manque de compétences en ce qui concerne la pratique des jeux vidéo de certains élèves peut s'avérer être un défi au lancement d'un tel projet, il a été constaté, pour tous, y compris chez ceux qui n'étaient pas familiers avec ce type de jeux, une progression rapide des compétences en matière de pratique vidéoludique.

Conclusion

Cette étude exploratoire, menée dans deux écoles du Québec et impliquant 118 élèves du primaire, a particulièrement confirmé le réel intérêt pédagogique de l'usage scolaire et encadré du jeu vidéo Minecraft. En effet, ce jeu a notamment permis d'engager les élèves dans des activités à la fois ludiques et éducatives, dont les retombées positives ont été nombreuses. Par la mise en place d'un dispositif basé sur des niveaux à réaliser (Figure 3, Denez le maître Minecraft), l'apprenant a ainsi pu progresser par étapes et développer diverses compétences. Il pourrait être important de permettre de telles initiatives dans d'autres écoles, ailleurs au Québec, au Canada, voire dans le reste du monde. C'est d'ailleurs le message qui semble être compris par certains établissements, précurseurs en la matière, comme en Suède, et qui mettent en place des séances avec le jeu vidéo Minecraft. À la vue des quelque 25 bénéfices pour les élèves recensés dans cette recherche exploratoire, il y a fort à parier qu'un tel projet apportera son lot d'avantages éducatifs pour tous les participants.

Enfin, même si l'on souligne les avantages éducatifs de Minecraft pour les jeunes, cela ne veut pas pour autant dire qu'il ne doit pas y avoir de limites ou de balises pour les enfants. Sans cadre, les enfants risquent de ne jamais vouloir arrêter de jouer. C'est pour cela notamment que, dans le cadre de notre recherche exploratoire, nous avons fourni un cadre scolaire pour l'usage de Minecraft à l'école. Enfin, de façon générale, il est important de rappeler la nécessité de trouver un juste équilibre entre la pratique des jeux vidéo et d'autres activités. Entre obsession et outil à potentiel éducatif exceptionnel, il revient tant au parent qu'à l'enseignant de baliser l'usage de ce jeu pour que les jeunes gardent un juste équilibre entre des moments où les technologies sont utilisées, et d'autres où elles ne le sont pas. Cela devrait résolument leur permettre de tirer pleinement profit du potentiel éducatif du jeu vidéo Minecraft.

Références

- Baranowski, T., Baranowski, J., Cullen, K. W., Marsh, T., Islam, N., Zakeri, I., ... deMoor, C. (2003). Squire's quest! *American Journal of Preventive Medicine*, 24(1), 52-61. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(02\)00570-6](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00570-6)
- Clark, D., Tanner-Smith, E., Killingsworth, S., Bellamy, S. (2013). Digital games for learning: A systematic review and meta-analysis (executive summary). Menlo Park, CA: SRI International.
- Dewey, J. et Deledalle, G. (1983). *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Gilbert, L. (2017). "The past is your playground": The challenges and possibilities of Assassin's Creed: Syndicate for social education. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 145-155. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1228812>

- Jaillet, A. et Larose, F. (2009). Le numérique dans l'enseignement et la formation : Analyses, traces et usages. Éditions L'Harmattan.
- Joly-Lavoie, A. et Yelle F. (2016). Le jeu vidéo pour enseigner l'histoire : synthèse d'une approche théorique et pratique. TRACES, 54(3), 19-24.
- Piaget, J. (1959). La formation du symbole chez l'enfant – imitation, jeu et rêve – image et représentation (2^e éd.). Delachaux et Niestlé.
- Rosser, J. C., Lynch, P. J., Cuddihy, L., Gentile, D. A., Klonsky, J. et Merrell, R. (2007). The impact of video games on training surgeons in the 21st century. Archives of Surgery, 142(2), 181-186. <https://doi.org/10.1001/archsurg.142.2.181>
- Shaftel, J., Pass, L. et Schnabel, S. (2005). Math games for adolescents. Teaching Exceptional Children, 37(3), 25-30. <https://doi.org/10.1177/004005990503700304>
- Winnicott, D. W. (1975). Jeu et réalité : l'espace potentiel (traduit de l'anglais par Claude Monod et J. B. Pontalis; préf. de J.-B. Pontalis). Gallimard.

Pour citer cet article

- Karsenti, T. et Bugmann, J. (2016). Transformer l'éducation avec Minecraft ? *Formation et profession*. 24(3), 104-112. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a111>

Robichaud Ariane, Tardif Maurice et
Morales Perlaza Adriana (dir.), *Sciences
sociales et théories critiques dans la
formation des enseignants* (2015),
Presses de l'Université Laval.

Harvengt David
Université Laval

doi:10.18162/fp.2016.a108

RECENSION

Cet ouvrage s'inscrit dans un débat sur la formation à l'enseignement en posant la question suivante : « Peut-on, en 2015, former des professionnels de l'enseignement en faisant abstraction de ces disciplines et traditions intellectuelles [sciences sociales et des théories critiques]? » (p. 1). En effet, la formation des enseignants est de plus en plus technique. Certes, les enseignants sont compétents, mais sont-ils encore cultivés? Répondent-ils encore au critère de « l'approche culturelle de l'enseignement » mise de l'avant par le MEQ lui-même (p. 1)?

Les réformes de l'enseignement dans le monde occidental, depuis les années 1980, ont joué un rôle non négligeable à cet égard. Un de leurs effets a été que l'enseignant est devenu un instrument au service de l'apprentissage et de la réussite des élèves. En fait, la formation à l'enseignement et, dans la foulée, le travail des enseignants se sont « technicisés ». Ainsi, le pôle technique a pris l'ascendant sur le pôle culturel. L'ancrage de la formation des enseignants dans les sciences sociales et dans la tradition philosophique et critique s'est perdu dans ces réformes. De plus, la réflexivité sur la profession des enseignants se résume presque en une réflexivité centrée sur la pratique. Les auteurs s'interrogent donc sur la place du pôle culturel dans la formation à l'enseignement.

Dans un premier temps, Ariane Robichaud montre que l'idéologie soutenant le développement des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal tend justement à favoriser le pôle technique de la profession au détriment de sa dimension culturelle. Elle constate que cet appauvrissement touche la profession elle-même par une anesthésie pédagogique (Habermas) qui se matérialise notamment

par une absence de responsabilité et un immobilisme des enseignants (p. 40). Il empêche également les futurs enseignants et leurs futurs élèves de développer une pensée critique pointue. Or, souligne-t-elle, l'éducation n'est-elle pas d'abord d'offrir aux élèves un sens critique leur permettant d'appréhender le monde?

Adriana Morales Perlaza s'intéresse, quant à elle, à l'éducation comparée dans une perspective d'enrichissement culturel pour les futurs enseignants. Elle constate que l'éducation comparée est très peu présente, sinon absente, des programmes de formation. Or, cette éducation qui compare les différents systèmes d'éducation dans le monde pourrait avoir des avantages, notamment en élargissant la compréhension et le sens que donnent les enseignants à certaines problématiques comme l'interculturalité. Elle permet également de comprendre des manières de faire différentes qui éclairent nos propres réflexions et pratiques.

Dans le troisième chapitre, Maurice Tardif montre que la lutte contre les inégalités scolaires (égalité d'accès et égalité des chances) a eu des répercussions sur le travail même des enseignants. Ce souci perdure aujourd'hui, mais il n'est pas sans contradiction avec une école à deux vitesses telle qu'on la connaît (écoles privées et programmes élitistes des écoles publiques). Cette évolution de l'école québécoise touche la profession enseignante qui « traverse au Québec depuis les années 1980 une phase particulièrement difficile de son histoire » (p. 100) : les nouveaux enseignants sont-ils préparés à faire face à ces difficultés? L'auteur de répondre : « ils [les enseignants] découvriront alors que la pédagogie n'est pas forcément le meilleur remède aux injustices et inégalités qui caractérisent encore aujourd'hui le Québec contemporain et son système scolaire » (p. 102).

Ensuite, Marina Schwimmer s'intéresse à la « mise en scène » de la professionnalité enseignante à travers la notion de pratique réflexive. La pratique réflexive est au cœur même de la profession enseignante. Elle fait partie des 12 compétences professionnelles de l'enseignant qui impliquent entre autres de réfléchir sur sa pratique (p. 109). Cette mise en scène conduit à encenser une bonne pratique enseignante limitant d'autant le penser et l'agir enseignant, l'intuition pédagogique des enseignants et leur esprit critique s'en trouvent limités.

Denis Simard s'interroge sur la place de la philosophie dans les programmes de formation à l'enseignement. L'auteur constate que la philosophie et les sciences humaines sont laissées pour compte dans la formation à l'enseignement alors qu'elles sont à la base de la transmission culturelle si importante. Pourtant, les enseignants ont des interrogations profondes d'ordre philosophique comme, par exemple : « quel est le sens de mon travail? » (p. 137). Il est donc important de revaloriser la philosophie dans la formation à l'enseignement. L'auteur donne en ce sens quelques pistes de réflexion notamment sur le geste critique (aptitude à penser par soi-même, notamment) qu'un futur enseignant cultivé ne peut éviter. La philosophie dans la formation amènerait les futurs enseignants à poser un regard critique sur le monde qui les entoure et sur leur profession.

Louis Levasseur, pour sa part, s'intéresse à la place de la pensée critique à l'école. Il part de la constatation qu'au Québec la pensée critique est souvent réduite à la liberté (d'expression) de l'élève. De plus, pour nombre d'enseignants, « la légitimation de la connaissance se trouve [...] dans la subjectivité de l'élève » (p. 156-157). Ainsi, la critique ne devient qu'une compétence de l'élève au détriment d'une vision plus riche basée sur une structure dialectique et historique. Il est donc important de distinguer ces deux visions de la critique et de s'interroger sur les sources intellectuelles qui sous-tendent la première. Et

l'auteur de se demander s'il n'y a pas une réticence des enseignants eux-mêmes à une critique basée sur des fondements philosophiques et sociologiques?

Dans le chapitre suivant, Denis Jeffrey aborde la question de la pensée critique et plus particulièrement à un courant anglo-saxon le *Critical Thinking*. Ce courant promeut le développement de la pensée critique chez les élèves. Pourtant, « la pensée critique [y] est réduite à des opérations cognitives et à des idéaux moraux le plus souvent présentés sous la forme d'une liste de vertus [...] » (p. 179). En oubliant ainsi un dialogue avec les grands auteurs de la pensée occidentale. Selon l'auteur, une pédagogie de la pensée critique devrait être axée sur l'émancipation du sujet et les projets de justice sociale, ce qu'est loin de faire le *Critical Thinking*.

Finalement, Philippe Corcuff conclut avec une approche épistémologique et théorique sur les pensées critiques en éducation en s'appuyant principalement sur Bourdieu, Rancière et Boltanski. Dans un premier temps, il propose une lecture des tensions entre Bourdieu et Rancière où ce dernier choisit une philosophie de l'émancipation plutôt qu'une critique de la domination. Boltanski propose un entre-deux avec les concepts de réalité (ce qui est construit par les formats dominants) et de monde est ouvert et indéfini que la « réalité » cherche à cacher, mais où elle puise néanmoins ses transformations.

Les auteurs, de manière unanime, dénoncent la place de plus en plus ténue de la dimension culturelle et de la pensée critique dans la formation à l'enseignement. Ce double abandon ôte aux enseignants une partie de l'essence même de leur profession. Alors, pour reprendre le questionnement de départ, malheureusement, il semble qu'on puisse former de futurs enseignants sans cette dimension culturelle, mais à quel prix?

Pour citer cet article

David, H. (2016). Robichaud Ariane, Tardif Maurice et Morales Perlaza Adriana (dir.), Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants (2015), Presses de l'Université Laval. *Formation et profession*. 24(3), 101-103. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a108>

Lemoine, A. et P. Sartiaux (2014).
*Jouer avec les mathématiques : Jeux
et activités traditionnels
de 2,5 à 8 ans.*
De Boeck Education,
Louvain-la-Neuve

RECENSION

Dans le but de favoriser l'usage des jeux de mathématiques dès le début du curriculum scolaire, le présent ouvrage vise un rapprochement entre les activités de jeux des jeunes élèves et les savoirs théoriques traitant du développement de la pensée mathématique. Pour ce faire, Lemoine et Sartiaux (2014) proposent aux pédagogues de s'inspirer d'une banque non exhaustive de jeux mathématiques, mise en valeur par une réflexion didactique, afin de piloter leurs activités d'enseignement.

Présentation

Ce volume est divisé en deux sections, soit : la première concerne les différents jeux mathématiques pouvant être utilisés en milieu scolaire et la viset à décrire quelques aspects théoriques relevant des notions mathématiques mises en lumière dans la première partie du livre.

La première section de l'ouvrage est composée de six chapitres. Le premier met en valeur l'apport de la mise en place des jeux de règles dans le milieu scolaire. Différents points de vue sont exposés afin de justifier l'implantation des jeux dans les salles de classe, soit : des intérêts pédagogiques relevant des dimensions affective, motrice, cognitive, psychologique et socioculturelle. Le second chapitre présente quatre grands types de jeux de règles : le jeu de l'oie, les dominos, le jeu de loto et les casse-têtes. Une suggestion d'adaptation de ces jeux est suggérée aux pédagogues afin de répondre à leurs besoins et intérêts spécifiques.

Les chapitres trois, quatre et cinq se caractérisent par la présentation de différents matériels de manipulation présents dans les salles de classe ainsi que d'un potentiel usage de ceux-ci permettant d'amorcer des activités propres aux jeux. Le chapitre trois propose des activités en lien avec l'usage d'un matériel logique ou structuré : blocs logiques et vignettes logiques. Le chapitre quatre propose la mise en place de jeux mathématiques à partir de réglottes Cuisenaire, tandis que le chapitre cinq suggère d'utiliser des histoires mathématisées en tant qu'amorces à des jeux traitant de l'arithmétique ou de la géométrie.

Le chapitre six met de l'avant différentes activités à connotation mathématiques pouvant être utilisées à titre d'assises à la mise en place de jeux dans les salles de classe. Des suggestions d'activités psychomotrices, culinaires, manuelles et même des chants sont présentés au sein de ce chapitre.

Ensuite, la seconde section du livre, traitant de la dimension théorique concernant l'usage des jeux de mathématiques, est divisée en cinq chapitres. Les deux premiers chapitres de cette section sont intimement liés. Ceux-ci s'adressent principalement aux pédagogues oeuvrant au préscolaire. Le premier chapitre présente des repères théoriques concernant la construction d'ensembles à partir de différentes caractéristiques associées à un objet. Le chapitre deux est complémentaire au premier. Celui-ci se caractérise par une mise au point théorique à propos des relations envisageables entre les différents éléments d'un ensemble.

Les chapitres trois et quatre approfondissent les fondements didactiques liés à l'apprentissage des nombres et de la géométrie. Enfin, le dernier chapitre de l'ouvrage ne vise pas de domaine particulier des mathématiques. Celui-ci propose quelques repères concernant la progression des activités en mathématiques. Ces propositions visent à distinguer les types d'activités à mettre en place dans le milieu scolaire ainsi qu'à cibler des notions mathématiques à aborder selon l'avancement de l'année scolaire.

Forces et faiblesses de l'ouvrage

L'ouvrage de Lemoine et Sartiaux (2014) propose différents jeux et activités de mathématiques à mettre en place dans le milieu scolaire. L'œuvre, qui est principalement destinée aux enseignants du préscolaire et du premier cycle du primaire, se caractérise par des chapitres bien écrits et structurés. Par ailleurs, il importe de mentionner que la lecture de la première section peut être pénible à un lecteur peu habitué aux ouvrages relevant de l'enseignement des mathématiques. Cela est essentiellement attribuable au fait que certains éléments théoriques, mentionnés lors de la présentation des jeux, sont seulement mis de l'avant au sein de la seconde section du volume. Sans une appropriation préalable de ces notions, une compréhension approfondie de l'intérêt pédagogique de mettre en place certains jeux en salles de classe peut être ardue. Conscients des difficultés occasionnées, Lemoine et Sartiaux (2014) sont fidèles à la visée principale de l'ouvrage, soit d'offrir aux pédagogues une banque non exhaustive de jeux de mathématiques pouvant être utilisée adaptée en milieu scolaire. Suite à la présentation de la banque de jeux, les liens entre la théorie et la pratique sont effectués, mais ceux-ci appellent la lecture de la seconde section du livre.

À cet effet, le volet théorique de l'ouvrage est fort bien articulé. Celui-ci risque d'intéresser autant les chercheurs universitaires que les pédagogues oeuvrant au préscolaire ou au primaire. Outre, les concepts tirés de la genèse des structures logiques élémentaires de Piaget et Inhelder (1959), les notions mathématiques ainsi que leur hiérarchisation, présentées sous forme de progression, sont très bien vulgarisés.

Enfin, une force importante de l'ouvrage découle des adaptations diverses proposées pour chacun des jeux. Appuyées sur des fondements théoriques, les modalités d'adaptation des jeux sont, la majorité du temps, décrites soigneusement point par point. Lorsque ce n'est pas le cas, celles-ci sont implicitement mises de l'avant. À mon avis, ces descriptions d'adaptations possibles des jeux octroient aux pédagogues, qui décident de s'approprier l'ouvrage, un sentiment accru de compétence, et ce, en mettant à leur disposition un outil de format « clé en main » pouvant être utilisé selon leurs besoins et intérêts. Conséquemment, pour tout pédagogue qui apprécie les défis de créativité découlant de l'élaboration de jeux ou d'activités de mathématiques, je recommande fermement la lecture du livre de Lemoine et Sartiaux (2014).

Références

Piaget, J. et Inhelder, B. (1959). *La genèse des structures logiques élémentaires ; classification et sériations*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Pour citer cet article

Rajotte, T. (2016). Lemoine, A. et P. Sartiaux (2014). Jouer avec les mathématiques : Jeux et activités traditionnels de 2,5 à 8 ans. De Boeck Education, Louvain-la-Neuve. *Formation et profession*. 24(3), 104-106.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a109>