

# CRIFEDE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

22<sup>(2)</sup>

2014

Volume 22 numéro 2



# Table des matières

- 1 *Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants : une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement*  
Joachim **De Stercke**, Université de Mons (Belgique)  
Gaëtan **Temperman**, Université de Mons (Belgique)  
Bruno **De Lièvre**, Université de Mons (Belgique)
- 13 *L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française : préoccupations, tensions et compromis professionnels*  
Thierry **Philippot**, Université de Reims  
Champagne-Ardenne (France)
- 31 *La synthèse de documents à l'université française : discours d'étudiants internationaux entrants sur leurs pratiques d'écriture en sciences humaines et sociales*  
Marie-Pascale **Hamez**, Université Lille 3 (France)
- 49 *Scénarisation d'un enseignement universitaire à distance : quand les étudiants sont détenus*  
Lucie **Alidières**, Montpellier III-CNRS (France)  
Chantal **Charnet**, Montpellier III-CNRS (France)
- 56 *Vers la modélisation de construits didactiques : trois études de cas d'enseignantes expérimentées en techniques d'éducation à l'enfance*  
Marie **Alexandre**, Université du Québec à Rimouski (Canada)

# Chroniques

74

## Formation des maîtres

*À propos de la performance des systèmes éducatifs et de leur amélioration*

Clermont **Gauthier**, Université Laval (Canada)

Gustave **Tagne**, UNESCO

78

## Rendez-vous avec la recherche

*Rencontre avec Donatille Mujawamariya*

Entrevue réalisée par Mirela **Moldoveanu**, UQÀM (Canada)

82

## Point de vue internationale

*Le CRIFPE, un centre de recherche, une école de pensée : « l'École québécoise sur la formation et la profession d'enseignant »*

Samuel de **Souza Neto**, Universidade Estadual Paulista (Brésil)

90

## Milieu scolaire

*Démarche d'accompagnement de conseillers pédagogiques et de professionnels à la consultation d'une commission scolaire du Québec*

France **Morin**, Université de Sherbrooke (Canada)

94

## Profession de l'éducation

*La vague des professions au Québec : où sont passés les enseignants?*

*Partie III*

Maurice **Tardif**, Université de Montréal (Canada)

# Recension

102

*Caroline Caron, Vues, mais non entendues. Les adolescentes québécoises et l'hypersexualisation (2014). Presses de l'Université Laval.*

Harvengt **David**, Université Laval (Canada)

# Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants : une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement

A quantitative analysis of perseverance intentions in new professors: A prospective approach to early perseverance in teaching

doi:10.18162/fp.2014.93

Joachim **De Stercke**  
Faculté de psychologie et  
des sciences de l'éducation  
Université de Mons

Gaëtan **Temperman**  
Faculté de psychologie et  
des sciences de l'éducation  
Université de Mons

Bruno **De Lièvre**  
Faculté de psychologie et  
des sciences de l'éducation  
Université de Mons

## Résumé

La complexité du processus d'insertion professionnelle en enseignement rend l'explication du décrochage de la relève peu aisée. Cet article contribue à la réflexion sur cet inquiétant phénomène, en s'intéressant à l'intention de persister dans l'enseignement de 462 professeurs entrants diplômés de Hautes Écoles belges. À cette fin, nous testons plusieurs modèles de régressions multiples visant à mettre en évidence les *constructs* responsables des variations de cette intention chez nos sujets. Cette étude quantitative qui prend appui sur une enquête par questionnaires met en lumière que leur « *Teaching Commitment* » influence fortement leur intention de persister.

## Mots-clés

Insertion professionnelle, professeurs entrants, intention de persister, quantitatif, régressions multiples

## Abstract

The complexity of the teaching induction process makes it difficult to explain why so many beginning teachers leave the profession after only a few months. This article studies this question in analyzing the intention to persist in the teaching profession of 462 entering teachers. To this end, we identify the constructs involved in the variation of this intention using multiple regressions. This quantitative study, based on a survey conducted in Belgium, shows that teaching commitment strongly predicts the intention to persist of our subjects.

## Keywords

Induction, entering teachers, intention to persist, quantitative, multiple regressions

## Introduction

Au sein de la relève enseignante issue des Hautes Écoles belges, tous les diplômés n'aspirent pas avec la même conviction à devenir enseignants. Si certains ont une forte intention de persister dans l'enseignement, d'autres sont plus partagés à ce sujet, et d'autres encore n'hésitent pas à déclarer qu'ils n'ont pas l'intention de faire carrière dans la profession, alors même qu'ils achèvent leur formation initiale pédagogique (De Stercke, Temperman et De Lièvre, 2013). Pour dépasser la description de cette situation interpellante, il nous faut tenter d'identifier les variables qui contribuent à expliquer l'intention de persister des professeurs entrants. C'est ce que nous nous proposons de réaliser dans cette étude.

À l'arrière-plan de notre questionnement, on retrouve un double enjeu. Pour les systèmes éducatifs, le départ précoce d'individus spécialement formés à l'enseignement constitue une perte financière indéniable (Epperson, 2004). De surcroît, l'abandon et le roulement des enseignants sont connus pour être néfastes à la qualité de l'enseignement (OCDE, 2005). Pour les enseignants, les conséquences de l'instabilité et du décrochage professionnel sont évidemment tout aussi regrettables (Ndoreroaho et Martineau, 2006). Il est donc crucial que la recherche se penche sur la problématique de l'entrée en carrière en enseignement.

Cette étude s'inscrit dans le prolongement de nos précédents travaux (De Stercke et al., 2013), et plus largement dans le cadre d'une recherche doctorale centrée sur la persévérance et l'abandon des enseignants débutants. Ses résultats prendront par conséquent tout leur sens une fois articulés avec les autres volets empiriques de notre recherche; notamment avec les résultats d'une étude qualitative menée auprès de quinze sujets impliqués dans la présente analyse. En étudiant l'intention de persister des professeurs entrants, nous adoptons une approche prospective de la persévérance et de l'abandon précoces de la carrière.

## Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de cette étude se structure autour des dimensions du schéma directeur de notre questionnaire. Ces dimensions sont au nombre de quatre et ont trait à l'intention de persister dans l'enseignement, au « *Teaching Commitment* », au sentiment d'auto-efficacité et à la satisfaction de nos sujets quant à leur formation initiale. Nous définissons aussi dans cette section le public auprès duquel nous avons effectué nos collectes de données.

### *Les professeurs entrants*

Par professeurs entrants, nous désignons dans cet article des individus accrédités à enseigner, mais qui sont toujours en attente de leur première affectation. Ces enseignants ont néanmoins déjà exercé sur le terrain puisqu'ils ont accompli des stages au sein d'établissements scolaires au cours de leur préservice; préservice réalisé, dans le cas de nos sujets, en Haute École. Pour cette raison, parmi d'autres, nous considérons qu'ils ont déjà entamé leur processus d'insertion professionnelle. Notons que cette appellation repose sur un choix linguistique tout à fait arbitraire. Son intérêt est purement pragmatique.

### *L'intention de persister*

L'intention de persister des professeurs entrants nous informe sur leur volonté, *a priori*, de s'insérer dans la profession pour s'y maintenir à plus ou moins long terme. Sa dimension subjective enjoint de la distinguer de la persévérance effective dans l'enseignement. Il s'agit en effet d'une intention, et non de l'action qui peut l'accompagner. L'individu nous fournit une déclaration quant à sa persévérance. Toutefois, de nombreuses recherches, dont celle de Rots, Aelterman, Devos et Vlerick (2010, p. 1625), attestent que l'intention de persister est un prédicteur de choix pour étudier la persévérance : « (...) student teachers' intention to enter the teaching profession (reported shortly before graduation) was the most powerful predictor of actual entrance. ». La théorie de l'action raisonnée (Ajzen, 1991), la théorie du comportement planifié (Ajzen et Fishbein, 1980), ou encore la philosophie de l'action (Anscombe, 1957; Wilson, 1989), étayent par ailleurs cette thèse.

### *Le « Teaching Commitment »*

Le « *Teaching Commitment* » se rapporte à la « *Social learning theory of decision making* » de Krumboltz (1979) et de Mitchell et Krumboltz (1996). Ce concept renvoie à l'investissement dans l'enseignement, mais aussi de l'enseignement d'un individu, dans le sens où il comporte une dimension psychologique et émotionnelle non négligeable. À ce titre, Coladarci (1992) le définit comme : « an indicator of teacher's psychological attachment to the teaching profession » (p. 326). Un professeur entrant présentant un haut niveau de « *Teaching Commitment* » se caractérise par une importante motivation intrinsèque pour l'enseignement, par des justifications de choix de carrière positives, par une volonté d'apprendre et de se perfectionner professionnellement, par une passion pour l'exercice pédagogique, ou encore par le sentiment de pouvoir avoir un impact sur la vie des apprenants (Rots et al., 2010). Ces personnes font



certainement l'expérience d'états d'absorption cognitive (Agarwal et Karahanna, 2000), qui se traduit notamment par une perte de la notion de temps lorsqu'ils enseignent.

Il existe plusieurs typologies du « *Teaching Commitment* » dans la littérature, comme celle de Dave et Rajput (1998), qui compte cinq dimensions (*commitment to the learner; commitment to the society; commitment to the profession; commitment to achieve excellence; commitment to basic human values*), celle de Meyer et Allen (1991), qui en retient trois (*affective commitment; normative commitment; continuance commitment*), ou encore celle de Crosswell et Elliott (2004). Cette dernière s'articule autour de six dimensions qui définissent le « *Teaching Commitment* » comme : une passion ou un attachement émotionnel à l'enseignement; un investissement en temps supplémentaire dans la profession; une focalisation sur les besoins individuels des apprenants; une responsabilité en matière de transmission de savoirs, savoir-faire, savoir-être; un moyen de développement professionnel; ou un engagement vis-à-vis de la communauté.

### ***Le sentiment d'efficacité personnelle***

Issu de la théorie sociocognitive de Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement peut, dans notre contexte, se définir comme la croyance qu'un enseignant a quant à sa capacité à atteindre ses objectifs en termes d'apprentissage et d'engagement des apprenants, y compris en ce qui concerne les élèves présentant des difficultés de comportement ou une faible motivation scolaire. Comme l'auteur le rappelle, « l'efficacité personnelle perçue ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées » (Bandura, 2003, p. 63).

Coladarci (1992) considère le sentiment d'efficacité général et personnel comme le prédicteur le plus fort du « *Teaching Commitment* » des enseignants débutants. Hoy et Spero (2005) rappellent de leur côté que les novices confiants dans leur auto-efficacité expriment plus d'optimisme quant à leur persévérance dans l'enseignement (Burley et al., 1991, cités dans Hoy et Spero, 2005; Hall et al., 1992, cités dans Hoy et Spero, 2005).

### ***La formation initiale pédagogique***

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants de la maternelle, du primaire et du secondaire inférieur est organisée en trois ans par les catégories pédagogiques des Hautes Écoles. Les étudiants y reçoivent des cours théoriques, mais des conventions entre ces institutions non universitaires et des écoles les amènent également à réaliser au moins 480 heures de stages, sous la supervision d'enseignants en exercice.

Comme dans de nombreux systèmes éducatifs (Baillauquès et Breuse, 1993; Gervais, 1999), les enseignants diplômés en Belgique francophone sont généralement assez critiques vis-à-vis de leur formation initiale (De Stercke et al., 2010). Souvent, c'est sa distance avec la réalité du terrain que mettent en cause les novices (Eurydice, 2002; Martineau, Presseau et Portelance, 2005; Mukamurera, 2004, 2008). Notons que plusieurs chercheurs ont observé que le sentiment d'avoir été bien préparés des diplômés est positivement corrélé à leur intention de rester dans l'enseignement (Darling-Hammond, Chung et Frelow, 2002; LaTurner, 2002).

## Méthodologie

### *Question de recherche*

La question de recherche de cette étude est la suivante : « Quelles variables constitutives des dimensions de notre schéma directeur sont les plus à même d'expliquer la variabilité de l'intention de persister de nos sujets? ». Cette question vise à faire avancer la réflexion sur la persévérance et l'abandon précoces de l'enseignement, en adoptant un paradigme explicatif (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2001).

### *Échantillon*

L'échantillon mobilisé dans le cadre de nos analyses est constitué de 462 professeurs entrants ayant suivi une formation initiale dans une Haute École pédagogique belge. Parmi ces sujets, on retrouve des instituteurs de maternelle (n = 112), des instituteurs du primaire (n = 164) et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (n = 186). Tous ont été diplômés durant l'année académique 2010-2011 ou 2011-2012.

Sans surprise, notre échantillon compte une majorité de femmes (89,80 %). Les répondants sont relativement jeunes, la moyenne d'âge étant de 22 ans. La plupart sont célibataires (91,60 %); 4,90 % sont cohabitants de fait; 2,40 % cohabitants légaux et seuls 1,10 % sont mariés. Les professeurs entrants interrogés proviennent pour 79,60 % de l'enseignement secondaire de transition, contre 19,70 % issus de l'enseignement secondaire qualifiant, et 0,70 % d'un système scolaire étranger. La proportion de nos sujets ayant redoublé au moins une année au cours de leur formation initiale se monte à 22,22 %. Pour finir, près d'un tiers de notre échantillon (30,04 %) déclare que l'enseignement n'était pas son premier choix d'études.

Si nous avons construit cet échantillon sur la base de critères géographiques (les institutions de formation sont situées dans un même pôle de formation) et académiques (seules les filières pédagogiques conduisant à la fonction d'enseignant ont été considérées), il se rapproche néanmoins d'un échantillon occasionnel (D'Hainaut, 1975). Malgré la participation volontaire, le taux de réponse s'élève à 72 %.

**Tableau 1***Description de l'échantillon*

Cohorte	Formation	N	%
2011	Instituteur de la maternelle	54	23,00
	Instituteur du primaire	82	34,90
	AESI	99	42,10
2012	Instituteur de la maternelle	58	25,60
	Instituteur du primaire	82	36,10
	AESI	87	38,30
2011+2012	Instituteur de la maternelle	112	24,20
	Instituteur du primaire	164	35,50
	AESI	186	40,30

***Schéma directeur, récolte et traitement des données***

Quatre dimensions constituent la charpente de notre outil de recueil de données, matérialisé sous la forme d'un questionnaire auto-administré. Les trois premières dimensions (intention de persister; « *Teaching Commitment* »; satisfaction vis-à-vis de la formation initiale) sont mesurées à l'aide d'échelles en onze niveaux (0 à 10), et la quatrième, relative au sentiment d'efficacité personnelle, à l'aide d'une adaptation française de la *Teacher Sense of Efficacy Scale* développée par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001). Ce questionnaire d'auto-efficacité s'articule autour de trois axes complémentaires (efficacité dans l'engagement des élèves, efficacité dans les stratégies d'enseignement et efficacité dans la gestion de la classe), évalués sur la base d'échelles en neuf niveaux (1 à 9). L'instrument complet a fait l'objet d'une conception collaborative par une équipe pluridisciplinaire (chercheurs, formateurs, enseignants).

Le tableau 2 nous renseigne sur le fait que chaque dimension de notre schéma directeur remplit les conditions de fiabilité ( $\alpha$  Cronbach  $> .70$ ) pour l'agrégation des items qu'elles comportent. Les moyennes calculées pour chaque item sont assez élevées. Nos sujets obtiennent en moyenne 8,44/10 sur l'échelle d'intention de persister, 8,62/10 sur celle de « *Teaching Commitment* », 7,40/10 sur celle de satisfaction quant à la formation initiale, et 7,27/9 sur l'échelle de sentiment d'auto-efficacité. Mis à part la variable TC5 (envie d'aller en stage), les coefficients de variation n'indiquent pas de forte hétérogénéité au sein des résultats, puisque cet indice reste sous le seuil des 30 % posé par D'Hainaut (1975). À l'inverse, on peut constater une certaine homogénéité dans les scores relatifs au « *Teaching Commitment* » moyen (C.V. = .14) et au sentiment d'auto-efficacité moyen (C.V. = .11); cette conclusion pouvant être tirée lorsque le coefficient de variation est inférieur à 15 % (D'Hainaut, 1975).



**Tableau 2**

*Schéma directeur du questionnaire d'enquête (cohortes 2011+2012)*

<b>DIMENSIONS</b>	<b>Items</b>	<b><math>\alpha</math> Cronbach</b>	<b>Moy</b>	<b>Coef. Var.</b>
<b>Intention de persister</b>	5	.84	8,44	.20
<b>« Teaching Commitment »</b>	5	.74	8,62	.14
<i>Temps passe vite en stage (absorption) (TC1)</i>	1		8,98	.16
<i>Profession correspond aux attentes (TC2)</i>	1		8,61	.18
<i>Engagement dans les études (TC3)</i>	1		8,65	.17
<i>Aise dans la profession (TC4)</i>	1		8,75	.15
<i>Envie d'aller en stage (TC5)</i>	1		8,15	.31
<b>Satisfaction quant à la formation</b>	2	.78	7,40	.22
<i>Formation dispensée (Satis F)</i>	1		7,46	.23
<i>Soutien bénéficié (Satis S)</i>	1		7,37	.25
<b>Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)</b>	24	.88	7,27	.11
<i>Dans l'engagement des élèves (SEP E)</i>	8		7,27	.12
<i>Dans les stratégies d'enseignement (SEP S)</i>	8		7,38	.11
<i>Dans la gestion de classe (SEP GC)</i>	8		7,14	.14

La collecte des données a été réalisée pour chaque cohorte au mois de juin, via la diffusion d'exemplaires papier du questionnaire auprès d'étudiants arrivés au terme de leur formation initiale dans nos Hautes Écoles partenaires. Ont ensuite été exclus des analyses les étudiants n'ayant pas obtenu leur diplôme, même après la session d'examen de septembre. Nos sujets sont donc tous susceptibles d'obtenir une première affectation dans une école, raison pour laquelle nous les appelons des professeurs entrants.

Les items de notre questionnaire se présentent sous la forme d'affirmations, telles que « la profession d'enseignant correspond à mes attentes », face auxquelles les répondants doivent se positionner. Les données récoltées par le truchement de notre questionnaire ont été soumises à des analyses de régressions multiples, au moyen du logiciel *SPSS 21*. La méthode hiérarchique descendante a été utilisée. En suivant cette méthode, l'élimination progressive des prédicteurs non significatifs de la variable critère – ici, la moyenne de la dimension d'intention de persister – doit conduire à la création d'un modèle explicatif le plus parcimonieux et le plus fiable possible (Bressoux, 2010).

## Analyse des résultats

Le modèle théorique sur lequel s'appuient nos analyses de régressions comporte cinq prédicteurs liés au « *Teaching Commitment* », trois prédicteurs se rapportant au sentiment d'auto-efficacité, et deux prédicteurs relatifs à la satisfaction des professeurs entrants vis-à-vis de leur formation initiale (voir tableau 2). Ces dix prédicteurs, qui correspondent à des items de notre questionnaire, sont dans un premier temps tous envisagés comme potentiellement responsables de la variation de l'intention de persister de nos professeurs entrants.

Les prédicteurs ont été introduits dans l'ordre suivant dans le logiciel : 1) bloc du « *Teaching Commitment* »; 2) bloc du sentiment d'auto-efficacité; 3) bloc de la satisfaction vis-à-vis de la formation initiale. Cet ordre se justifie par l'état des connaissances disponibles quant à l'influence possible de chaque dimension sur l'intention de persister.

L'exécution de l'analyse mène à la constitution d'un modèle à quatre prédicteurs significatifs, dont les statistiques (moyennes, écarts-types et intercorrélations) sont notées au tableau 3. On notera la corrélation positive et significative assez élevée entre l'intention de persister et le prédicteur TC2 ( $r = .75$  ;  $\alpha < .001$ ). Les autres corrélations entre notre variable critère et ses prédicteurs sont elles aussi toutes positives et significatives.

**Tableau 3**

*Modèle de régression – Moyennes, E-T et intercorrélations ( $\alpha < .001$ )*

Variables	M	E-T	1	2	3	4
Intention de persister	8,43	1,67	.58	.75	.41	.38
1. TC1	8,98	1,42	-			
2. TC2	8,60	1,56	.62	-		
3. TC3	8,66	1,48	.38	.40	-	
4. SEP GC	7,14	1,03	.32	.35	.20	-

Au tableau 4 se dévoile l'aboutissement de la comparaison de sept modèles de régressions multiples considérés successivement par le logiciel. Notre modèle final compte quatre prédicteurs, tous significatifs. Ensemble, ces prédicteurs expliquent 60 % ( $R^2$  ajusté) de la variance de l'intention de persister de nos sujets, ce qui représente un large effet selon Cohen (1988). Pris individuellement, c'est le prédicteur lié à la correspondance de l'enseignement aux attentes des sujets (TC2) qui prédit le plus efficacement leur intention de persister dans la profession ( $\beta = .57$ ). Vient ensuite le prédicteur relatif au plaisir d'enseigner (TC1), avec un  $\beta$  de .15. Le prédicteur se rapportant au sentiment d'efficacité en gestion de classe des sujets arrive en troisième position (SEP GC), avec un  $\beta$  de .12, le modèle se refermant avec le prédicteur TC3 ( $\beta = .10$ ), attaché à l'engagement des professeurs entrants dans leurs études pédagogiques.

L'apport individuel chaque prédicteur est assez distinct de celui des autres pour exclure un problème de colinéarité, puisque tous présentent un indice de tolérance supérieur à .40 ( $1-R^2$ ) (Leech, Barrett et Morgan, 2005).

Tableau 4

Modèle final de régression – Synthèse

Prédicteurs	B	E-S	$\beta$	Tolérance
Attentes (TC2)	.61	.04	.57***	.56
Absorption cognitive (TC1)	.17	.05	.15***	.58
SEP gestion de classe (SEP GC)	.19	.05	.12***	.86
Engagement études (TC3)	.12	.04	.10**	.81
(Constante)	-.76	.44		

Note. Variable critère : intention de persister

$R^2_{ajusté} = .60; D(ddf, 448) = 167.550, \alpha < .001$

\*\*\*  $\alpha < .001$ ; \*\*  $\alpha < .01$

La conclusion de cette analyse de régression est que, toutes choses égales par ailleurs, la correspondance de la profession aux attentes, l'absorption cognitive associée à l'enseignement, le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et l'engagement des professeurs entrants dans leurs études prédisent efficacement leur intention de persister dans la profession. Par opposition, leur sentiment d'aise dans la profession, leur désir d'aller en stage plutôt que de rester chez eux, leur sentiment d'auto-efficacité dans l'engagement des élèves et dans les stratégies d'enseignement, et leur degré de satisfaction vis-à-vis de la formation ou du soutien dont ils ont pu bénéficier en formation initiale ne se révèlent pas être des prédicteurs significatifs de leur intention de persister dans l'enseignement. Parmi les six variables rejetées par notre modèle de régression, l'absence de force prédictive du sentiment d'aise dans la profession (TC4) peut poser question. En effet, Mukamurera (2011) rapporte que l'aisance dans le travail constitue un motif de persévérance dans la carrière pour les enseignants débutants. L'hypothèse explicative que nous privilégions ici serait que notre item pourrait avoir été compris différemment selon les sujets, affectant par là sa validité de signifiante (Pourtois et al., 2001). Avec le traitement des entretiens semi-dirigés complémentaires à cette étude quantitative, nous observons que certains individus rapprochent le sentiment d'aise du sentiment d'efficacité personnelle, alors que d'autres lui prêtent une dimension strictement psychologique (« être bien », ne pas souffrir de stress, etc.), ce qui n'est pas sans rappeler la définition du sentiment d'aisance proposée par Mukamurera (2011, p. 42). Pour l'auteure, il s'agit en effet d'un « sentiment de compétence pédagogique et de confort psychologique dans le rôle d'enseignant ». On peut donc penser que la confusion a pu naître dans l'esprit de nos professeurs entrants.

Globalement, on peut estimer que le « *Teaching Commitment* » est la dimension de notre schéma directeur la plus à même de rendre compte des variations d'intention de persister de nos professeurs entrants, ce qui concorde avec la littérature scientifique (Chapman, 1983, 1984; Chapman et Green, 1986; Mukamurera, 2011; Rots, Aelterman, Vlerick et Vermeulen, 2007; Rots et al., 2010). On notera que cette tendance ne change pas lorsqu'on réplique cette analyse en scindant notre échantillon en deux groupes, en fonction des niveaux d'enseignement. Ainsi, qu'il s'agisse des professeurs entrants se destinant à l'enseignement fondamental (préscolaire ou primaire), ou de ceux appelés à enseigner dans l'enseignement secondaire inférieur, leur intention de persister est toujours plus fortement influencée par leur « *Teaching Commitment* » que par leur sentiment d'auto-efficacité ou leur satisfaction vis-à-

vis de leur formation initiale. De la même façon, c'est le prédicteur se rapportant à la correspondance de la profession aux attentes des sujets qui reste systématiquement le plus efficace de l'ensemble des prédicteurs significatifs de ces modèles.

## Discussion

Sur la base de notre modélisation, on ne peut nier que les variables liées au sentiment d'auto-efficacité et la satisfaction des sujets vis-à-vis de leur formation initiale ne sont pas les plus efficaces pour prédire leur intention de persister.

En ce qui concerne le sentiment d'auto-efficacité, ceci pourrait s'expliquer par le fait que ce *construct* a tendance à croître tout au long de la formation initiale jusqu'à atteindre son point culminant à l'obtention du diplôme (moment de notre prise de données). Par la suite, en l'absence de protection – assurée par exemple par un dispositif de soutien à l'insertion professionnelle –, ce sentiment s'amenuise durant la première année d'exercice (Hoy et Spero, 2005). On notera néanmoins qu'un axe du SEP global des professeurs entrants prédit significativement leur intention de persister : le sentiment d'efficacité en gestion de classe. Les enseignants débutants rencontrant couramment des difficultés dans ce domaine, la Belgique francophone ne faisant pas exception (De Stercke et al., 2010), les bonnes pratiques de gestion de classe mériteraient par conséquent d'être enseignées de manière plus explicite en formation initiale; en référence à des stratégies dont l'efficacité a été prouvée par la recherche, et éprouvée par des enseignants experts.

Pour ce qui est de la satisfaction de répondants quant à leur formation initiale, deux hypothèses s'offrent à nous pour expliquer les résultats qui y sont liés. Primo, un effet de tendance centrale dû à un biais de désirabilité sociale pourrait être à l'origine de l'inertie des scores afférents à cette dimension autour de la moyenne. Nos questionnaires ayant été remplis alors que les sujets étaient encore inscrits comme étudiants au sein de leur institution de formation, il n'est pas impossible que certains d'entre eux aient quelque peu minoré leur sentiment de déception vis-à-vis de celle-ci, par « loyauté » ou par manque de recul critique; nous avons vu que l'évaluation de la formation initiale par les novices est généralement plus sévère. Secundo, si la satisfaction des sujets quant à leur préservice est, selon la littérature, mais aussi d'après nos analyses corrélationnelles ( $r = .36$  ;  $\alpha < .001$ ), positivement liée à l'intention d'entrer dans l'enseignement et d'y rester (Darling-Hammond et al., 2002; LaTurner, 2002); Rots et al. (2010) précisent que cette liaison s'exprime à travers la médiation du « *Teaching Commitment* ». Tout ceci nous suggère de reléguer cette variable à un statut secondaire pour l'explication de l'intention de persister des professeurs entrants.

## Conclusion et perspectives

D'après cette étude quantitative, la correspondance de l'enseignement aux attentes des professeurs entrants issus des Hautes Écoles pédagogiques belges est le prédicteur le plus efficace de leur intention de persister dans la profession. À côté de cette variable-clé, l'absorption cognitive relative à l'enseignement semble également devoir être prise en compte. En effet, ce prédicteur significatif contribue à compléter notre modèle final de régression, quand bien même il néglige jamais la force prédictive de la variable « Attentes ». Le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et le

niveau d'engagement dans les études s'avèrent eux aussi être des prédicteurs significatifs de l'intention de persister de nos sujets. Néanmoins, leur potentiel explicatif ne doit pas être surestimé. Enfin, on peut conclure que notre modèle final de régression multiple s'ajuste bien à nos données, puisqu'il explique 60 % de la variance de l'intention de persister de nos sujets. Partant de là, nous pourrions mieux orienter nos futures investigations.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, cette étude ne représente qu'une étape de notre questionnement sur la problématique de l'abandon/persévérance précoces en enseignement. Elle trouve son plus important prolongement dans la réalisation d'entretiens auprès d'individus sélectionnés sur la base d'un échantillonnage théorique (Van der Maren, 1995) parmi les participants à nos enquêtes. Ces personnes seront interviewées un ou deux ans après l'obtention de leur diplôme, et le corpus ainsi constitué traité au moyen d'une analyse thématique. Plus précisément, nous examinerons par cet intermédiaire la question des attentes de la relève enseignante. Si nous savons que la correspondance de la profession à ses attentes accroît l'intention de persister, nous ne pouvons à ce stade nous avancer quant à la nature de ces attentes. Nous profiterons également de cette analyse qualitative pour examiner les dimensions du « *Teaching Commitment* » que les sujets de cet échantillon évoquent le plus lorsqu'on les interroge sur leur insertion professionnelle, en nous appuyant sur le cadre de Crosswell et Elliott (2004).

## Références

- Agarwal, R. et Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *Management Information Systems Research Center*, 24(4), 665-694. doi:10.2307/3250951
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I. et Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Anscombe, G. E. M. (1957). *Intention*. Oxford, R.-U. : Basil Blackwell.
- Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Chapman, D. W. (1983). A model of the influences on teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 34(5), 43-49. doi:10.1177/002248718303400512
- Chapman, D. W. (1984). Teacher retention: The test of a model. *American Educational Research Journal*, 21(3), 645-648.
- Chapman, D. W. et Green, M. S. (1986). Teacher retention: A further examination. *Journal of Educational Research*, 79(5), 273-279.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Crosswell, L. J. et Elliott, R. G. (2004). *Committed teacher, passionate teachers: The dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Repéré à <http://eprints.qut.edu.au/968>
- D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique* (vol. 1). Bruxelles : Labor.



- Darling-Hammond, L., Chung, R. et Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302. doi:10.1177/0022487102053004002
- Dave, R. H. et Rajput, J. S. (1998). *Competency based and commitment oriented teacher education for quality education*. New Delhi, Inde : National Council for Teacher Education, Sri Aurobindo Marg.
- De Stercke, J., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2013). Une typologie des professeurs entrants. *Éducation & Formation*, e-299, 78-91. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues>
- De Stercke, J., Renson, J. M., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, J. B., Leemans, M., . . . Temperman, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche*. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique. Repéré à [http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&cid\\_fiche=5451&dumy=26336](http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&cid_fiche=5451&dumy=26336)
- Epperson, A. D. (2004). *A study of new teacher efficacy and mentor teacher relationships* (Thèse de doctorat inédite). Texas A&M University-Commerce, Texas.
- Eurydice. (2002). *La profession enseignant en Europe : profil, métier, enjeux. Rapport 2 : l'offre et la demande. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 113-137). Bruxelles : De Boeck.
- Hoy, A. W. et Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career choice. Dans A. M. Mitchell, G. B. Jones et J. D. Krumboltz (dir.), *Social learning theory and career decision making* (p. 19-49). Cranston, RI : Carroll Press.
- LaTurner, R. J. (2002). Teachers' academic preparation and commitment to teach math and science. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 653-663. doi:10.1016/S0742-051X(02)00025-2
- Leech, N. L., Barrett, K. C. et Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics. Use and Interpretation* (2e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Texte de la communication prononcée dans le cadre des lundis interdisciplinaires. Repéré à <http://www.insertion.qc.ca/?L-insertion-professionnelle-en>
- Meyer, J. et Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. doi:10.1016/1053-4822(91)90011-Z
- Mitchell, L. K. et Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's theory of career choice and counseling. Dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development* (3e éd., p. 233-280). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Mukamurera, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Contribution longue de la communication N° 7282 – Atelier 6 « Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain? », 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, France. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7282.pdf>
- Mukamurera, J. (2008). *Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes*. Communication présentée à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec? Résultats de recherche et pistes d'action. ». Québec, QC : Université de Sherbrooke. Repéré à [http://www.criese.ca/Communications/Documents\\_disponibles/journees/20\\_mars\\_08/20\\_mars\\_mukamurera.pdf](http://www.criese.ca/Communications/Documents_disponibles/journees/20_mars_08/20_mars_mukamurera.pdf)
- 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.

- Ndoreraho, J. P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement*. Repéré à [http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/JPN\\_ET\\_SM-2.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf)
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Auteur.
- Pourtois, J. P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2001). Les points-charnières de la recherche scientifique. *Recherche en soins infirmiers*, 65, 29-52.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. et Vlerick, P. (2010). Teaching education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629. doi:10.1016/j.tate.2010.06.013
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. et Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher education*, 23(5), 543-556. doi:10.1016/j.tate.2007.01.012
- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Wilson, G. (1989). *The intentionality of human action*. Stanford, CA: Stanford University Press.

## Pour citer cet article

- De Stercke, J., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2014). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants : une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement. *Formation et profession*, 22(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.93>

# L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française : préoccupations, tensions et compromis professionnels

Career start for French elementary school teachers: Concerns, conflicts, and professional compromises

doi:10.18162/fp.2014.81

Thierry **Philipot**  
Université de Reims Champagne-Ardenne



## Introduction

Depuis 2010, une réforme de la formation des enseignants se met en place et modifie les conditions de l'entrée dans le métier.

Dans ce contexte, notre recherche porte sur le développement professionnel des enseignants débutants à l'école primaire.

L'analyse de sept instructions au sosie réalisées au cours du premier semestre de la prise de fonction nous permet d'identifier les préoccupations fortes de ces enseignants débutants qui organisent leurs pratiques. Elle révèle des tensions, des dilemmes notamment entre espaces de travail, temporalités de travail et espaces et temporalités personnelles, au sein de l'activité de ces jeunes enseignants.

## Abstract

Since 2010, a reform of the teachers training sets itself up and changes the conditions to begin the profession. In this context, our research focuses on the professional development of primary school beginner teachers. The analysis of seven instructions to the double, carried out during the first semester from their effective start date, enables us to identify the major preoccupations of these beginner teachers who organize their practices. It reveals tensions, dilemmas especially between working spaces, working temporalities and personal spaces and temporalities, within the activity of these young teachers.

Le travail enseignant connaît en France, comme dans de nombreux autres pays, de profondes évolutions (Lantheaume, 2008; Marcel, Piot et Dupriez, 2010; Maroy, 2006). Aujourd'hui, le métier d'enseignant est un métier complexe en redéfinition (Lantheaume, 2008). De fait, l'enseignant généraliste de l'école primaire se trouve confronté à de multiples prescriptions de diverses origines et à une multiplicité de tâches. Son espace de travail se modifie, il doit travailler avec de nombreux acteurs. Dans ces conditions, l'exercice du métier peut s'avérer problématique pour des enseignants qui doivent, au quotidien, procéder à « l'arbitrage délicat entre des tâches diversifiées » (Lantheaume, 2008, p. 50).

Dans le même temps en France, depuis 2010, une nouvelle réforme de la formation des enseignants se met en place. Inscrite dans le cadre du processus de Bologne (1999), cette réforme dite de « la mastérisation »<sup>1</sup> vient fortement bouleverser la formation professionnelle initiale des enseignants français et modifier les conditions de leurs débuts professionnels (Lanéelle et Perez-Roux, 2011).

Dans ce contexte, ce texte vise à présenter les premiers résultats d'une recherche portant sur le développement professionnel des enseignants débutants à l'école primaire française. Nous interrogeons un moment particulier de la carrière des enseignants, celui de l'entrée dans le métier (Huberman, 1989; Lévesque et Gervais, 2000; Martineau, Presseau et Portelance, 2005; Mukamurera, 2004; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008; Tardif et Lessard, 1999). En effet, les débuts dans la carrière, pensés comme moment de transition (Maulini, 2004) entre l'univers de la formation à l'université et celui de l'exercice autonome du métier, peuvent être considérés pour les professionnels débutants comme des « moments

1 Les enseignants français sont désormais formés et recrutés au niveau master.

de déséquilibres », de « crise », de « discordance » (Pastré, 2011) susceptibles de générer chez ces derniers du développement professionnel. Plus particulièrement, il s'agit de comprendre comment des enseignants débutants confrontés au métier complexe d'enseignant généraliste de l'école primaire s'approprient les diverses situations de travail (Mayen, 2008; Pastré, Samurçay et Bouthier, 1995) avec lesquelles ils doivent composer dans le quotidien de leur travail.

Après avoir décrit le contexte dans lequel s'effectue aujourd'hui l'entrée dans le métier des enseignants débutants, nous présentons le cadre de référence de cette recherche. L'analyse d'un corpus constitué de sept instructions au sosie réalisées au cours du premier semestre de la prise de fonction nous permet d'identifier les préoccupations fortes de ces enseignants débutants qui organisent leurs pratiques. Elle révèle des conflits et tensions, notamment entre espaces de travail, temporalités de travail et espaces et temporalités personnelles, au sein de l'activité de ces jeunes enseignants.

## Contexte

En France, les enseignants de l'école primaire sont des enseignants dits « polyvalents ». À ce titre, ils doivent assumer et assurer l'enseignement de l'ensemble des domaines d'activités ou des disciplines qui figurent dans les programmes d'enseignement pour l'école primaire<sup>2</sup>. Cette polyvalence prescrite (Philippot et Baillat, 2013) ajoutée aux évolutions et transformations d'ensemble du métier d'enseignant complexifie probablement (par rapport aux enseignants spécialistes de l'enseignement secondaire) l'apprentissage et l'entrée dans le métier pour les débutants de l'école primaire.

### *Une reconfiguration du travail enseignant*

Longtemps présenté comme un travail solitaire (Perrenoud, 1993) le travail enseignant s'est fortement diversifié (Marcel et al., 2010) sous l'effet de prescriptions qui émanent du ministère de l'Éducation nationale (MEN). Au-delà des compétences traditionnelles attendues de l'enseignant, il lui est demandé aujourd'hui, par exemple, de « travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école » (MEN, 2010). Ces prescriptions, qui portent à la fois sur les tâches à accomplir (apparition de nouvelles tâches) et sur de nouvelles modalités de travail (individuelles et collectives) (Marcel, 2009a), transforment le travail enseignant dans la classe et hors de celle-ci (Marcel et Piot, 2005).

Cette reconfiguration en cours peut rendre plus complexe l'entrée dans le métier des débutants qui se trouvent confrontés à de multiples tâches, à une pluralité d'acteurs, d'espaces de travail et à une pluralité d'enjeux professionnels. Une entrée dans le métier qui peut « être vécue de leur part de manière problématique, voire même traumatique » (Ria et Leblanc, 2011, p. 150-151) et donc faire obstacle à un éventuel développement professionnel.

### *Nouvelle formation, nouvelle entrée dans le métier*

La réforme dite de la « mastérisation » (septembre 2010) marque une nouvelle étape de l'évolution de la formation professionnelle initiale des enseignants. Son universitarisation (Bourdoncle, 2007) s'en

---

2 L'école primaire française comprend l'école maternelle et l'école élémentaire. À partir du cycle 3 de l'école élémentaire (élèves de 8 à 11 ans), les programmes d'enseignement sont structurés par les disciplines scolaires.

trouve renforcée. Les formes et dispositifs de professionnalisation, entendus comme le développement d'une professionnalité (Bourdoncle, 1991, 2000; Wittorski, 2008), sont modifiés. Désormais, la formation initiale des enseignants pour l'école primaire relève d'une formation universitaire diplômante. Les étudiants souhaitant devenir professeurs des écoles doivent, en deux ans, faire face à une double contrainte : obtenir le diplôme de master et réussir le concours de recrutement.

Parallèlement, l'accompagnement des enseignants débutants est également affecté par ces transformations. Or, des travaux de recherche sur cette thématique mettent en avant l'importance de l'accompagnement pour soutenir la construction de la professionnalité des débutants (Beckers, 2005; Carraud, 2010; Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, 2009; Lecomte, 2010). Être accompagné dans les premières années de sa carrière est aussi une attente, voire une demande des débutants (Goigoux, Ria et Toczec-Copelle, 2009).

Dans de telles conditions, on ne peut que s'interroger sur l'entrée dans le métier des enseignants débutants et les conditions dans lesquelles s'amorce leur développement professionnel.

## Cadre de référence de la recherche

L'entrée dans le métier est souvent présentée comme un passage, une transition entre formation et titularisation (Briquet-Duhazé, 2008; Héту, Lavoie et Baillauquès, 1999; Huberman, 1989; Tardif et Lessard, 1999), une « épreuve initiatique » (Hoff, 2010) pour l'étudiant qui endosse alors l'habit de professeur des écoles. On peut penser que dans ce moment où l'enseignant débutant fait l'expérience des premières situations de travail se joue en partie son développement professionnel (Schollaert, 2011).

### *Le développement professionnel*

Issu des recherches de type managérial (Martineau, Portelance et Presseau, 2009), le concept de développement professionnel s'est progressivement imposé dans le champ des recherches en éducation. Ainsi, le développement professionnel des enseignants fait l'objet de nombreux travaux de recherche (Daele, 2004; Frenay, Jorro et Poumay, 2011; Guillemette, 2005; Huberman, 1986; Marcel, 2005, 2009b; Timperley, 2011). Deux grandes perspectives structurent ces recherches et confèrent des significations différentes au concept de développement professionnel (Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009; Uwamariya et Mukamurera, 2005). La première, qualifiée de développementale, « inscrit le développement dans une logique de linéarité axée sur le parcours de stades successifs constitutifs du cycle de la carrière » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 139). La seconde, qualifiée de professionnalisante, propose deux orientations : « le développement professionnel par le processus d'apprentissage et le développement professionnel par la recherche ou par la réflexion » (p. 140). Si dans la littérature, la signification du concept de développement professionnel n'est pas stabilisée (Frenay et al., 2011), nous distinguons ce dernier de la notion de professionnalisation qui a une portée plus locale, former « des opérateurs plus performants, plus compétents dans leur domaine, plus adaptés à la tâche qui est prescrite » (Pastré, 2009, p. 160). Nous retenons que le développement professionnel peut être défini pour un individu comme un processus de transformation, « un mouvement conjoint de développement des compétences et des savoirs, de développement de stratégies et dynamiques



identitaires caractérisant la construction-transformation d'une professionnalité » (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p. 48). Ce processus n'est pas linéaire, « il y a des épisodes de développement » et « ces épisodes dépendent beaucoup des circonstances » (Pastré, 2011, p. 61). L'entrée dans le métier, par ses effets potentiellement déstabilisateurs et les circonstances auxquelles l'enseignant débutant est confronté, peut être considérée comme une situation potentielle de développement (Mayen, 2009), susceptible de provoquer des microgènes développementales (Pastré, 2011).

### ***L'appropriation de situations de travail***

L'activité enseignante, comme toute activité professionnelle, est organisée. Selon Bru, Pastré et Vinatier (2007), un noyau, probablement conceptuel, donnant prise à l'analyse, permet cette organisation. Ce noyau conceptuel renvoie à ce que Pastré (2011) nomme « modèle opératif ». Ce concept est défini, pour un professionnel, comme « la manière dont cet acteur s'est approprié plus ou moins bien, plus ou moins complètement, la structure conceptuelle d'une situation » (p. 179). Le modèle opératif est structuré par trois éléments : la fidélité à la structure conceptuelle de la situation; la mobilisation d'un genre professionnel (Clot, 1999, 2008); les acquis de l'expérience. Il est construit par la confrontation d'un professionnel à des situations de travail, il lui permet « d'avoir une maîtrise suffisante de la situation » (Pastré, 2011, p. 106).

L'intérêt du concept de modèle opératif est donc de mettre l'accent sur le processus d'appropriation d'une situation de travail par un professionnel, mais aussi sur la perspective historico-sociale de ce processus et enfin sur le rôle de l'expérience du travail. Ainsi, pour les enseignants débutants, on peut alors s'interroger sur cette appropriation plus ou moins complète des situations de travail auxquelles ils sont confrontés au cours des premiers mois d'exercice, voire envisager des niveaux d'appropriation, depuis l'identification de ces situations dans le flux continu de leur activité professionnelle à leur conceptualisation. La construction d'un modèle opératif leur permettrait d'« assurer une action efficace » (Pastré, 2011, p. 106), modèle qui au fil du temps, des expériences professionnelles se modifiera, se complexifiera.

### ***L'activité des débutants***

L'activité ne se limite pas à ce qui se fait, dans la mesure où, « ce qui se fait, que l'on peut considérer comme l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour » (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000, p. 2).

Cette approche de l'activité réalisée, pensée comme actualisation dans la situation de travail de différents possibles, a comme conséquence théorique d'élargir la notion de réel de l'activité qui correspond aussi à « ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire » (Clot et al., 2000, p. 2). Dans cette perspective, l'activité d'un enseignant débutant renvoie aux tensions « entre le prescrit et le réalisé et les ressources qu'il doit mobiliser, souvent de façon conflictuelle, pour accomplir ce qu'il y a à faire » (Amigues, 2009, p. 12). Ce que fait le professionnel – l'enseignant – n'est alors pas analysé en termes d'écart à une norme, de « défaut, incompréhension, incompetence, formation insuffisante », mais en termes

de « choix, compromis, incertitude, décision » (p. 19). Dans cette perspective, apprendre le métier, s'approprier les situations de travail, c'est pour un enseignant débutant gérer ces diverses tensions, accepter des compromis pour rendre son activité acceptable à ses yeux, mais aussi à ceux des autres : élèves, collègues, parents, et Institution.

À partir de ce cadre de référence, nous pensons qu'il est possible de repérer chez les enseignants débutants différents niveaux de conceptualisation des situations professionnelles auxquelles ils sont confrontés. Un premier niveau serait celui de la caractérisation des situations de travail : tâches, espaces et acteurs du travail, enjeux, temporalités. Cette appropriation passerait aussi par la capacité du débutant à faire face aux diverses tensions et compromis inhérents à son travail. Ces processus formeraient une matrice de développement professionnel. L'enjeu de notre recherche consiste alors à tenter de répondre aux questions suivantes : pour les enseignants novices, quelles sont les tâches auxquelles ils disent être confrontés (identification, hiérarchisation)? Quels liens établissent-ils entre ces différentes tâches, les espaces et les temporalités du travail? Quelles sont leurs préoccupations, les tensions et compromis professionnels qu'ils réalisent?

## Méthodologie

Notre recherche qualitative / interprétative (Savoie-Zajc, 2002) s'appuie sur une pensée par cas (Passeron et Revel, 2005) pour « étudier un phénomène en contexte naturel » et « saisir la complexité et la richesse des situations sociales » (Karsenti et Demers, 2002, p. 225). Centrée sur l'analyse de l'activité des enseignants, elle soulève la question de la manière de saisir l'activité d'un professionnel en situation de travail. En effet, « l'activité ne se réduit pas à l'activité manifeste, physique, matérielle; elle désigne l'ensemble des processus dans lesquels est engagé un sujet humain dans ses rapports avec ses différents environnements » (Barbier, 2012, p. 14). Il y a donc une forme d'opacité de l'activité. Partant de ce constat, il est nécessaire de mettre en œuvre un dispositif méthodologique qui permet de dépasser la dimension physique et matérielle de l'activité pour saisir autant que possible sa dimension immatérielle. L'observation instrumentée d'un professionnel en situation de travail ne permettant « de capturer qu'une très faible part de l'activité déployée par les enseignants observés » (Yvon et Garon, 2006, p. 56).

Ces raisons nous ont conduit à travailler à partir de traces de l'activité produites au moyen d'instructions au sosie (Clot, 1999, 2008). Cette situation dialogique qui permet un déploiement de l'activité du professionnel repose sur « un travail de co-analyse au cours duquel un professionnel (l'instructeur) reçoit la consigne suivante : Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution? » (Saujât, 2005, p. 1). Dans le cadre de notre recherche, nous avons modifié cette question princeps, en proposant la consigne suivante à l'instructeur (ici l'enseignant débutant) : imagine que je suis amené à prendre ta place de professeur des écoles à partir de demain, j'ai besoin que tu me dises tout ce à quoi je dois penser, prévoir et faire pour que personne ne s'aperçoive de la substitution dans la classe et en dehors de la classe.

Nous avons présenté oralement le projet de recherche à de futurs enseignants débutants à la fin de leur dernière année à l'IUFM en sollicitant leur accord de principe à participer à une recherche. Une

vingtaine a répondu favorablement à cette demande, mais une fois en poste seuls huit ont effectivement accepté de recevoir un chercheur et sept instructions au sosie ont pu être réalisées. Dans ces conditions, nous avons travaillé à partir d'un « échantillon de convenance » (Maubant et al., 2005). Le tableau ci-dessous présente, de façon synthétique, notre population.

Tableau 1

*Population de notre étude*

Enseignante <sup>3</sup>	École	Zone d'éducation prioritaire	Niveau(x) d'enseignement <sup>4</sup>
Lucille	Urbaine	Non	CM2
Anne	Rurale	Non	CM1 et CM2
Élise	Urbaine	Oui	CM2
Patricia	Urbaine	Non	CM2
Dominique	Urbaine	Non	CE2
Nadine	Rurale	Non	CE2, CM1 et CM2
Claire	Rurale	Non	CM1

Parmi ces sept enseignantes débutantes, quatre d'entre elles effectuent la totalité de leur service d'enseignement dans la même école, les trois autres travaillent dans deux écoles différentes. Le fait de devoir travailler sur des postes composés dans plusieurs écoles est assez fréquent en France pour les enseignants débutants.

Les instructions au sosie réalisées entre le mois de novembre et le mois de janvier de la première année d'exercice professionnel se sont déroulées dans la salle de classe de l'enseignante en fin de journée. Elles ont été enregistrées et transcrites verbatim. À partir de ces transcriptions, nous avons mené des analyses de contenu (Bardin, 1977). Dans une démarche inductive, à partir de « la lecture détaillée des données brutes » du corpus (Blais et Martineau, 2006, p. 1), nous avons inféré des types de tâches décrites par les enseignants débutants. Ces tâches ont été catégorisées à partir de la distinction travail de l'enseignant relevant du temps scolaire / travail de l'enseignant relevant du hors temps scolaire :

- tâches à réaliser pendant le temps scolaire en classe, c'est-à-dire dans le cadre des 24 heures de travail hebdomadaire en situation de classe;
- tâches à réaliser dans le cadre du temps scolaire hors la classe, c'est-à-dire pendant les 108 heures prévues à cet effet dans le cadre de l'obligation de service des enseignants de l'école primaire;
- tâches à réaliser hors du temps scolaire, c'est-à-dire en dehors de son service obligatoire en tant qu'enseignant, par exemple, corriger les cahiers des élèves, préparer son travail d'enseignement.

3 Les prénoms des enseignants ont été changés pour préserver l'anonymat des enseignantes.

4 Les classes de Cours élémentaire 2<sup>e</sup> année (CE2), de Cours moyen 1<sup>er</sup> année (CM1) et de Cours moyen 2<sup>e</sup> année correspondent aux trois niveaux d'enseignement qui constituent le cycle 3 de l'école primaire.

En cours d'analyse, il est apparu nécessaire d'ajouter une quatrième catégorie de tâches qui sont à réaliser pendant les temps interstitiels (Marcel, 2002) de la journée de classe.

Pour ces différentes tâches, nous avons relevé les espaces, les lieux dans lesquels s'inscrivent ces tâches ainsi que les acteurs concernés. Dans un second temps, une seconde analyse conduite à partir des apports de Saujat (2005) et Clot (2008) a été réalisée pour identifier des tensions, des dilemmes, des compromis qui trament l'activité des enseignants débutants.

## Résultats, analyse et discussion

### *Préoccupations et tâches identifiées*

Pour les individus au travail, la préoccupation peut être définie comme « ce qui compte vraiment pour eux » (Clot, 2008, p. 9). Une préoccupation « traduit ainsi un intérêt et/ou une intention de l'acteur. Les préoccupations peuvent être multiples et s'enchaîner » (Bourbousson, Poizat, Saury et Sève, 2011, p. 64). Dans ce sens, la préoccupation s'actualise dans l'action du sujet en situation de travail. Les préoccupations de l'enseignant débutant constituent des « invariants de l'activité et constituent [...] la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32) et aussi hors de la classe. À partir des instructions données au sosie par l'enseignant débutant qui analyse sa propre activité, il est possible d'inférer ses préoccupations et les principales tâches qui sont associées.

Faire la classe, c'est-à-dire enseigner les différentes disciplines scolaires au programme, est la principale préoccupation des enseignants débutants de notre population. Autour de cette préoccupation s'organise une première constellation de tâches plus ou moins complexes à réaliser, mais dont toutes participent à la réalisation du faire la classe, par exemple, l'inscription de l'emploi du temps de la journée au tableau. Mais faire la classe ne se limite pas à ce temps de face à face avec les élèves, c'est aussi la préparation du travail (établir la programmation, trouver des ressources pour préparer les leçons, etc.), la correction des évaluations, le contrôle quotidien de la tenue du cahier du jour<sup>5</sup>.

*Sosie : Ensuite les cahiers du jour restent sur la table.*

*Patricia : Les cahiers restent sur la table demain puisque c'est moi qui corrige; vous allez demander à un élève de les ramasser, ils seront corrigés le midi. (Extrait IS, Patricia)*

En lien avec la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis des élèves (sécurité et sûreté des élèves), une seconde préoccupation forte organise une nouvelle constellation de tâches que nous regroupons sous l'appellation de prise en charge des élèves. Ces tâches s'accomplissent pour partie hors de la classe, c'est par exemple « le service », c'est-à-dire les moments où l'enseignant doit assurer la surveillance des élèves de l'école. L'instruction que donne cette enseignante débutante renvoie à cette tâche :

---

5 Le cahier du jour est un cahier sur lequel les élèves réalisent, à la demande de l'enseignant, une partie des activités liées aux différents enseignements. Sa présentation est souvent très normée avec notamment l'écriture quotidienne de la date. Outre la réalisation des exercices, les élèves doivent soigner la présentation du travail quand il est réalisé sur le cahier du jour. Pour les enseignants, comme pour les élèves, le cahier du jour a un statut particulier.

*Claire : Tu regardes si tu es de service ou non, il y a un tableau qui se situe dans la classe. Il y en a même un en bas vers le bureau du directeur. De toute façon, le mardi et le vendredi le matin, tu es de grille ou de cour. (Extrait IS Claire)*

L'organisation du « service » des enseignants incombe au directeur de l'école et se traduit de façon différente d'une école à l'autre. Ici, un tableau de service a été créé, les enseignants exercent cette surveillance à tour de rôle dans la cour de récréation ou à l'entrée de l'école, « la grille ». Repérer ce tableau, son emplacement, sa fonction, participe des processus d'appropriation du milieu de travail. Une autre partie des tâches s'inscrit dans la classe :

*Lucille : Le matin, il faut faire l'appel des élèves qui mangent à la cantine, l'appel des élèves et en même temps les élèves qui mangent à la cantine. Il y a une pochette, le directeur fait tourner une pochette dans laquelle il y a une liste des élèves, une enveloppe avec des trombones ainsi qu'une petite feuille avec un tableau dans lequel on va répartir le nombre de tickets de couleurs différentes. (Extrait IS Lucille)*

On peut lire dans cette instruction l'enchâssement de deux microtâches : faire l'appel des élèves qui correspond à une obligation réglementaire, l'enseignant est tenu de renseigner un journal quotidien des présences et absences des élèves de sa classe, et gérer les élèves qui prennent leur repas à la cantine scolaire.

L'accomplissement de ces tâches génère une troisième préoccupation, celle d'une nécessaire prise d'informations de diverses natures qui passe par une capacité à communiquer avec différents acteurs. Cette nécessité peut se trouver exacerbée lorsque l'enseignante est nommée sur un poste composé, comme c'est le cas d'Anne :

*Sosie : Dans le travail à mi-temps avec la titulaire, est ce qu'il y a d'autres points importants dont il faudra que je me préoccupe?*

*Anne : Après c'est important qu'on puisse dialoguer toutes les deux quand on a un souci... par exemple, j'ai eu un souci avec un élève justement, donc on travaille toutes les deux... comme je la vois jamais, j'y suis lundi, mardi, elle est là jeudi, vendredi, donc on se croise vraiment jamais, donc on s'appelle quand on a un gros souci, quand il faut vraiment que je la joigne rapidement; sinon, on fonctionne à l'aide d'un cahier dans lequel on met toutes les remarques qu'on a pu avoir sur nos deux jours ou... les choses importantes dont elle doit avoir connaissance, etc.*

*Sosie : D'accord, alors, qu'est-ce que je... vais noter comme types de remarques?*

*Anne : C'est vrai que j'écris vraiment quand j'ai eu des soucis, par exemple les soucis que j'ai eus avec un élève, je lui en ai fait part... lui expliquer quels soucis j'avais eu dans ma journée ou dans mes journées avec lui et je lui ai dit que je comptais joindre les parents, rencontrer les parents donc je lui demandais son avis, avant quand même pour savoir si elle-même les avait déjà vus, etc. Alors elle m'a répondu et la semaine suivante j'ai pu convoquer les parents. (Extrait IS Anne)*



Anne communique avec la collègue qu'elle complète à propos de la vie de la classe, de ce qu'elle fait, mais aussi des difficultés rencontrées avec les élèves, les « cas » auxquels elle est confrontée. Elle envisage de communiquer également avec la famille de cet élève. Ce sont les échanges avec sa collègue qui vont la conduire à prendre la décision de convoquer les parents. Pour une enseignante débutante, « à ce moment de l'insertion professionnelle, en proie au doute et aux incertitudes » (Hoff, 2010, p. 144), la collègue est une présence rassurante : « je lui demandais son avis ».

On retrouve dans les autres verbatim ces instructions qui portent sur la nécessité éprouvée par les sept enseignantes débutantes de prendre des informations de nature didactique ou sur la connaissance des élèves, voire sur les aspects réglementaires du métier auprès des collègues de l'école. La communication doit également se faire avec les familles pour donner des informations sur la vie de la classe, ou pour s'informer de la situation d'un élève en particulier et tenter de résoudre des difficultés rencontrées avec cet élève. Ces deux types de communications, avec les collègues de l'école et avec les familles, se réalisent soit de manière formelle, par exemple sur les temps de conseil de cycle<sup>6</sup> pour les collègues de l'école ou en convoquant, individuellement ou collectivement, les parents à l'école. Les communications informelles sont également nombreuses, on rencontre et on échange avec les parents lors de l'accueil quand on est de service à la porte de l'école. Avec les collègues de l'école, c'est par exemple le temps du déjeuner qui est mis à profit pour échanger.

*Sosie : Donc je déjeune sur place.*

*Élise : Oui.*

*Sosie : Alors là je vais où ?*

*Élise : En salle des profs. Il y a toujours 3 ou 4 collègues qui restent. C'est le moment où tout le monde va parler de ses petits soucis avec ses élèves et puis on va parler des projets, etc. Et puis c'est vrai que ce qui arrive souvent, comme moi je suis débutante « entre guillemets », ils savent que ce n'est pas une classe facile. Donc, ils n'hésitent pas à me dire : « Bon si tu as un problème avec tel élève, amène-le-moi plutôt que tu craques. Donc ils sont là aussi... » (Extrait IS Élise)*

L'analyse des instructions au sosie nous permet d'avancer que cette préoccupation de communication, qu'elle soit formelle ou informelle, renvoie à différents enjeux pour l'enseignant débutant. Il s'agit tout d'abord d'obtenir des informations pour faire ce qu'il y a à faire : faire la classe, gérer les élèves, etc. Au-delà, on constate que les collègues de l'école, comme les parents, ne sont pas seulement des « ressources pour agir » de façon efficiente. Ainsi, les collègues apparaissent, pour nos sept débutantes, comme des présences rassurantes et bienveillantes qui, de ce fait, peuvent aider l'enseignant débutant à prendre professionnellement confiance en lui et ainsi conforter sa « professionnalité émergente » (Jorro et De Ketele, 2011). Quant à la communication avec la famille, « convoquer les parents », elle peut jouer un rôle dans le processus de reconnaissance de l'enseignant débutant comme professionnel dans son école.

---

6 Conseil de cycle : réunion obligatoire au moins une fois par mois des enseignants d'une école travaillant sur le même cycle (cycle 1, cycle 2 ou cycle 3).

## **Une représentation fonctionnelle de l'école**

Par et pour son travail dans une école, l'enseignant se construit une représentation de l'école comme espace de son travail. L'école est alors représentée « comme un système doté d'un ensemble de composantes pertinentes à observer pour agir » (Tourmen et Mayen, 2007, p. 5). C'est cette représentation particulière et subjective de l'école finalisée par l'activité professionnelle de l'enseignant qui est qualifiée de représentation fonctionnelle (Pastré, 2002). L'analyse des espaces et des lieux présents dans les instructions que donnent les enseignantes débutantes à leur sosie permet d'avancer dans la mise au jour des représentations fonctionnelles que construisent ces débutantes de leurs écoles.

La salle de classe est au cœur de cette représentation, mais elle a plusieurs statuts pour ces enseignantes. Héritage de la structure cellulaire du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999), cet espace classe organise encore fortement l'espace du travail de l'enseignant. Toutefois, dans la classe on constate que trois lieux sont valorisés : la porte d'entrée dans la classe, le bureau et le tableau. Ainsi, la porte d'entrée de la classe, après le passage dans le couloir qui conduit de l'entrée de l'école à la salle de classe, est un lieu clé dans la gestion du comportement des élèves : les élèves se rangent avant d'entrer en classe, on attend le calme, etc. Le bureau est quant à lui le lieu qui marque l'autorité du maître :

*Dominique : Dès qu'ils ont terminé d'écrire leurs devoirs, ils lèvent le doigt, ils viennent à mon bureau et je regarde si ç'a bien été noté. (Extrait IS Dominique)*

C'est sur le bureau également que se trouvent tous les documents nécessaires au bon fonctionnement de la classe :

*Lucille : Par contre, si on s'attarde sur les aides personnalisées, il y a un classeur qui regroupe les élèves qui sont en aide tels et tels jours et dans quels domaines on les prend et sur quelles compétences.*

*Sosie : Et ce classeur je le trouve où?*

*Lucille : il est dans le tiroir à droite dans le bureau; dans le bureau, le tiroir qui est juste en bas à droite. (Extrait IS Lucille)*

Le tableau est le troisième lieu-clé dans la salle de classe. Il est certes utilisé lors des différents enseignements, mais c'est aussi un outil important pour communiquer diverses informations aux élèves : emploi du temps, devoirs à faire, le nom des élèves sanctionnés, ce qu'il faut écrire dans le cahier, etc.

*Nadine : Je prépare la date, je prépare aussi le déroulement de la journée qui est écrit sur un coin du tableau, qui prend même une bonne partie du tableau, ça, ça ne bougera pas de toute la journée, c'est pour que les élèves puissent se repérer un petit peu dans ce qu'on fait, voir si on a de l'avance, du retard, ils sont aussi demandeurs pas mal de ça. (Extrait IS Nadine)*

La classe, c'est aussi un espace où l'on peut faire son travail de préparation, de correction en dehors des moments de présence des élèves, c'est enfin pour quelques enseignants débutants de notre corpus, là où on mange un sandwich durant la pause méridienne afin de pouvoir « s'avancer dans son travail ». La classe, c'est enfin souvent là où l'on reçoit les parents.

D'autres espaces sont chargés par les enseignantes débutantes d'une valeur importante pour elle. Bien que pouvant paraître comme des lieux ordinaires dans l'école, ils sont en quelque sorte institués comme des lieux-clés pour l'activité de ces enseignantes par les possibilités de contacts et d'échanges avec les collègues qu'ils offrent.

*Sosie : D'accord, donc je pense à parler avec mes collègues pendant la récréation?*

*Lucille : Oui.*

*Sosie : Et pendant le temps de midi?*

*Lucille : Oui, surtout pendant le temps de midi.*

*Sosie : Et je parle de quoi?*

*Lucille : Voilà, tout ce que tu veux, tu échanges, on parle aussi des élèves qu'on a, des fois cela fait du bien d'échanger en fonction, comment tu ferais avec lui, il réagit comme ça, quand on a des soucis avec certains élèves, tu peux toujours leur en parler ils vont avoir des conseils. (Extrait IS Lucille)*

C'est par la fréquentation de ces lieux, où il faut être, qu'elles trouvent des ressources pour accomplir leur travail, mais aussi le soutien des collègues qui « soulage » du poids des incertitudes sur les façons de faire. Trois lieux-clés se dégagent au sein de l'école : le photocopieur, la « salle des maîtres », le « coin » des maîtres dans la cour de récréation.

*Sosie : D'accord. C'est comme cela que tu fais tout le temps quand tu es dans la cour, tu fais des allers et retours.*

*Claire : Non, je ne fais pas tout le temps des allers et retours parce qu'il y a un endroit où les maîtresses et les maîtres sont habituellement.*

*Sosie : Oui.*

*Claire : Donc bien sûr quand tu es de cour il faut avoir un œil un petit peu plus vigilant que les autres, mais on est là, on échange; c'est aussi un moment où on échange beaucoup sur ce qui s'est passé dans la journée sur des choses du travail ou pas du travail. (Extrait IS Claire)*

Ainsi, l'école n'est plus une abstraction. Peu à peu, des espaces et des lieux plus que d'autres au sein de l'école se chargent de significations pour les enseignantes débutantes. Elles s'approprient progressivement ces espaces et ces lieux de l'école qui devient un territoire partagé.

### **Tensions, dilemmes et compromis**

La question des dilemmes auxquels sont confrontés les enseignants débutants est souvent posée dans le cadre de la salle de classe (Ria, Saury, Sève et Durand, 2001). Nous abordons cette question à partir d'une entrée très prégnante dans le discours des enseignants débutants, celle du temps dans le contexte de l'unité du travail enseignant.

Il apparaît à la lecture des transcriptions que les enseignantes débutantes sont prises dans un maelström temporel par rapport auquel elles semblent avoir, à ce moment de leur carrière, peu de prise. Ainsi,

dans leurs discours, revient constamment la nécessité de devoir gérer le temps (dans la classe et hors de celle-ci), de ne pas avoir de temps de faire, la nécessité de devoir s'organiser pour ne pas être noyées, ce dont témoignent les deux extraits ci-dessous.

*Sosie : Et tout cela je le fais quand? Pendant midi?*

*Lucille : Le soir.*

*Chercheur : C'est le soir? Cela va me prendre beaucoup de temps? Comment je vais faire avec tout cela?*

*Lucille : Essaie de t'organiser surtout ce week-end, on est vendredi soir donc là tu as ce week-end pour la semaine prochaine.*

*Sosie : Oui.*

*Lucille : Essaie de voir, je te dis lundi et déjà après essaie de voir par la suite ce qui te demandera le plus de temps par rapport à ce que tu te sens à l'aise le moins et puis organise toi surtout le week-end parce que le soir, c'est rapide, il y a les corrections de cahiers, il faut que tu corriges tous les cahiers. (Extrait IS Lucille)*

*Dominique : Je m'organise le week-end, j'essaie de faire le lundi et le mardi pour pouvoir être tranquille le soir parce que je rentre tard et le mercredi j'essaie de traiter le jeudi et le vendredi. Parfois, c'est pas suffisant et je suis obligée de travailler les autres soirs de la semaine. Mais j'essaie de profiter du lundi soir et du jeudi soir pour les corrections. (Extrait IS Dominique)*

Dans ces deux extraits, c'est tout le « travail invisible » (Jarty, 2011) que les enseignantes débutantes affrontent qui exerce sur elles une forte pression temporelle. À travers l'analyse de leurs propos, des tensions se perçoivent entre le temps personnel que l'on aimerait bien préserver « pour pouvoir être tranquille » et le temps à consacrer au travail, par exemple le week-end, certains soirs. Un dilemme s'instaure entre tout faire pour « bien faire son travail » ou conserver du temps pour « souffler » se consacrer à autre chose qu'à son travail. Les compromis réalisés qui consistent pour Lucille et Dominique à « sacrifier » du temps personnel sont parfois insuffisants, « je suis obligé de travailler les autres soirs ».

Ce temps institutionnel (Dubar et Rolle, 2008) impersonnel exerce sur ces jeunes enseignantes, qui peinent à hiérarchiser les tâches et à établir des priorités, une très vive pression. Une pression temporelle qui est accentuée pour Anne, Claire et Lucille qui travaillent dans deux écoles différentes. Il semble que les arbitrages faits par les débutantes de notre échantillon soient en faveur du temps de travail qui empiète alors de plus en plus sur le temps personnel.

En conséquence, les limites entre le temps du travail et le temps personnel, entre les différents espaces du travail et de la vie privée sont de plus en plus floues et poreuses. Cette porosité des espaces et des temps se lit, par exemple, dans ce que dit Dominique à son sosie. Comme elle ne rentre pas chez elle pour le déjeuner, la pause méridienne qui pourrait être un moment de détente, un temps libre la fait rester dans le travail : échanges avec les collègues, retour dans la salle de classe pour préparer son travail, pour essayer de s'avancer et donc de trouver à un autre moment du temps libre. La salle de classe n'est plus l'espace des interactions avec les élèves, elle devient espace de travail personnel de l'enseignant, son « bureau à l'école ».

*Dominique : Je reste à l'école, je mange avec mes collègues et ensuite je retourne dans ma classe. Généralement, on termine de manger, sauf quand on discute beaucoup, à 13 h. Je reste dans ma classe jusqu'à 13 h 50, donc jusqu'à ce que les élèves arrivent. J'essaie de m'avancer. (Extrait IS Dominique)*

Pour l'enseignant débutant, plus encore que pour ces pairs expérimentés, les tensions sont donc vives entre ces différents espaces-temps de leur activité et les compromis sont difficiles à faire.

### **Discussion**

Nos résultats partiels portent sur un nombre limité de cas, ils n'ont donc pas vocation à être généralisés. Toutefois, ils autorisent à avancer quelques éléments de discussion relatifs au développement professionnel des enseignants débutants à l'école primaire.

Les enseignants débutants sont soumis à une contrainte forte, celle d'organiser « un double apprentissage » celui des élèves dont ils ont la responsabilité et celui du métier dans lequel ils entrent (Roustan et Saujat, 2008). L'analyse des sept instructions permet de mettre à jour les façons dont ces sept débutantes parviennent à une « efficacité malgré tout » (Félix et Saujat, 2007). Cette recherche d'efficacité passerait, chez les enseignants débutants, par des façons communes de travailler consistant à accentuer très fortement les actes destinés à « prendre » la classe (entrées et sorties des élèves, déplacements, etc.) ou à la « tenir » (gestion des comportements, prises de paroles, mise et maintien au travail des élèves, etc.) (Saujat, 2004). Ces tâches sont bien identifiées par les sept débutantes qui, à leur manière, apportent des réponses, en cela elles s'inscrivent dans le « genre débutant » (Roustan et Saujat, 2008). Mais il semble que la maîtrise de ces tâches ne soit pas une étape à franchir avant de passer à d'autres tâches comme celles liées aux processus d'enseignement-apprentissage. Les sept enseignantes tentent en effet de prendre en compte dans le même temps une multiplicité de tâches inhérente à leur statut d'enseignant généraliste à l'école primaire. Dès lors, on peut envisager que le développement professionnel ne procède pas de la maîtrise successive de différentes étapes, mais que des microgenèses développementales (Pastré, 2011) s'opèrent dans la façon dont les enseignants débutants gèrent les tensions entre différents « pôles » structurant leur activité : les prescriptions officielles et celles issues de leur formation; le métier (Clot, 2008) dans lequel il cherche à s'insérer et leur propre être en tant que sujet enseignant (professionnalité émergente; identité professionnelle naissante).

En référence à Pastré (2011) et Mayen (2009), nous avons présenté l'entrée dans le métier comme une situation potentielle de développement. De façon certes limitée, nos résultats laissent entrevoir les conditions auxquelles elle peut opérer comme telle. Il semble que les pairs dans l'école d'affectation jouent un rôle-clé. Ce sont eux, selon bien sûr leur bon vouloir, qui par les informations qu'ils donnent, par leur bienveillance avec l'enseignant débutant, par leur façon de l'accueillir, permettent à l'enseignant débutant de faire l'expérience du métier dans un climat de confiance, d'amortir le choc de la première rentrée (Buhot, 2007). Les enseignants débutants savent alors qu'ils peuvent leur poser des questions et obtenir d'eux des réponses. Dans cette confrontation aux autres professionnels au sein de leur lieu de travail ils peuvent ainsi gagner en confiance en soi, ce qu'Eraut (2007) a montré à propos des débutants dans d'autres milieux professionnels. C'est également au sein du milieu de travail, dans la confrontation aux autres, parents, enseignants que se joue en partie la reconnaissance du débutant comme faisant



partie du « métier », un autre élément susceptible de favoriser le développement professionnel des débutants.

Nous avons mis en avant les risques que la « mastérisation » de la formation des enseignants faisait peser *a priori* sur l'entrée dans le métier des débutants. Or, au vu de nos résultats, il est nécessaire de tempérer ce regard. En effet, il semble que les sept enseignantes débutantes ont trouvé dans le milieu professionnel d'accueil des conditions favorables à leur développement professionnel. Un résultat qui va dans le sens des réflexions actuelles sur l'évolution possible de la formation des enseignants, inspirées pour partie du courant anglo-saxon du *workplace learning*, de la didactique professionnelle, qui mettent en avant l'établissement scolaire comme espace de travail et de formation (Feyfant, 2013).

## Conclusion

Au cours des premiers mois de leur prise de fonction, les enseignants débutants construisent un modèle opératif qui leur permet de faire face à l'urgence dans des situations de travail toujours complexes. Ce modèle combine des préoccupations, des tâches et une représentation fonctionnelle de l'école. Si l'on constate que la diversité des tâches à accomplir est rapidement identifiée par les enseignants débutants, leur maîtrise est l'objet de toute leur attention. La recherche d'un travail bien fait, c'est-à-dire qui correspond aux normes officielles et aussi à celles retravaillées dans le cadre de l'école, conduit ces débutants à trouver auprès des collègues de l'école des ressources pour l'action, raison pour laquelle ils accordent une grande importance à la communication avec les pairs.

Cette construction qui peut être comprise comme un processus d'appropriation des situations de travail n'est pas sans soumettre le jeune enseignant à de multiples tensions. Des tensions qui sont très probablement avivées par l'éclatement des espaces de travail, et les limites de plus en plus difficiles à établir entre temps de travail et temps personnel. Apprendre le métier serait alors identifier ces tensions, apprendre à faire et à accepter les nécessaires compromis pour rendre son activité professionnelle acceptable, dans une quête de reconnaissance, à ses propres yeux, mais aussi à ceux des pairs, des élèves, des parents et de l'institution. Dans ces conditions, l'attitude, les qualités humaines des collègues de l'école d'accueil joue un rôle important dans le processus de développement professionnel des enseignants débutants.

## Références

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 42, 11-26. doi:10.3917/lse.422.0011
- Barbier, J.-M. (2012). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beckers, J. (2005). L'amorce du développement professionnel des débutants : le rôle de la formation initiale. Dans J. Beckers (dir.), *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (p. 201-218). Bruxelles : De Boeck.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue>

- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J. et Sève, C. (2011). Cognition collective : partage de préoccupations entre les joueurs d'une équipe de basket-ball au cours d'un match. *Le travail humain*, 74, 59-90. doi:10.3917/th.741.0059
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-91. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF094\\_8.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF094_8.pdf)
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et Formation*, 35, 117-132. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-08.pdf>
- Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot « Universitarisation ». *Recherche et Formation*, 54, 135-149. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR054-09.pdf>
- Briquet-Duhazé, S. (2008). La professionnalisation de professeurs des écoles novices : étude du processus de transition formation-titularisation. Dans R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* (p. 127-140). Paris : L'Harmattan.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Buhot, E. (2007). Équipes d'école et insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Dans *Congrès international AREF 2007*. Repéré à [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Eric\\_BUHOT\\_496.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Eric_BUHOT_496.pdf)
- Bru, M., Pastré, P. et Vinatier, I. (2007). Éditorial. *Recherche et formation*, 56, 1-14. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR056-01.pdf>
- Carraud, F. (2010). Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner? *Recherche et formation*, 63, 121-132.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1). Repéré à <http://pistes.revues.org/3833>
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire* (DEA en sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain). Repéré à [http://memsic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/33/48/62/PDF/mem\\_00000175.pdf](http://memsic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/33/48/62/PDF/mem_00000175.pdf)
- Dubar, C. et Rolle, C. (2008). Les temporalités dans les sciences sociales : introduction. *Temporalités*, 8. Repéré à <http://temporalites.revues.org/57>
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422. doi:10.1080/03054980701425706
- Félix, C. et Saujat, F. (2007). Les débuts dans le métier enseignant. Dans *Actes du Congrès AREF 2007*. Repéré à [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Christine\\_FELIX\\_367.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FELIX_367.pdf)
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. *Dossier de veille de l'IFE*, 87. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/87-novembre-2013.pdf>
- Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105-116.
- Goigoux, R., Ria, L. et Toczek-Copelle, M.-C. (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Guillemette, F. (2005). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1939/1/D1481.pdf>

- Héту, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Hoff, C. (2010). Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. *Recherche et formation*, 63, 135-146.
- Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 75, 5-15. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF075\\_1.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF075_1.pdf)
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jarty, J. (2011). Le travail invisible des enseignants « hors les murs ». *Ethnographiques.org*, 23. Repéré à <http://www.ethnographiques.org/2011/Jarty>
- Jorro, A et De Ketele, J.-M. (dir.). (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2002). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke, QC : CRP.
- Lanéelle, X. et Perez-Roux, T. (2011, décembre). Des enseignants face à la violence des conditions d'entrée dans le métier : incidences sur la construction d'une professionnalité enseignante. Communication présentée au Colloque international « Violences à l'école : Normes et professionnalités en questions », Arras. Repéré à [http://www.aecse.net/userfiles/file/Laneelle\\_Perez\\_Roux\\_Z0371.pdf](http://www.aecse.net/userfiles/file/Laneelle_Perez_Roux_Z0371.pdf)
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 18, 49-56. doi:10.3917/pp.018.0049
- Lecomte, C. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants : former et étayer. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 91-103. doi:10.3917/nrp.009.0091
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11), 277-314. Repéré à <http://questionsvives.revues.org/627>
- Lévesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15. Repéré à <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2000-v40-n1-L%C3%A9vesque.pdf>
- Marcel, J.-F. (2002). Approche ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Spirale*, 30, 103-121. Repéré à <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article490>
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606. doi:10.7202/013911ar
- Marcel, J.-F. (2009a). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 47-64. doi:10.7202/1017487ar
- Marcel, J.-F. (2009b). Investir l'objet « développement professionnel » par l'entrée « indicateurs ». *Questions vives*, 5(11), 157-159. Repéré à <http://questionsvives.revues.org/563>
- Marcel, J.-F. et Piot, T. (dir.). (2005). *Dans la classe, hors de la classe. Évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : INRP.
- Marcel, J.-F., Piot, T. et Dupriez, V. (2010). Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche. *Travail & formation en éducation*, 7. Repéré à <http://tfe.revues.org/1363>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. Repéré à <http://rfp.revues.org/273>
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants : revue et analyse de la littérature. Dans *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Actes du 5e colloque international Recherche(s) et formation*. Nantes : IUFM des Pays de la Loire.

- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions vives*, 5(11), 243-258. Repéré à <http://questionsvives.revues.org/614>
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Auraujo-Oliveira, A., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-93.
- Maulini, O. (2004). *Entrer dans l'institution, entrer dans la profession. Une double contrainte pour les jeunes enseignants*. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/double-entree.htm>
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 43-58). Bruxelles : De Boeck.
- Mayen, P. (2009). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 180, 293-314.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2010). Formation des enseignants, *Bulletin officiel*, n° 29, 22 juillet 2010. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/pid24256/n-29-du-22-juillet-2010.html>
- Mukamurera, J. (2004). Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement. Dans *Actes de la 7<sup>e</sup> Biennale de l'éducation*. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7282.pdf>
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (dir.). (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF138\\_2.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_2.pdf)
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation? Dans M. Durand et L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 159-190). Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P., Samurçay, R. et Bouthier, D. (1995). Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 123.
- Perrenoud, P. (1993). La division pédagogique du travail à l'école primaire. Dans A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance et R. Sirota (dir.), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques* (p. 29-46). Paris : L'Harmattan.
- Philippot, T. et Baillat, G. (2013). La polyvalence des enseignants de l'école primaire : des rhétoriques à l'enseignant au travail. *Former des maîtres*, 620, 7-9. Repéré à <http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=6865&ptid=5&cid=1150>
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (dir.). (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172. Repéré à <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Roustan, C. et Saujat, F. (2008). « Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans). *Travail & formation en éducation*, 1. Repéré à <http://tfe.revues.org/616>
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106. Repéré à [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site\\_FPEQ/1\\_files/2005-1-Sauja.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/1_files/2005-1-Sauja.pdf)
- Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*. Repéré à [http://probo.free.fr/textes\\_amis/instruction\\_au\\_sosie\\_f\\_saujat.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf)

- Savoie-Zajc, L. (2002). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke, QC : CRP.
- Schollaert, R. (2011). Continuing professional development for the 21<sup>st</sup> century: Setting the scene for teacher induction in a new aera. Dans P. Picard et L. Ria (dir.), *Beginning teachers: A challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011* (p. 9-28). Lyon : ENS de Lyon, Institut français de l'éducation.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40.
- Tourmen, C. et Mayen, P. (2007). Qu'est-ce que diriger? L'analyse de l'activité d'un directeur d'hôpital par la didactique professionnelle. Dans *Congrès international AREF 2007*. Repéré à [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Claire\\_TOURMEN\\_152.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Claire_TOURMEN_152.pdf)
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. doi:10.7202/012361ar
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-36. doi:10.3917/savo.017.0009
- Wittorski, R. et Briquet-Duhazé, S. (dir.). (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris : L'Harmattan.
- Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>

## Pour citer cet article

- Philippot, T. (2014). L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française préoccupations, tensions et compromis professionnels. *Formation et profession* 22(2), 13-30. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.81>

# La synthèse de documents à l'université française : discours d'étudiants internationaux entrants sur leurs pratiques d'écriture en sciences humaines et sociales

Preparing summary documents at French universities:  
Incoming international students in the social sciences  
report on their writing practices

Marie-Pascale Hamez  
Université Lille 3 – France

doi:10.18162/fp.2014.133



## Introduction

Cette contribution s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit et s'intéresse aux discours que tiennent des étudiants internationaux sur leurs pratiques d'écriture de synthèses en français. Quelles sont les difficultés déclarées par ces étudiants quant à la rédaction de cet écrit universitaire? La méthodologie adoptée repose sur un questionnaire rempli par 76 étudiants internationaux et des entretiens semi-directifs. L'analyse de contenu met en évidence les obstacles rencontrés par les étudiants, leurs représentations des écrits validés et leur rapport à la norme. Des pistes d'intervention didactique sont proposées en vue d'une aide à la rédaction de synthèses.

### Mots-clés

Étudiants internationaux, écrits universitaires français, français langue seconde, production écrite de synthèses, DALF C1

La présence d'étudiants allophones dans l'enseignement supérieur français et francophone n'est pas récente et attire, depuis les années 1980, l'attention des chercheurs qui s'intéressent à leur insertion dans le système universitaire (Dany et Lescure, 1987). Rappelons que d'après les données fournies par l'UNESCO en 2009, la France vient, sur le plan mondial, en 5<sup>e</sup> position de pays d'accueil : 4<sup>e</sup> position pour les étudiants de l'Union européenne et 7<sup>e</sup> position hors Union européenne (Campus France, 2012).

Certaines universités françaises offrent aux étudiants internationaux des cours de soutien linguistique, proposés sous forme de stage intensif à leur arrivée, puis de cours extensifs afin de les accompagner tout au long de leur séjour. À l'Université Lille 3, spécialisée en lettres, sciences humaines et sociales, ces cours sont dispensés par des enseignants spécialisés en français langue étrangère (désormais FLE) et s'adressent à un public fortement hétérogène puisque les apprenants n'ont ni la même nationalité, ni la même spécialité universitaire, ni le même niveau d'études. Leurs profils et leurs besoins langagiers sont donc très variés. Aussi les cours de soutien linguistique ciblent-ils des objectifs d'apprentissage pluriels, orientés à la fois par des exigences universitaires, puisque les étudiants allophones doivent être capables de suivre des cours dans leur domaine de spécialité et de passer des examens en français, mais aussi vers le langage de la communication ordinaire quotidienne.

Notre contribution s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit et s'intéresse aux discours que tiennent des étudiants internationaux sur leurs pratiques de rédaction d'une synthèse, genre auquel ils sont confrontés à l'université française dans certaines disciplines en sciences humaines et sociales (études cinématographiques, information-communication) et éventuellement lors d'évaluations. Comme les



attentes universitaires diffèrent d'une culture à l'autre, ce travail est parfois difficile pour ces nouveaux arrivants venus en France pour parfaire leur formation initiale au niveau licence ou master et non habitués à ce type d'écrit académique, parfois identifié comme étant typiquement français. L'objectif de cette recherche à caractère exploratoire est de déterminer les principales difficultés auxquelles les étudiants internationaux déclarent être confrontés lors de la production d'une synthèse. Le point de départ de ce travail est mon intérêt, depuis quelques années, pour les démarches d'aide à l'amélioration des textes d'apprenants allophones en contexte homoglotte (Hamez, 2010).

## Problématique

En ce qui concerne les exigences universitaires, les étudiants allophones doivent s'appropriier des règles et des codes propres aux disciplines et aux écrits universitaires demandés, liés à une méthodologie qu'il faut acquérir en plus des contenus disciplinaires (Goes et Mangiante, 2010, p. 151). On sait que les discours des apprenants sur les difficultés qu'ils rencontrent peuvent aider à comprendre l'origine de ces difficultés (Delforce, 1994) et par conséquent, à proposer des démarches d'aide. Il serait donc intéressant d'analyser le discours que portent les étudiants sur les difficultés qu'ils éprouvent lors de l'écriture de synthèse, écrit d'examen et écrit d'apprentissage.

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, une recherche à caractère exploratoire, sous forme d'enquête par questionnaires, a été menée auprès d'étudiants internationaux bénéficiant d'un cours de soutien linguistique, visant à les aider à produire les écrits universitaires demandés dans leurs départements d'inscription. Dans le présent article, nous analyserons une partie des résultats. Après avoir présenté le cadre institutionnel ainsi que le profil des informateurs, nous étudierons les données selon deux axes :

- le discours des étudiants sur les caractéristiques des synthèses éventuellement rédigées en langue première et dans le pays d'origine;
- les difficultés mentionnées par les étudiants pour produire une synthèse en français.

On peut en effet émettre l'hypothèse que certains apprenants ont déjà rédigé une synthèse dans une autre langue que le français et disposent de connaissances antérieurement acquises sur l'organisation textuelle de cet écrit.

## Cadre théorique

Rappelons que la synthèse est un exercice universitaire complexe par lequel on vise à développer ou à évaluer des compétences en lecture-écriture ainsi que des capacités d'analyse et de synthèse. Comme le précise Brassart, il s'agit de décomposer, en temps limité, deux à quatre documents issus d'un corpus imposé et de les intégrer-recomposer selon une nouvelle configuration dans la rédaction d'un texte « original » et fidèle à la fois (1993, p. 96). Cet exercice est à sujet thématique ou problématique (donné dans les consignes liminaires ou à inférer du corpus). Le texte à produire reprend les archi-catégories de la construction dissertative classique : introduction, développement, conclusion (Brassart, 1993, p. 98). Par convention, la synthèse exclut tout commentaire ou interprétation personnelle des données fournies par les documents. De même, les ajouts d'information sont interdits. La synthèse est donc

un écrit identifiable comme genre, au sens où l'entendent les didacticiens du français Jean-François De Pietro et Bernard Schneuwly (2003). Ce genre peut être caractérisé par quatre composantes : une définition générale, des marques linguistiques, une organisation textuelle spécifique et les paramètres d'un contexte énonciatif (De Pietro et Schneuwly, 2003, p. 30).

La synthèse en tant qu'objet d'enseignement et les problèmes que ce genre pose aux scripteurs ont été étudiés en didactique du français langue maternelle (Brassart, 1993) mais relativement peu interrogés en didactique du français langue étrangère. Cependant, des recherches menées en sciences du langage et en didactique des langues ont souligné les différences rhétoriques dues à des conventions d'écriture acquises au sein des diverses cultures éducatives<sup>1</sup> (Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique, 2005; Hidden, 2008). Aussi quelques remarques liminaires s'imposent-elles.

- Les discours universitaires ne se caractérisent pas uniquement par une langue soutenue (vocabulaire riche, syntaxe élaborée, textes complexes...) mais aussi, selon Defays, « par des normes propres dont les caractéristiques sont trop rarement explicitées et qui portent sur des formes textuelles et des procédés discursifs spécifiques » (2009, p. 17).

Plusieurs chercheurs, s'appuyant sur des travaux de rhétorique contrastive, ont souligné les spécificités des écrits d'apprentissages scolaires et universitaires « à la française » :

- dans les écrits scolaires et universitaires, le plan et la codification de la structuration seraient très importants en France (Leoni, 1993; Takagaki, 2002; Wlassof, 1998);
- au niveau du métadiscours, selon Donahue (2008), Leoni (1993), Takagaki (2002) et Wlassof (1998), ces écrits d'apprentissage se caractérisent, en français, par un plus grand effacement de la subjectivité du scripteur.

## Cadre de l'enquête et participants

### *Contexte institutionnel et modalités de la recherche*

L'enquête a été réalisée au sein des cours de soutien linguistique dispensés aux étudiants internationaux inscrits dans des programmes d'échange (Erasmus, Erasmus Mundus, Isep, Crepuq, CsF ou accords bilatéraux entre l'Université Lille 3 et d'autres universités...) et demandeurs de cours de français. 257 étudiants répartis dans 13 groupes ont bénéficié de ces cours de soutien lors de la première session de l'année universitaire 2012-2013. L'Université Lille 3 leur offre un stage intensif de 20 heures de cours, puis un stage extensif de 26 heures d'enseignement dispensées pendant 9 semaines, à raison de trois heures par semaine. Ce dernier prend place le temps d'une session, de septembre à décembre ou de janvier à avril. Quatre groupes de niveau supérieur à B2 bénéficient de cours qui les accompagnent tout au long de la session et tentent de les aider à satisfaire les demandes universitaires, notamment en ce qui concerne des objets d'enseignement transversaux : dissertation, dossier, synthèse, fiche de lecture.

---

1 Selon Hidden, « la culture éducative est l'ensemble des savoirs, savoir-faire pratiques, traditions, valeurs et croyances partagées par les membres d'une communauté qui ont été acquis souvent implicitement au cours de l'éducation, à savoir au sein de la famille et surtout au sein des instituts de formation » (2008, p. 111).

Un questionnaire a été distribué aux étudiants issus des quatre groupes de niveau supérieur à B2, après la rédaction d'une synthèse, d'une longueur de 220 mots, réalisée en cours (cf. annexe 1). J'ai donné des cours à ces étudiants mais seulement à deux groupes. Cette tâche, dont les consignes ont été explicitées oralement par le professeur, était issue d'un manuel d'entraînement aux épreuves du DALF, Diplôme approfondi de langue française (Chevallier-Wixler, Dupleix, Jouette et Mègre, 2007). Les apprenants ont effectué ce travail pendant deux heures, une semaine avant un cours de quatre heures consacré à l'écriture de synthèses, inscrit dans le module de soutien linguistique de type extensif. Il s'agissait donc de ce que certains chercheurs appellent un *écrit spontané* (Hidden, 2008, p. 113) qui assumait le rôle d'une évaluation diagnostique. Le professeur a précisé qu'il attendait un texte constitué de trois parties : l'introduction, le développement, la conclusion.

76 questionnaires ont été renseignés et pour 12 d'entre eux, complétés par des entretiens semi-directifs lorsque certaines réponses exigeaient des précisions supplémentaires concernant les difficultés rencontrées lors de l'élaboration. La première partie du document s'intéressait aux trajectoires scolaires et universitaires des enquêtés ainsi qu'à leurs caractéristiques sociodémographiques et langagières. Aussi, les premières questions ont permis de bâtir un profil des 76 étudiants interrogés.

### ***Profil des informateurs***

Le corpus est constitué de questionnaires complétés par 76 étudiants allophones (16 hommes et 60 femmes) de niveau avancé en FLE (niveau B2 du Cadre européen commun de référence certifié). Âgés pour la plupart de 21 à 25 ans, ces étudiants ont choisi de suivre les cours de soutien linguistique, d'une part, pour bénéficier d'une aide notamment au cours de la production d'écrits universitaires et d'autre part pour préparer le DALF C1 (Diplôme approfondi de langue française). Témoinnant d'un niveau académique élevé, tous ont effectué au minimum trois ans d'études supérieures dans leur pays d'origine avant de venir en France. Ils suivent à l'Université Lille 3 des études en licence ou en master 1 de lettres modernes (32), lettres classiques (1), langues étrangères appliquées (10), médiation interculturelle (8), cinéma, arts et culture (10), études romanes, slaves et orientales (6), philosophie (3), anglais (2), culture et médias (2), sciences de l'éducation (1) et psychologie (1). Au moment de l'enquête (début novembre 2012), les étudiants entament le troisième mois de leur séjour. 80 % d'entre eux restent en France pour la durée d'une session, 15 % ont choisi d'y demeurer pour l'année universitaire complète et 5 % envisagent de poursuivre leur séjour en France.

70 % des étudiants sont européens et 25 % en provenance d'Amérique latine. Les trois pays les plus représentés sont l'Allemagne, le Brésil et l'Italie. Au total, les apprenants interrogés sont originaires de 17 pays. Cette diversité implique une grande variété dans les langues et les cultures d'origine. Comme le montre le tableau ci-après, les 76 étudiants interrogés forment un groupe multilingue et multiculturel. Voici leur répartition en fonction de leur langue première.

Tableau 1

*Répartition des étudiants en fonction de leur langue première*

Groupe	Langue première	Pays d'origine	Nombre	
Langues germaniques	Allemand	Allemagne	14	25 %
	Anglais	Angleterre	2	
	Néerlandais	Belgique	3	
Langues romanes	Italien	Italie	12	43,5 %
	Portugais	Brésil	16	
	Roumain	Roumanie	2	
	Espagnol	Mexique et Cuba	3	
Grec	Grec	Grèce	5	6,5 %
Langues slaves	Polonais	Pologne	4	21 %
	Slovaque	Slovaquie	6	
	Tchèque	République tchèque	4	
	Croate	Croatie	1	
	Slovène	Slovénie	1	
Autres langues (finno-ougriennes et bantoues)	Finnois	Finlande	1	4 %
	Hongrois	Hongrie	1	
	Swahili	Tanzanie	1	
Total				100 %

## Analyse de quelques résultats

Dans le cadre de cette contribution, nous analysons les réponses données à deux questions de l'enquête :

1. Avez-vous déjà rédigé une synthèse dans votre pays et dans votre langue? Si oui, quelles en étaient les caractéristiques?
2. Quelles difficultés avez-vous rencontrées pour rédiger une synthèse en français?

### *Production de synthèses hors de France*

Les étudiants allophones n'ont pas tous été sensibilisés à ce genre d'écrit dans leur scolarité antérieure. Seuls 19 d'entre eux, soit 24 %, déclarent avoir déjà pratiqué cet exercice dans leur langue première, notamment au Brésil au lycée et à l'université (8) ou en Italie dans l'enseignement secondaire (6). Mais la connaissance de ce genre d'écrit varie entre ces scripteurs partageant la même langue première. 8 autres étudiants brésiliens et 7 étudiants italiens déclarent ne jamais avoir produit de synthèse :

- « On ne fait pas de synthèse de documents à l'université. On a l'habitude de faire des résumés ou des critiques » (Vitor, Brésil).
- « La synthèse n'est pas un exercice très commun en Italie : on fait plutôt des comptes rendus » (Tobia, Italie).

Par ailleurs, 6 réponses contiennent les traces d'une culture éducative différente. En effet, 6 étudiants déclarant avoir produit des synthèses précisent lors d'un entretien que ces dernières s'appuyaient sur un seul texte. D'après leur témoignage, la production visée était la contraction d'un texte-support mettant en relief les idées principales, reconstituant la structure logique de la pensée de l'auteur du texte et écrite à la troisième personne. Il s'agissait alors de l'équivalent de comptes rendus si l'on adopte la terminologie du milieu universitaire français. Certains étudiants internationaux ne font d'ailleurs pas de distinction entre les différents genres d'écrits universitaires auxquels ils ont été exposés dans leur pays d'origine, comme en témoigne cette réponse :

« en Italie, on ne fait pas de distinction entre synthèse, résumé et compte rendu, mais ici en France, une fois les consignes suivies, aucun problème » (Giorgina, Italie).

D'après cette deuxième lecture des données, seuls 13 apprenants auraient alors été initiés à la synthèse de documents, soit 17 % de l'ensemble des étudiants interrogés.

Selon leurs témoignages, quels sont les aspects de la textualisation posant problème? Un examen attentif des réponses permet de déceler plusieurs types de difficultés.

### ***Difficultés déclarées lors de la rédaction d'une synthèse en français***

Comme le montre le tableau ci-après, les étudiants signalent des difficultés d'ordre linguistique (lexique et syntaxe) mais aussi des difficultés d'un autre ordre.

Tableau 2

#### *Difficultés déclarées*

<b>Difficultés déclarées</b>	<b>Pourcentage</b>
Difficultés d'ordre linguistique (lexique et syntaxe) uniquement	5 %
Difficultés d'ordre linguistique (lexique et syntaxe) et autres difficultés	51 %
Autres difficultés	38 %
Pas de difficulté	6 %

Ce sont des difficultés d'ordre lexical qui sont mentionnées en premier lieu par 51 % des étudiants qui jugent l'étendue de leur répertoire lexical insuffisant pour leur permettre de reformuler les informations les plus pertinentes des documents. 45 % d'entre eux citent « les synonymes et les collocations » qui leur manquent et 20 % soulignent leur difficulté à nominaliser les verbes. La correction de la syntaxe n'est mentionnée que par un étudiant qui l'évoque pour l'activité de reformulation : « Reformuler les idées principales avec des expressions différentes ce qui oblige à changer souvent la syntaxe » (Gabriel, Finlande).

Voyons à quels types d'obstacles renvoient les autres difficultés déclarées.

Tableau 3

*Types de difficultés déclarées*

Activité	Difficultés rencontrées à...	Nombre de répondants et pays d'origine	%
<b>Réception des documents</b>	Identifier les idées principales, les informations les plus pertinentes	30 répondants (Allemagne, Inde, Mexique, Italie, Autriche, Brésil, République tchèque, Slovaquie, Slovénie, Grèce, Belgique)	39,5
	Trouver la problématique	5 répondants (Italie)	6,5
	Comprendre les textes	4 répondants (Slovaquie, Slovénie, Belgique)	5,2
<b>Production du texte</b>	Reformuler	21 répondants (Slovaquie, Allemagne, Hongrie, Brésil, Pologne, République tchèque, Grèce, Slovaquie, Tanzanie, Angleterre).	27,6
	Respecter le nombre de mots à utiliser	15 répondants (Mexique, Allemagne, Italie, République tchèque, Slovaquie, Brésil, Finlande, Roumanie, Angleterre)	19,7
	Organiser hiérarchiquement les informations pertinentes	10 répondants (République tchèque, Grèce, Allemagne, Brésil, Italie)	13
	Organiser le texte	7 répondants (Belgique, Italie, République tchèque)	9,2
	Bien utiliser les connecteurs	6 répondants (Tanzanie, Italie, Belgique, Brésil)	7,9
	Écrire objectivement	4 répondants (Mexique, Brésil)	5,2
	Rédiger l'introduction	1 répondant (Italie)	1,3
Rédiger la conclusion	1 répondant (Finlande)	1,3	

Les difficultés rencontrées sont associées à trois grandes étapes de la production du texte : la lecture des documents et la sélection des informations, l'élaboration d'un plan via la comparaison des documents et la rédaction de la synthèse. On retrouve ces opérations, issues des trois opérations de la rhétorique classique (*inventio, dispositio, elocutio*), prescrites par certains manuels de méthodologie dans les réponses de 5 informateurs (Chevallier-Wixler et al., 2007; Charnet et Robin-Nipi, 1997) :

« Il était difficile de sélectionner les idées principales (c'est-à-dire les identifier avant d'écrire) en les reformulant et le plus difficile en trouvant les composants communs pour leur donner une nouvelle structure générale » (Thiago, Brésil).

Mais il apparaît que 82 % des étudiants interrogés pointent plutôt les difficultés relevant du niveau discursif que celles relevant du niveau phrastique de l'organisation textuelle (cf. Tableau 2) :

« La difficulté la plus grande en faisant la synthèse était d'arriver à résumer les documents en reformulant les idées les plus importantes et en les rédigeant autrement, en faisant du lien entre elles » (Marcela, Brésil).

« Pour la synthèse, il m'est difficile de m'exprimer par mes propres mots. Ensuite il n'est pas facile de trouver des pensées principales et de les arranger dans plusieurs parties » (Daniela, République tchèque).



Dans les témoignages recueillis, les difficultés de sélection des idées principales vont de pair avec les difficultés de compréhension du texte. Notons que le langage utilisé dans les disciplines des sciences humaines et sociales s'apparente à une forme de français soutenu. C'est une langue normée qui a les caractéristiques d'une langue de spécialité.

« J'ai beaucoup de difficultés à comprendre le vocabulaire et je mets beaucoup de temps à comprendre les textes » (Claudia, Espagne).

Par ailleurs, une partie de ces étudiants signalant les difficultés d'identification des idées principales évoquent également des problèmes d'organisation du plan (9,2 %) ainsi que des difficultés à organiser hiérarchiquement les informations pertinentes. La réorganisation et la recombinaison des informations véhiculées dans les deux textes constituent d'importantes sources de difficultés.

### ***Difficultés dues aux caractéristiques de la synthèse, écrit universitaire typiquement français***

Trois étudiants signalent des difficultés qui renvoient pour eux à certaines caractéristiques de la synthèse « à la française ». Il a été nécessaire de recourir à des entretiens supplémentaires pour comprendre ce que la « spécificité » française de la synthèse signifiait pour eux. Voici leurs explications :

- Le rédacteur de synthèse doit être capable de catégoriser et de hiérarchiser plus d'idées en France :  
« La synthèse n'est pas très difficile. La difficulté que j'ai eue c'était que pendant la correction au cours de français et pendant la discussion dans le cours de cinéma que j'avais fait une synthèse, les idées principales ne sont pas les mêmes entre les professeurs français et moi. Au Brésil, nous sommes plus objectifs, alors les idées principales sont pour moi une ou deux et nous n'utilisons pas beaucoup des idées secondaires comme en France. Par conséquent, il est difficile de "faire le tri" des informations pour faire une synthèse spécifiquement française » (Vitor, Brésil).
- Écrire en français est inhabituel, c'est écrire dans une langue analytique qui décompose l'expression en fonction d'une analyse supposée de la pensée :  
« Le français est une langue analytique et la synthèse est un exemple précis d'analyse. Donc il faut apprendre à être analytique car c'est difficile » (Angela, Slovaquie).
- Le travail d'organisation du texte à produire est formateur :  
« Les difficultés les plus importantes que j'ai trouvées sont : amener une idée commune entre les trois textes, capacité de pouvoir écrire le plus important dans un petit texte dans une langue étrangère mais finalement j'ai adoré cet exercice typiquement français : c'est une bonne façon de pouvoir apprendre mieux la langue française, de classer des idées, de penser et d'écrire d'une manière structurée comme les Français » (Leandro, Cuba).

## Conclusion et pistes d'intervention didactique

Cette recherche montre tout d'abord que peu d'étudiants internationaux sont sensibilisés à la tâche de production de synthèse dans leur pays d'origine. La majorité des difficultés déclarées se situe au niveau du texte et il semble nécessaire de sensibiliser les publics internationaux aux différences entre les cultures éducatives en France et hors de France.

Certes, cette recherche exploratoire concerne un échantillon réduit à 76 étudiants et se poursuivra par une analyse des productions écrites, mais l'utilisation de ses résultats peut conduire à l'adoption de méthodes d'enseignement et d'accompagnement visant à :

- faire émerger les représentations des étudiants sur les différents genres d'écrits universitaires;
- sensibiliser les étudiants aux différences discursives entre différents genres d'écrits académiques (résumé, compte rendu, synthèse) en français et dans leurs langues premières, s'ils existent, par la création d'une banque numérique de textes;
- sensibiliser les étudiants aux spécificités discursives de ces écrits universitaires dans plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales;
- favoriser les interactions entre étudiants en présentiel ou à distance pour des activités de sélection d'idées-clés, de catégorisation et de hiérarchisation d'informations;
- publier en ligne les productions et développer les pratiques d'évaluation et d'aide à la réécriture entre pairs;
- développer l'écriture collaborative en présentiel ou via un environnement numérique de travail (ENT) notamment pour travailler et améliorer la cohésion textuelle.

## Références

- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. PUF.
- Brassart, D.-G. (1993). Remarques sur un exercice de lecture-écriture : la note de synthèse ou synthèse de documents, *Pratiques*, 79, 95-113.
- Campus France. (2012). La mobilité des étudiants d'Europe. *Les notes de Campus France*, 37(mai 2012).
- Charnet, C. et Robin-Nipi, J. (1997). *Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse*. Hachette français langue étrangère.
- Chevallier-Wixler, D., Duplex, D., Jouette, I. et Mègre, B. (2007). *Réussir le Dalf, niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence*. CIEP, Didier.
- Dany, M. et Lescure, R. (1987). L'insertion d'étudiants étrangers dans le système universitaire. Aspects interculturels et conceptuels. *Le français dans le monde, n° spécial, février-mars 1997*, 112-119.
- Defays, J.-M. (2009). Défense et illustration de l'analyse des discours universitaires. Dans J.-M. Defays et A. Englebert, *Principes et typologies des discours universitaires* (tome 1, p. 9-22). L'Harmattan.
- Delforce, B. (1994). De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences. Dans Y. Reuter (dir.), *Les Interactions lecture-écriture* (p. 319-350). Berne : Peter Lang.
- De Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile* 3, 27-42.

- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Presses universitaires du Septentrion.
- Goes, J. et Mangiante, J.-M. (2010). Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 47, 142-152.
- Hamez, M.-P. (2010). *Les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration de textes d'élèves en sixième et en classe d'accueil pour nouveaux arrivants : modèles et pratiques enseignantes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue le 6 décembre 2010 à l'université Lille 3.
- Hamez, M.-P. (2011). Aider à écrire. *Les Langues Modernes*, 2. Paris : APLV.
- Hidden, M.-O. (2008). Apprendre à rédiger un texte en français L2. *Aile (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, 27, 109-122.
- Leoni, S. (1993). Apprendre à écrire, apprendre à penser en France et en Italie. *Le français dans le monde*, (n° spécial février-mars 1993), 142-150.
- Takagaki, Y. (2000). Des phrases mais pas de communication. Problème de l'organisation textuelle chez les non occidentaux : le cas des Japonais. *Dialogues et cultures*, 44, 84-91.
- Wlassof, M. (1998). La dissertation française vue de Pologne. *Le français aujourd'hui*. 123, 91-95.

## Pour citer cet article

- Hamez, M.-P. (2014). La synthèse de documents à l'université française : discours d'étudiants internationaux entrants sur leurs pratiques d'écriture en sciences humaines et sociales. *Formation et profession*, 22(2), 31-44.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.133>

## Annexe 1 : Exemple d'épreuve

Chevalier-Wixler, D., Duplex, D., Jouette, I. et Mègre, B., 2007, *Réussir le Dalf niveaux C1*.

Exercice 1 – Synthèse de documents

Vous ferez une synthèse des documents proposés, en 220 mots environ.

Pour cela, vous dégagerez les idées et les informations essentielles qu'ils contiennent, vous les regrouperez et les classerez en fonction du thème commun à tous ces documents, et vous les présenterez avec vos propres mots, sous forme d'un nouveau texte suivi et cohérent. Vous pourrez donner un titre à votre synthèse.

Attention :

- Vous devez rédiger un texte unique en suivant un ordre qui vous est propre, et en évitant de mettre deux résumés bout à bout;
- Vous ne devez pas introduire d'autres idées et informations que celles qui se trouvent dans le document, ni faire de commentaires personnels;
- Vous pouvez, bien entendu, réutiliser les « mots clés » des documents, mais non des phrases ou des passages entiers.

### Document 1

#### Les béquilles de l'école

C'est un sévère constat d'échec pour l'éducation nationale. À côté des enseignements public et privé dispensés au sein d'établissements scolaires, une troisième filière prend de l'ampleur : le soutien scolaire, autrement dit les cours particuliers. Le rapport réalisé par le sociologue Dominique Glasman pour le Haut Conseil de l'évaluation souligne que, depuis dix ans, les entreprises qui offrent ce soutien ont connu une « expansion spectaculaire ». Cet essor est lié à la mise en place de mesures fiscales favorables aux parents. Celles-ci ont fait passer les cours particuliers, qui, par tradition, relevaient beaucoup de la petite annonce et de l'arrangement individuel, dans le camp des activités économiques déclarées.

Il n'existe pas de statistiques récentes sur le nombre d'enfants concernés. Des données des années 1990 indiquaient que près d'un quart des élèves suivaient des cours particuliers pendant l'année. Le succès des entreprises qui occupent le marché montre, en tout cas, que des dizaines de milliers d'enfants, et plus encore peut-être leurs parents, vivent avec une telle hantise de l'échec à l'école qu'ils n'imaginent plus de se passer de cette béquille coûteuse, mais jugée salvatrice. Les « boîtes » florissantes de soutien scolaire n'hésitent d'ailleurs plus à se présenter comme des contre-modèles : on y « apprend à apprendre », avec des cours individualisés et des enseignants par définition disponibles, loin des classes surchargées ou des collèges-ghettos des zones d'éducation prioritaire (ZEP).

Ce soutien est souvent souhaité par les parents de bons élèves, qui les voudraient encore meilleurs. Plutôt limité auparavant, pour des raisons de coût, aux couches les plus favorisées, le soutien scolaire gagne aujourd'hui les classes moyennes.

Au-delà de ce qu'elle révèle sur l'ampleur des attentes déçues à l'égard du système scolaire, cette situation est aussi un facteur particulièrement choquant d'inégalités supplémentaires, alors que les Français sont de plus en plus sensibles à l'aggravation de ces inégalités et, d'une façon générale, à ce qu'ils considèrent comme des injustices. Or qu'y a-t-il de pire pour des parents de condition modestes que de se dire qu'ils ne pourront pas, faute de moyens, donner à leurs enfants les mêmes chances de réussite que des familles plus aisées?

Le fait que ce phénomène ne soit pas spécifiquement français est une maigre consolation. La généralisation de ces systèmes d'appui scolaire montre tout simplement que la vie est perçue comme un parcours de plus en plus difficile, et l'école elle-même comme un combat, une compétition au quotidien.

Dans ce contexte, l'excellence paraît maintenant indispensable pour que les enfants « s'en sortent ». Sombre constat, décidément, qui devrait interpeller les pouvoirs publics, en grande partie responsables de cet état en fait, quelle que soit la couleur politique des gouvernements successifs.

*Le Monde*, éditorial du 2 mai 2005.

## Document 2

### Les cours particuliers s'érigent en « contre-modèle » de l'école

Aggravant les inégalités scolaires au détriment des élèves les plus démunis, le marché du soutien scolaire prospère. Il se nourrit de l'angoisse des parents, d'une compétition scolaire accrue et des défaillances de l'école. Dans un rapport réalisé pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école et évoqué par le quotidien *Libération*, dans son édition du 28 avril, le sociologue Dominique Glasman (Université de Savoie) montre comment les cours particuliers se sont érigés en « contre-modèle » du système scolaire, profitant de ses faiblesses.

Depuis dix ans, on assiste à « une expansion spectaculaire » des entreprises de soutien scolaire, constate l'auteur du rapport. *Academia*, *Keep-school* et *Complétude*, entre autres, voient leur clientèle et leurs résultats progresser. Cette croissance s'explique par l'instauration, durant les années 1990, de mesures fiscales qui permettent aux parents de bénéficier d'une réduction d'impôts de 50 % au titre des emplois familiaux. Ce cadeau fiscal a fait sortir de l'ombre une partie des cours de soutien non déclarée et a favorisé l'émergence d'un véritable secteur économique. Jusqu'alors cantonné aux classes aisées, il s'est étendu aux classes moyennes. En revanche, les ménages les plus modestes – qui ne sont pas imposables – ne profitent pas de cet avantage, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne recourent pas, eux aussi, aux cours particuliers.

Il n'existe pas d'étude quantifiant l'ampleur du soutien scolaire. Une enquête, menée entre 1989 et 1992 en Rhône-Alpes, faisait déjà état de 20 % à 25 % d'élèves suivant des cours particuliers durant l'année scolaire et de 36 % durant l'ensemble de leur scolarité. [...]

En France, les entreprises de ce secteur s'érigent en « contre-modèle », en « image inversée de l'institution scolaire ». « C'est ce qui fait leur succès », commente Dominique Glasman. Elles abordent des thèmes que l'école ne traiterait pas – ou pas assez – et mettent en avant leurs avantages comparatifs : « réactivité », là où l'école tarde à réagir; « individualisation » avec une aide spécifique par opposition

à un enseignement de masse; « choix de l'enseignant »; « garantie de résultats » et pas seulement obligation de moyens... Alors que l'institution scolaire se focalise sur l'enseignement des disciplines, les cours particuliers travailleraient davantage sur le « comment apprendre ». « L'exercice, l'entraînement, la répétition, l'acquisition d'automatismes qui libèrent l'esprit pour la réalisation de tâches complexes » sont une des constantes du soutien scolaire, révèle l'étude.

La réussite repose sur l'acquisition de savoir-faire et de techniques qui sont trop peu abordées à l'école. « L'expérience montre que dans les moments décisifs, lors des concours et des examens, les aspects que l'on pourrait dire techniques peuvent permettre de faire la différence », assure Dominique Glasman. Exemple : faire un devoir de mathématiques jusqu'au bout, dans un temps restreint suppose l'acquisition d'automatismes.

« Où et quand l'école enseigne-t-elle ces savoirs et ces techniques qu'elle exige sans le dire et qui, de fait, sont indispensables pour venir à bout des épreuves qu'elle organise? », s'interroge le sociologue. Sans rien changer à l'ambition des programmes; Dominique Glasman propose de ménager, dans l'enceinte scolaire, des temps et des lieux pour acquérir ces techniques. Il préconise « que l'étude surveillée soit réactivée, que la salle de permanence soit organisée et pensée comme une salle d'étude avec un personnel disponible pour les élèves... »

C'est en se donnant ces moyens-là, poursuit-il, que l'école pourra apporter une réponse à l'essor des cours particuliers et armer les élèves pour qu'ils soient en mesure de faire face à ce qu'elle exige d'eux.

Martine Laronche, *Le Monde*, 2 mai 2005.



**Annexe 2 : Diplôme Approfondi de langue Française – DALF C1 – Niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues – Fiche publiée par le Centre international d'études pédagogiques – [www.ciep.fr](http://www.ciep.fr)**

Nature des épreuves	Durée	Note sur
<p><b>Compréhension de l'oral</b></p> <p>Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur des documents enregistrés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un document long (entretien, cours, conférence...) d'une durée d'environ huit minutes (deux écoutes)</li> <li>- plusieurs brefs documents radiodiffusés (flashes d'informations, sondages, spots publicitaires...) (une écoute).</li> </ul> <p><i>Durée maximale des documents : 10 min</i></p>	40 min environ	/ 25
<p><b>Compréhension des écrits</b></p> <p>Réponse à un questionnaire de compréhension portant sur un texte d'idées (littéraire ou journalistique), de 1500 à 2000 mots</p>	50 min	/ 25
<p><b>Production écrite</b></p> <p>Épreuve en deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Synthèse à partir de plusieurs documents écrits d'une longueur totale d'environ 1000 mots</li> <li>- Essai argumenté à partir du contenu des documents</li> </ul> <p><i>2 domaines au choix du candidat : lettres et sciences humaines, sciences</i></p>	2 h 30	/ 25
<p><b>Production orale</b></p> <p>Exposé à partir de plusieurs documents écrits, suivi d'une discussion avec le jury.</p> <p><i>2 domaines au choix du candidat : lettres et sciences humaines, sciences</i></p>	30 min Préparation : 1 h 00	/ 25
<p>Seuil de réussite pour obtenir le diplôme : 50/100</p> <p>Note minimale requise par épreuve : 5/25</p> <p>Durée totale des épreuves collectives : 4 heures</p>	<b>Note totale :</b>	/ 100

# Scénarisation d'un enseignement universitaire à distance : quand les étudiants sont détenus

Lucie **Alidières**  
Praxiling UMR 5267 Montpellier III-CNRS

Chantal **Charnet**  
Praxiling UMR 5267 Montpellier III-CNRS

Envisioning a university distance learning program:  
When students are in prison

doi:10.18162/fp.2014.155



résumé

Dans le cas d'enseignement universitaire à distance, une pédagogie numérique est maintenant utilisée par la transmission d'un scénario et de ressources pédagogiques via une plateforme d'apprentissage qui est un lieu d'échanges entre étudiants, tuteurs et enseignants, tous connectés. Mais ce paramètre technique est remis en cause dans le cas où les étudiants sont détenus. Dans le cadre d'une formation de licence que des étudiants détenus ont suivie à distance, nous adoptons une démarche ethnographique participative et analysons selon deux critères, l'absence de connexion mais aussi d'échanges directs. Nous nous intéresserons à l'implication du responsable local d'enseignement, personne référente de l'enseignement dans les prisons et au possible rôle de la scénarisation des modules pédagogiques.

## Contexte d'étude

L'enseignant doit gérer son enseignement non seulement en fonction des savoirs qu'il veut transmettre et des savoir-faire qu'il veut faire acquérir, mais aussi suivant le contexte de réception. Il prend ainsi en considération les personnes à qui il s'adresse et les lieux et espaces dans lesquels il intervient. On pourrait croire qu'en enseignement à distance, ce dernier critère n'est plus aussi pertinent et que cela donne une plus grande « liberté pédagogique » (Fébrer, 2011) à l'enseignant. En fait, l'intervention didactique à distance doit tenir compte d'autres facteurs comme la présence ou non d'un tuteur, l'endroit où se trouve l'étudiant, le type et l'accès aux ressources pédagogiques qui sont le plus souvent transmises en lecture écran et/ou par téléchargement de fichiers par l'intermédiaire d'une plateforme d'apprentissage dédiée.

Dans le cas d'enseignement à distance destiné à des étudiants détenus, certains de ces aspects requièrent une attention particulière, car la mise en place et le déroulement d'une formation à distance se voient modifiés du fait que l'enseignant ne peut avoir d'échanges directs avec l'étudiant et que l'absence de connexion Internet ne permet pas à celui-ci d'accéder aux ressources en ligne si ce n'est par un intermédiaire. De plus, le scénario et les modules pédagogiques doivent être rendus accessibles et ne pas comporter de liens externes, ce qui demande à l'enseignant de ne concevoir que des ressources embarquées, c'est-à-dire sans lien externe.

L'implication des enseignants sur place et plus particulièrement de celle du responsable local d'enseignement (ci-après, RLE) est indispensable. Le RLE intervient dans la transmission non seulement des ressources, mais des autres activités que doit engager un étudiant (inscription, échanges avec l'enseignant, évaluation) auprès des différents organismes qui proposent leur service.

Parmi eux, le Centre national d'enseignement à distance<sup>1</sup> (CNED) propose un large éventail de formations, 13,2 % de la population pénale y suivent un cursus de formation et le réalisent donc par son intermédiaire. Sous convention avec la Direction de l'administration pénitentiaire (DAP), le CNED ne représente pourtant pas le pourcentage le plus élevé d'élèves inscrits. En effet, l'association de bénévoles (enseignants-formateurs) AUXILIA<sup>2</sup> dispense des cours par correspondance à 64,3 % de cette population. D'autres structures associatives (GENEPI<sup>3</sup>, Groupement étudiant national d'enseignement aux personnes incarcérées créé en 1976; SYNAPSE<sup>4</sup>, association créée en 2010 ayant pour objet de favoriser l'accès à la culture et à l'éducation; CLIP<sup>5</sup>, association créée en 1985 dont la mission est la formation à l'informatique de détenus dans les établissements pénitentiaires) et universitaires (Section des étudiants empêchés de Paris XIII, services universitaires d'enseignement à distance [EAD] ou de formation continue) représentent quant à elles 19 % des inscrits.

Dans ce contexte, le RLE doit procéder lui-même à l'inscription administrative et pédagogique des étudiants-détenus aux prestataires d'EAD. Il réceptionne les cours et se positionne en première ligne lorsqu'il s'agit de communiquer avec les universités par exemple. Par conséquent, il procède aux échanges téléphoniques, courriels et courriers. S'il ne demande pas d'aide particulière aux services universitaires, il se voit dans l'obligation d'effectuer l'ensemble des téléchargements des fichiers correspondant à la formation. Ces services l'interpellent essentiellement au moment des examens, car il devient garant de leur bon déroulement du fait de son appartenance au ministère de l'Éducation nationale. Compte tenu du grand nombre d'évaluations à effectuer, sa tâche devient très complexe quand il doit les mettre en place. Le RLE reste en fait le seul lien présent entre les étudiants détenus et la formation à distance. La venue d'enseignants-chercheurs en prison par exemple reste très exceptionnelle dans les cas observés mais le contexte d'étude résulte, dans la majeure partie, d'une connaissance que les étudiants et le RLE peuvent actualiser. Dans une pratique courante de l'enseignement à distance, la parole spontanée, en présence comme à distance, est rendue possible par des outils de communication ou lors de regroupement en face-à-face. Ces moments ponctuent la formation universitaire. En prison, le lien pédagogique et social constitue aussi un filtre essentiel. Aussi, la question de la relation humaine est-elle centrale à la conduite, à la participation, à l'investissement des étudiants dans leur parcours de formation à distance.

En ce sens, la conception de modules universitaires destinés à des étudiants détenus et le positionnement du RLE en tant que médiateur pédagogique nous paraissent des pistes concrètes pour améliorer l'accès aux études universitaires en prison.

Nous proposons une démarche réflexive sur un module de cours créé dans le cadre d'une formation universitaire à distance. Ce module a pour objectif la connaissance du Web 2.0 et de ses outils en ligne et intègre le parcours en licence Sciences du langage Communication : Médiations numériques et nouveaux médias (Enseignement dispensé à l'Institut des Technosciences de l'Information et de la Communication de l'Université Montpellier 3). Il est réalisé en tenant compte des contraintes du contexte d'études d'un groupe d'étudiants, détenus en Maison centrale.

---

1 <http://www.cned.fr/>

2 <http://www.auxilia-formation.org/>

3 <http://www.genepi.fr/>

4 <http://synapse.ozazar.org/>

5 <http://assoclip.sitego.fr/>

## Problèmes pratiques

Avant d'en venir à la situation de l'enseignement universitaire en prison, nous présenterons quelques éléments clés qui participent d'une démarche qualité d'un enseignement universitaire à distance. Dans ce cadre, les acteurs de formation essentiels sont :

- un auteur responsable de contenu (concepteur) qui peut être assisté par un ingénieur pédagogique;
- un tuteur d'enseignement (enseignant) responsable des activités pédagogiques et des échanges avec les étudiants – cette désignation peut paraître polémique, car l'enseignant responsable de contenu peut être aussi le tuteur d'enseignement, mais elle permet la dissociation entre concepteur et enseignant;
- un tuteur d'accompagnement chargé soit de résoudre des problèmes techniques, soit de gérer le flux des demandes des étudiants et de les orienter vers des réponses adéquates. L'activité relationnelle à distance pouvant être très soutenue, le tuteur apporte une aide humaine dans la gestion de conflits, voire des revendications étudiantes;
- un acteur administratif pour l'accès à la formation.

Dans la pratique courante, les étudiants ont des contacts différenciés suivant l'attente exprimée et le scénario pédagogique prévoit en général des échanges synchrones (VoIP), quasi synchrones (messagerie instantanée), et asynchrones (forum, messagerie électronique) pour mettre en place des relations avec l'enseignant, mais aussi une entraide entre les étudiants et répondre aux interrogations multiples de ces derniers. La communication avec ces acteurs participe à l'appréhension de la transmission et aux processus d'acquisition de connaissances et des compétences.

La formation à distance s'inscrit nécessairement dans une démarche technologique où divers instruments sont requis. Tout d'abord, l'intégration d'une plateforme numérique pour les formations donne la possibilité aux enseignants de déposer des ressources et de mettre en place des activités pédagogiques conjointes, collectives et individuelles d'évaluation et de communication. Il est donc indispensable aux étudiants d'avoir un matériel informatique pour accéder à celles-ci par Internet. Il ne s'agit plus de cours par correspondance, c'est-à-dire de procédure par envoi postal de textes écrits, mais d'enseignement numérique à distance où une autre pédagogie se met en place.

Trois contraintes s'imposent dans ce cadre :

- scénariser les contenus à transmettre pour les enseignants;
- se connecter à Internet pour accéder aux ressources numériques pour les étudiants;
- susciter des échanges à distance, enseignant-étudiant et inter-étudiants.

Dans cette perspective pédagogique, le concept de scénarisation apparaît comme « l'art de découper les savoirs en unités, de les relier pour faire sens, puis de construire une médiation visant à faciliter l'acquisition des connaissances » (Henri, Compte et Charlier, 2007, p. 17). Par conséquent, il s'agit de lier des éléments apparemment hétérogènes en un parcours qui intègre des technologies éducatives.

Le concepteur opère un va-et-vient entre la cible, l'objectif, le média et l'information. Autrement dit, le contenu, l'organisation des ressources, la planification de l'activité et des médiations induisent et accompagnent l'apprentissage.

Par conséquent, un scénario pédagogique prescrit le plus souvent certaines activités dans une suite ordonnée, infère certains usages de l'environnement et des médias et génère des médiations particulières :

- entre l'étudiant et la formation : dans quel but l'étudiant suit-il cette formation?
- entre les compétences à acquérir dans la formation et ses propres pratiques professionnelles ou privées, présentes, passées ou futures : comment va-t-il les acquérir?

Le scénario en fait « joue un rôle essentiel dans la mesure où il prend en compte ou non les buts poursuivis par les étudiants, exploite ou non leurs pratiques de référence, prévoit ou non des moments de régulation et rend ou non explicite le choix des activités et leurs sens » (Henri et al., 2007, p. 21). Scénariser un cours signifie aussi que le concepteur crée des parcours, propose des actions et anticipe des réactions chez les étudiants. Selon la diversité du profil de ces derniers, plusieurs scénarios peuvent être appréhendés prenant en compte l'éco-contexte. La contrainte de connexion figure alors comme base à l'enseignement numérique, détermine les configurations choisies (face à face, à distance, hybride) et engendrent une gestion différente des activités en ligne et des ressources mises à disposition.

Mais ce fonctionnement des principes généraux de l'enseignement numérique doit s'adapter à des situations qui ne répondent pas à tous ces paramètres même s'ils sont jugés indispensables. C'est le cas de la formation universitaire à distance adressée à des étudiants détenus. Elle demande à élaborer d'autres modes de réception des enseignements universitaires en fonction des variables immergées (les caractéristiques des apprenants, leurs buts, leurs pratiques, leur contexte de vie) et de leurs articulations, à un moment donné ces réalités prennent un sens particulier pour les différents acteurs qui les vivent : enseignants et étudiants. La distance, l'absence de connexion, une connaissance parcellaire des contextes universitaire et carcéral ne peuvent être appréhendées qu'avec le temps et la volonté des institutions d'informer et de penser de nouvelles relations. Par ailleurs et malgré l'introduction progressive des technologies de communication en prison (le téléphone, puis le minitel, ou encore la visioconférence) les circuits de communication sont difficiles à mettre en place en raison des consignes sécuritaires en vigueur dans les établissements pénitentiaires.

Par conséquent, notre contribution propose de se concentrer sur la conception d'un cours pour ce type de formation qui prend en compte, les paramètres cités *supra*. Nous opérons un retour sur une pratique encore expérimentale.

## Le scénario pédagogique

Pour les besoins de notre étude, nous mobilisons deux catégories d'utilisateur : étudiant à distance qui réfère à une situation de formation universitaire; détenu qui réfère à la situation de conception du scénario pédagogique. Pour chaque étape de construction du scénario pédagogique, nous utilisons la grille de critères suivante :

- nécessité de supports papier en plus du support numérique;
- préférence pour les supports numériques de type DVD;
- absence de connexion Internet;
- absence d'organisation des enseignements universitaires sur la plateforme pour des utilisateurs non initiés;

- méconnaissance des modes d'organisation des institutions mobilisées dans ce type de formation;
- connaissance parcellaire des conditions d'études des étudiants détenus;
- absence d'échanges synchrones avec les étudiants;
- implication du RLE dans le processus de réception des cours, depuis l'inscription des étudiants en passant par le téléchargement des cours sur la plateforme et l'envoi des copies d'examens au service universitaire d'enseignement à distance;
- fonctionnement de la plateforme pédagogique universitaire comme espace de stockage et non comme espace de travail;
- reconstitution du déroulement de l'enseignement par le RLE puisqu'il est chargé de récupérer les fichiers sur la plateforme pédagogique universitaire.

Le cours proposé à l'analyse est constitué de telle sorte qu'il tient compte des différents paramètres que nous venons de citer, par le biais de la production de textes procéduraux. Rappelons tout d'abord que les textes procéduraux que nous trouvons dans les notices, les consignes de cours par exemple, indiquent le type d'opération à effectuer et le parcours à suivre pour l'utilisateur. Chaque terme est une instruction construite comme une suite ordonnée en un nombre limité d'étapes. Heurley (2001, p. 66) accorde à la conception/rédaction d'un texte procédural, la caractéristique d'être « une activité située extrêmement dépendante des situations dans lesquelles elles se déroulent ». Cette activité a pour objectif d'amener l'utilisateur à effectuer des actions adaptées, orientées vers des buts prédéfinis. Elle relève à la fois du dispositif et du support. C'est pourquoi le scénario pédagogique doit comprendre des consignes et des fichiers adaptés au cadre de réception des cours pour ces étudiants et la construction d'un scénario pédagogique qui coordonnerait les fichiers transmis pour un savoir donné.

## Exemple de scénario d'un enseignement sur le Web social

Comme les étudiants concernés ne peuvent pas prendre connaissance des enseignements depuis la plateforme d'apprentissage, et n'ont donc pas accès aux informations organisationnelles du cours, aux échanges éventuels avec les enseignants et avec les autres étudiants, d'autres moyens doivent être fournis par le biais du scénario pédagogique. Celui-ci doit être défait des contraintes posées par la plateforme tout en rythmant l'apprentissage à distance (Charnet et Qotb, 2011).

Dans le cas présenté, voici la démarche qui participe à la création d'un scénario adapté. Devant le constat de la difficulté à reconstituer un cours par le RLE à partir d'un téléchargement directement effectué à partir de la plateforme WebCT, utilisée en 2009 dans l'université en question, il est proposé la constitution d'un support où l'ensemble des cours sont présentés avec leurs ressources numériques dans un ordonnancement montrant la structure dudit cours. Deux types de productions ont été réalisés à la suite de concertations entre des étudiants détenus, le RLE et un groupe d'enseignants universitaires :

- un cédérom regroupe les ressources de cours sous différents modules, le tout dans une interface conviviale réalisée à partir du logiciel eXelearning eXe<sup>6</sup>. Ainsi, les ressources créées peuvent être exportées aux normes SCORM, et seront donc plus facilement accessibles qu'une suite de fichiers « en vrac »;

6 Logiciel d'origine néo-zélandaise de production éditoriale en Open Source qui ne nécessite pas d'acquérir des compétences en HTML ou XML.



- un cédérom présente un cours sur le Web social, secteur peu enclin à être présenté sans connexion, et conçu par l'enseignant ayant connaissance des contraintes de réception.

Notons que la réalisation de ces cédéroms a pu avoir d'autres destinataires que celles des étudiants détenus, mais qu'il est apparu certains problèmes, comme ceux des droits d'auteurs, car il est mis à disposition des documents que l'étudiant doit habituellement télécharger via son espace numérique de travail (ENT) et qu'un tiers ne peut lui présenter.

Nous avons vu dans une première partie que le scénario doit être constitutif du cours, de la formation, de l'enseignement. Dans son élaboration, il prend en compte l'intervention pédagogique et l'espace de parole spontanée nécessaire pour les étudiants à distance. Le contenu pédagogique demande une appropriation qui nécessite un accès progressif à l'information; celui-ci peut être proposé en bloc comme dans l'ancien système des cours par correspondance ou en séquences qui peuvent être hiérarchisées les unes par rapport aux autres.

L'analyse de ce module révèle certaines spécificités d'un enseignement numérique sans connexion et montre la nécessité d'insérer des informations sous forme de consignes aux utilisateurs. Nous commencerons par l'analyse de la page introductive dont voici la copie :

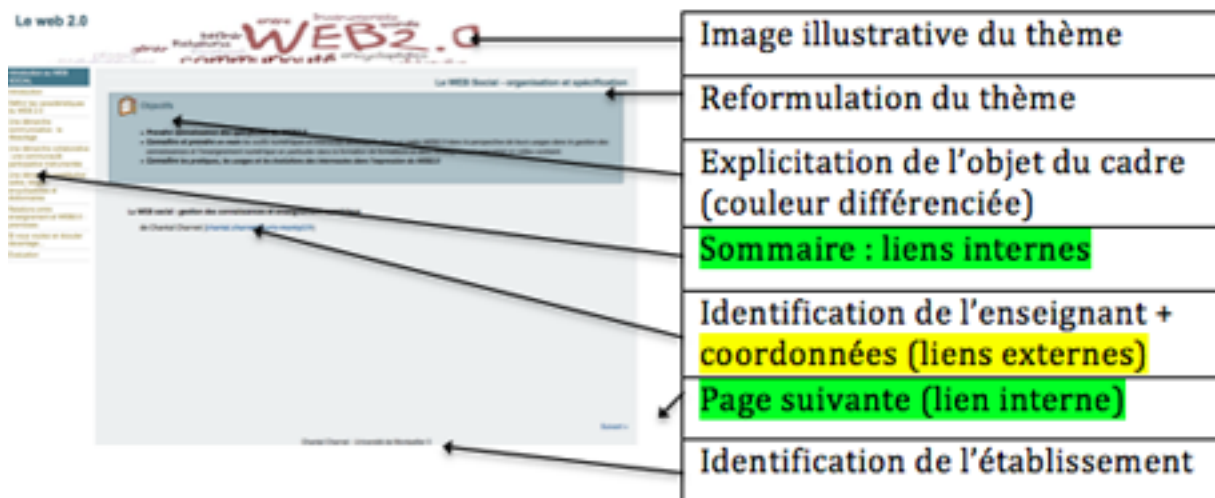


Figure 1.

Analyse de l'interactivité interne/externe.

Pour construire le scénario de ce cours, l'auteur-concepteur a organisé le contenu en séquences et propose un texte procédural en guise d'introduction et d'accompagnement afin de mettre en place le parcours pédagogique :

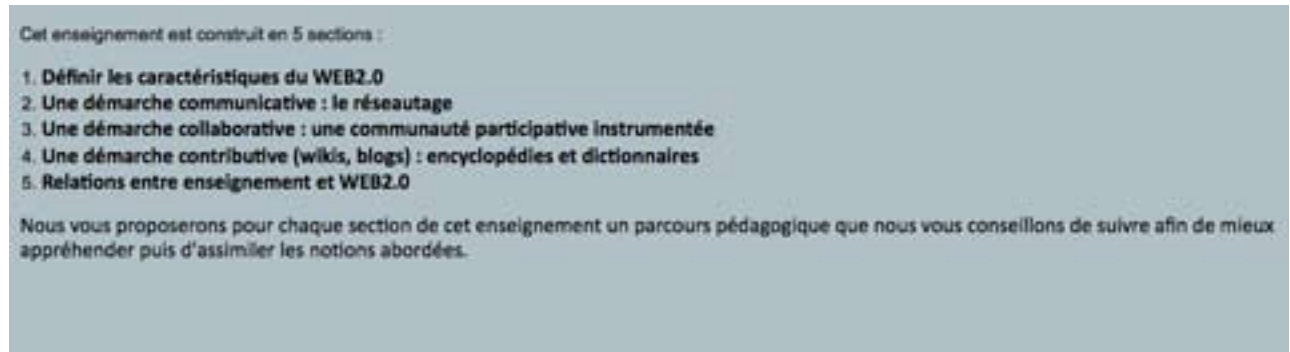


Figure 2.

Consigne.

L'énoncé propose la liste des cinq sections qui constituent le plan d'action à suivre pour les étudiants. Comme cela est précisé : « Nous vous proposerons pour chaque section un parcours pédagogique que nous vous conseillons de suivre afin de mieux appréhender puis d'assimiler les notions abordées. » L'introduction au cours sur le Web social propose un ordonnancement en étape à l'aide de propositions procédurales types : « Tout d'abord, vous consulterez (...) puis vous regarderez » qui permettent un traitement plus rapide de l'information. Pour reprendre l'exemple de Norman (1988) : si une porte comporte une poignée qui permet à la fois de la pousser et de la tirer, alors une instruction est nécessaire pour indiquer le type d'opération à effectuer pour l'ouvrir. Si en revanche, la poignée n'offre qu'une possibilité, par exemple « être poussée », alors il n'est pas nécessaire de lui adjoindre l'instruction « Poussez » puisqu'il ne peut en être autrement. Le comportement le plus adapté sera automatiquement déclenché par la structure même de la porte.

C'est pourquoi, la structure ou la hiérarchisation des informations et l'implication des utilisateurs est différente dans un enseignement à distance connecté/non connecté; pour les utilisateurs non connectés, ils évoluent dans un circuit fermé, pour les autres, dans un accès ouvert en lien avec d'autres sites par Internet.



Figure 3  
Ressource fichier embarqué/liens externe.

Deux plans de lecture sont à considérer :

Plan 1 : Lecture directe : texte accessible à l'ouverture de la page dans un cheminement linéaire;

Plan 2 : Lecture indirecte :

- Document 1 <Icône+Diaporama>; (fichier dit embarqué, c'est-à-dire inclus dans la production sans lien externe);
- Document 2 <Icône Affiche + Texte présenté en bleu> (lien externe ou fichier embarqué);
- Document 3 <Texte présenté en bleu> (fichier embarqué).

Il faudrait s'interroger sur la chronologie de l'accès aux ressources dont le cheminement est explicitement donné pour le lecteur, mais qui ne peut être vérifié par l'enseignant; par exemple si l'étudiant décide d'imprimer la page, seul le plan 1 le serait, les autres documents même embarqués n'apparaîtront pas dans l'impression. La présence de liens hypertextuels produit un document en plusieurs strates qui doivent être soulignées par une icône ou une couleur de texte différente afin d'éveiller l'étudiant pendant la lecture. Des énoncés tels que « vous consulterez » sont un accompagnement explicité vers l'autre document. Ainsi, le passage du plan 1 au plan 2 est parfois accompagné de consignes comme c'est le cas pour les documents 1 et 2 mais pas pour 3. Pour celui-ci en effet, aucune information complémentaire n'est apportée et seul le support est précisé. La consultation est donc proposée implicitement par sa seule présence en milieu et fin de page.

Dans la section suivante « Définir les caractéristiques du Web 2.0 » et la sous-section *Pour approfondir votre point de vue*, le concepteur donne comme consigne à l'utilisateur « *Vous consulterez tout d'abord le texte fondateur... puis vous lirez* ».



Figure 4

Pour approfondir votre point de vue.

Il s'agit en fait d'un travail bibliographique classique où l'étudiant doit lire un certain nombre d'articles en relation avec le contenu du cours.

Dans un enseignement en face à face, l'enseignant indiquerait la ressource bibliographique (lien ou lieu de consultation). À distance, il va insérer un lien hypertexte ou le diriger, par une consigne, vers son espace numérique de travail où il verra l'onglet « documentation ». En environnement carcéral, il est nécessaire que le document cité soit associé à la ressource en ligne afin que l'étudiant puisse le consulter sans connexion. Mais, cette pratique va à l'encontre des droits d'utilisation (Lucas, 1998) concernant les ressources mises à disposition dans les portails de revue (Chevet, 2002) et pose la question de l'accès aux ressources référencées pour les étudiants détenus.

Dans l'activité de conception, l'enseignant recourt aux images (présentes en haut de page) pour renvoyer à un objet incontournable du Web social, les réseaux. Par conséquent, le dispositif présuppose une signification iconique, qui peut sans doute justifier l'absence de légende ou de texte explicatif. Mais dans un environnement où la pratique du réseautage en ligne est nulle, ces signes perdent de leur charge iconique. Par conséquent, le signe est relégué au plan pratique en tant que proposition visuelle. Quel est l'impact pour l'utilisateur du cours? Sans doute des extraits de ce réseau permettraient une représentation plus précise de leur organisation.

Enfin, la page d'évaluation pose directement le problème de l'action substituée.



Figure 5

Phase d'évaluation.

Nous pouvons constater une activité substituée pour l'étudiant dans la proposition des documents. Pour l'évaluation, il est demandé à l'étudiant de rechercher le blogue qu'il devra analyser. Pour l'étudiant non connecté, le choix n'est plus possible et le blogue devient imposé réduisant ainsi la position critique pour celui-ci.

L'absence de connexion n'a pas réellement une influence sur le scénario lui-même qui doit toujours être explicite dans un enseignement à distance, quel qu'il soit; la différence apparaît davantage dans la construction de l'hypertextualité externe qui demande alors une solution adaptée soit par l'aspiration du site en question soit par la proposition directe du document. Elle permet au contraire une plus grande attention au déroulement de l'interface pédagogique.

## Perspectives

La scénarisation des enseignements de formation à distance se voit modifiée dans le cas où elle s'adresse à des étudiants en environnement carcéral. Elle doit prendre en compte un facteur technique qui est l'absence de connexion. Ainsi, le concepteur se voit alors dans l'obligation de proposer ces documents embarqués dans la ressource, réduisant ainsi les possibilités de choix quand cela est proposé. Dans ce contexte, l'enseignant se pose une série de questions nouvelles et sa démarche de connaissance de l'utilisateur et de son environnement doit se déployer différemment.

En conséquence, le RLE peut-il participer de la scénarisation d'un cours et plus largement de la formation et devenir une personne ressource? Son implication, dans le déroulement de l'enseignement universitaire à distance, est prioritairement administrative alors même qu'il est la seule personnalité pédagogique en contact avec les étudiants. Ce qui n'est pas sans poser une série de problèmes à la fois organisationnels et pédagogiques comme nous l'avons déjà souligné : respectivement la réception matérielle des cours, et les méthodes en lien avec les travaux universitaires, les questions relatives au contenu du cours, les demandes d'explicitation et enfin le déroulement des examens.

Comment alors personnaliser l'activité du RLE dans une formation universitaire à distance? Que ce soit dans les pratiques d'ajustement qui consistent actuellement pour lui à relayer l'information entre l'étudiant et l'université ou dans celles de médiation par une activité transversale par exemple d'ordre méthodologique? Comment peut-il favoriser le lien entre l'étudiant et l'enseignant-chercheur? Sa position doit-elle être mieux reconnue par les instances universitaires? Autant de questions qui restent en attente d'une meilleure appréhension du statut d'étudiant détenu. Il est certain que le rôle du RLE, seule personne impliquée quotidiennement est un pivot dans le bon déroulement de la formation. Une première proposition consisterait à inclure le RLE dans le parcours de formation en tant que tuteur d'accompagnement. Mais dans cette perspective, l'enseignant universitaire devrait davantage tenir compte de cette participation. C'est pourquoi une information spécifique devrait être mise en place à l'université et dans les établissements pénitentiaires afin qu'une connaissance plus fine de l'une et de l'autre soit possible. Enfin, la réflexion sur l'enseignement en prison est d'un apport évident pour les autres publics suggérant d'autres pratiques et perspectives pédagogiques.

## Références

- Charnet, C. et Qotb, H. (2011). Et si l'on voyageait dans le temps des apprentissages numériques. *Arabesques*, 61, 12-13. Repéré à <http://m.abes.fr/Arabesques/Arabesques-n-61>
- Chevet, P. (2002). *La numérisation des revues scientifiques. Rapport du Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche*. Repéré à [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00001044](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001044)
- Fébrer, M. (2011). *Enseigner en prison. Le paradoxe de la liberté pédagogique dans un univers clos*. Paris : L'Harmattan.
- Henri, F., Compte, C. et Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 14-24. Repéré à [http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402\\_henri.pdf](http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_henri.pdf)
- Heurley, L. (2001). Compréhension et utilisation de textes procéduraux : l'effet de l'ordre de mention des informations. *Revue française de linguistique appliquée*, 6, 29-46.
- Lucas, A. (1998). *Droit d'auteur et numérique*. Paris : Litec.
- Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York, NY : Basic Books.

## Pour citer cet article

- Alidières, L. et Charnet, C. (2014). Scénarisation d'un enseignement universitaire à distance : quand les étudiants sont détenus. *Formation et profession*, 22(2), 45-56. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.155>



# Vers la modélisation de construits didactiques : trois études de cas d'enseignantes expérimentées en techniques d'éducation à l'enfance

Marie **Alexandre**  
Université du Québec à Rimouski

Towards a modeling of didactic constructs: Three case studies of experienced early childhood education teachers

doi:10.18162/fp.2014.41

## **R**ésumé

Cet article rend compte de la complexité du savoir enseigner produit par des enseignantes expérimentées en techniques d'éducation à l'enfance au collégial. L'étude vise à comprendre de quelle manière l'exercice du processus didactique conduit à l'élaboration de construits didactiques en situation de planification, d'intervention et de réflexion de la pratique enseignante. Une étude de cas multiple a permis de saisir les interactions entre les quatre phases du processus didactique (Hashweh, 2005). Les données ont été recueillies au moyen de trois types d'entretiens. La modélisation de construits didactiques apporte une contribution au champ de la recherche à l'enseignement supérieur.

## Contexte

Les dernières données disponibles situent à quelque 150,6 millions le nombre d'étudiants à l'enseignement supérieur dans le monde (Altbach, Reisberg et Rumbley, 2009). Au Canada, cet effectif s'établit à plus d'un million (Association des universités et collèges du Canada, 2013). De ce nombre, l'on compte plus de 345 000 étudiants québécois aux niveaux collégial et universitaire (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2013).

Au Québec, l'enseignement supérieur relève du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Il comprend deux réseaux distincts : l'enseignement collégial et universitaire. L'enseignement collégial constitue la première étape. Les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) dispensent l'enseignement préuniversitaire et l'enseignement technique qui prépare au marché du travail. Le programme préuniversitaire est généralement d'une durée de deux ans, alors que le programme professionnel technique est de trois ans (Fédération des cégeps, 2014). L'enseignement des établissements collégiaux conduit à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC).

Au Canada, le secteur des services de garde d'enfants a la responsabilité de près de 1,4 million d'enfants et représente annuellement 3,5 milliards de dollars (Stafford, 2002). Au Québec, plus de 250 000 enfants de moins de six ans fréquentent sur une base régulière le réseau des services de garde éducatifs (Ministère de la Famille et des Aînés, 2012). Plusieurs écrits gouvernementaux ont rapporté l'impact de la formation du personnel éducateur sur la qualité des services de garde éducatifs (Bureau de la statistique du Québec, 1999; Conseil de la famille et de l'enfance, 2005; Ministère de la Famille et de l'Enfance, 1999). Or, au cours de la dernière décennie,

l'ordre d'enseignement collégial a connu une transformation de son environnement professionnel qui a modifié de façon significative le rôle enseignant, traduite notamment par une hausse considérable du temps de préparation pédagogique (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2000; St-Pierre, 2007; Viens, Lepage et Karsenti, 2010). Actuellement marqué par l'hétérogénéité de l'effectif étudiant et le développement des technologies de l'information et de la communication, l'enseignement à l'ordre collégial se définit comme une contribution :

[...] à la réalisation d'un projet éducatif au postsecondaire [...], lors de situations régulières et prolongées d'interactions directes avec les étudiants et, en second lieu, par diverses tâches connexes, lors de situations plus ou moins régulières, plus ou moins prolongées d'interactions avec d'autres acteurs du projet éducatif. (St-Pierre, 2007, p. 6)

Pourtant, la pratique enseignante à l'ordre collégial se caractérise plutôt par la compétence disciplinaire. Bien que l'enseignement requière la maîtrise de nombreux savoirs, les enseignants au collégial « [...] ne disposent pas d'une formation initiale obligatoire sur les actes à poser, en lien direct avec la réalité quotidienne » (p. 7). Conformément aux exigences qui prévalent dans l'enseignement supérieur, aucune qualification professionnelle préalable et propre à la pratique de l'enseignement n'est obligatoire alors que le processus d'embauche est basé sur l'expertise disciplinaire (St-Pierre, Martel, Ruel et Lauzon, 2010). Toutefois, les résultats d'une étude effectuée par St-Pierre et al. (2010) montrent que, même si les enseignants du collégial n'ont pas l'obligation de suivre une formation pédagogique, plusieurs choisissent de le faire à un moment ou à un autre de leur carrière. Il est important d'insister sur le fait que la pratique enseignante au collégial est désormais porteuse d'un double mandat constitué de la maîtrise du savoir disciplinaire jumelée au nécessaire développement des compétences professionnelles en enseignement (Comité paritaire, 2008).

Cet article présente certains résultats d'une recherche sur le savoir didactique, menée auprès de trois enseignantes expérimentées en techniques d'éducation à l'enfance, et qui vise à décrire la formation de construits didactiques en situation de planification, d'intervention et de réflexion. La problématique concernant la complexité du savoir enseigner est d'abord exposée. Par la suite, le cadre de référence ainsi que la démarche méthodologique sont brièvement décrits. Les principaux résultats qui mettent en évidence les interactions entre les phases du processus didactique sont discutés au regard de la modélisation de trois construits associés à certaines catégories : *explications transformatrices*, *environnement d'apprentissage* et *caractéristiques des étudiants*. Enfin, la conclusion fait valoir la contribution de cette étude à la compréhension du savoir enseigner à l'enseignement supérieur.

## Problématique

### *La complexité du savoir enseigner*

Plusieurs travaux dans le domaine des sciences de l'éducation (Crowe et Berry, 2007; Endrizzi, 2011; Gohier, Desautels et Jutras, 2010; Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008) contribuent à la compréhension du savoir construit par la personne enseignante dans le contexte de la pratique. Or, même si nous connaissons mieux l'acte d'enseigner, son développement dans la pratique demeure encore largement incompris. À cette heure, malgré la reconnaissance d'un type de savoir unique à

la profession enseignante (Park et Oliver, 2008), de nombreuses embûches entravent la clarification conceptuelle du savoir enseigner.

Le savoir enseigner peut correspondre à la capacité d'« effectuer des choix éclairés sur la base de ses connaissances et de ses expériences » (Legendre, 2004, p. 16). Le concept du savoir didactique, introduit par Shulman (1986, 1987), est considéré comme le savoir de la pratique d'enseignement (Arzi et White, 2008; Escudero et Sánchez, 2007; Monte-Sano, 2011). Dans la mesure où « [...] l'on reconnaît l'impact de l'acte d'enseigner sur le cheminement scolaire des étudiants » (CSE, 1997, p. 5) et leur préparation au marché du travail, il devient primordial de s'intéresser aux personnes enseignantes qui œuvrent à la formation du personnel éducateur.

## Cadre de référence

L'idée de transformation d'un contenu pour être enseigné s'apparente à la transposition didactique qui renvoie « au passage du savoir savant au savoir enseigné » (Chevallard, 1985, p. 13). La recension des écrits sur le savoir didactique (Shulman, 1987), autant des pays francophones qu'anglophones, démontre la complexité du savoir développé dans la pratique enseignante. Ces études définissent non seulement le savoir enseigner comme étant une articulation complexe de différents savoirs enseignants (les caractéristiques des étudiants, le contenu, le contexte, l'évaluation, la pédagogie, les ressources et la technologie), mais rendent aussi compte de l'élaboration de solutions d'enseignement différentes pour chacun des contenus et des niveaux spécifiques (Bond-Robinson, 2005; Khalick, 2006).

Ces travaux partagent également un intérêt commun pour le processus de transformation du contenu (Pardhan et Mohammad, 2005; Park et Oliver, 2008). Plusieurs chercheurs (Burn, Childs et McNicholl, 2007; Park et Oliver, 2008) ont établi que ces entités de contenus devenus « enseignables » sont le produit d'un processus didactique qui correspond à une « transformation explicative » des contenus, et ce, lors de l'exercice des quatre phases : l'interprétation, la représentation, la conception d'environnements d'apprentissage et l'adaptation aux caractéristiques des étudiants. À partir de ce point de vue, les entités de contenus enseignables sont désignées sous le vocable de construits didactiques (Alexandre, 2013). Ces construits, produits lors de l'exercice du processus didactique dans l'enseignement d'un contenu familier dans chacune des situations de planification, d'intervention et de réflexion, s'organisent en un répertoire complexe, logé dans la mémoire à court et à long terme.

Diverses études, conduites autant en formation initiale que dans le cadre d'activités de développement professionnel d'enseignants expérimentés et experts, se sont intéressées aux liens entre les divers savoirs enseignants. Lee et Luft (2008) suggèrent que le modèle individuel de savoir didactique d'enseignants est constitué en son centre des savoirs sur le contenu, les buts et les caractéristiques des étudiants autour desquels se greffent les savoirs sur le programme, l'évaluation, la pédagogie et les ressources. Dans les écrits recensés, les nombreux rapprochements proposés entre les domaines de savoirs enseignants prennent appui sur l'identification de concepts qui précisent la nature de ces interactions. Le tableau 1 ci-dessous présente les concepts intégrateurs traduisant l'interdépendance des savoirs enseignants.

Tableau 1

*Concepts intégrateurs de l'interdépendance des savoirs enseignants*

<b>Interdépendance des savoirs enseignants</b>	<b>Concepts intégrateurs</b>
Caractéristiques des étudiants et contenu	Enseignabilité du contenu (Chen et Ennis, 1995; Kinach, 2002; Pardhan et Mohammad, 2005; van Dijk et Kattmann, 2007) Explications transformatrices (Bond-Robinson, 2005)
Caractéristiques des étudiants et contexte	Environnements d'apprentissage (van Dijk et Kattmann, 2007)
Caractéristiques des étudiants et pédagogie	Compréhension de la vie personnelle des étudiants (McCaughy, 2005) Difficultés des étudiants sur le contenu (Heller, Daehler, Shinohara et Kaskowitz, 2004) Évaluation des réactions des étudiants (Park et Oliver, 2008)
Caractéristiques des étudiants et technologies	Utilisation didactique des technologies (Abbitt, 2011; Harris et Hofer, 2009; Koehler, Mishra et Yahya, 2007; Mishra et Koehler, 2006)
Contenu et pédagogie	Environnements d'apprentissage (Heller et al., 2004; van Dijk et Kattman, 2007) Recours à différents niveaux de contenu (Deng, 2007)
Contenu et ressources	Organisation du programme (Lee et Luft, 2008)
Contenu et technologies	Utilisation didactique des technologies (Abbitt, 2011; Harris et Hofer, 2009; Koehler et al., 2007; Mishra et Koehler, 2006)
Évaluation et ressources	Utilisation des ressources matérielles (Lee et Luft, 2008; Parr et Timperley, 2008)
Pédagogie et ressources	Sélection de stratégies d'enseignement (Lee et Luft, 2008)
Pédagogie et technologies	Utilisation didactique des technologies (Abbitt, 2011; Harris et Hofer, 2009; Koehler et al., 2007; Mishra et Koehler, 2006)

Pour la poursuite des travaux, ces concepts intégrateurs sont considérés comme des traces tangibles de l'activation des phases du processus didactique. La figure 1 ci-dessous illustre le cadre de référence du processus didactique qui se déploie selon les phases d'interprétation, de représentation, de conception d'environnements d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants.

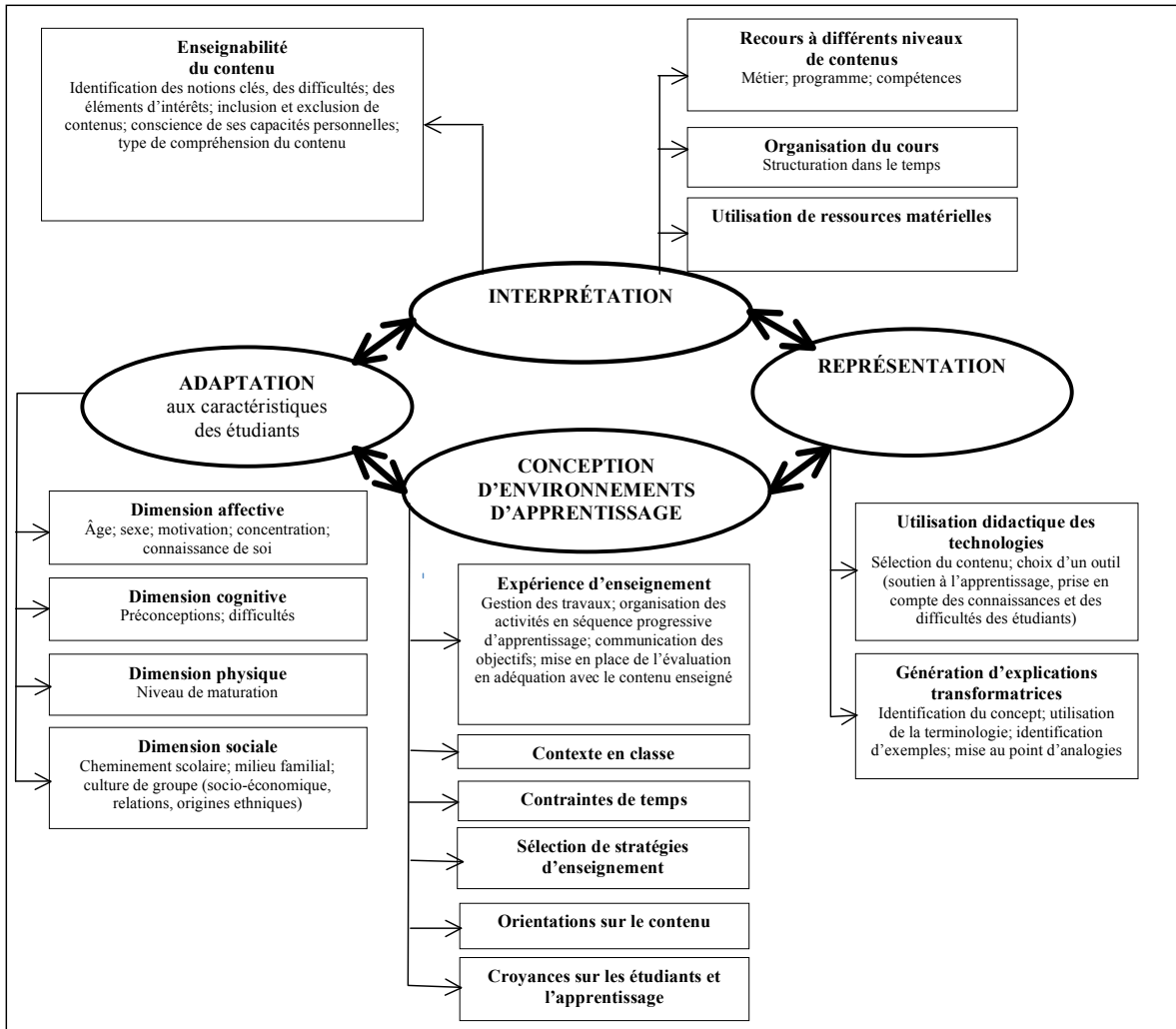


Figure 1

Cadre de référence du processus didactique.

Les dimensions et les éléments opérationnalisent les phases du processus didactique et servent de base à un examen approfondi de la formation de construits didactiques. Par la suite, différents outils d'analyse ont permis d'organiser la multitude de données à l'égard d'un contenu lors des situations de planification, d'intervention et de réflexion.

La situation de planification se caractérise par la structuration des contenus. La situation d'intervention se définit comme l'activité d'enseignement en situation de classe. Elle est notamment influencée par la signification que donne l'enseignant aux événements imprévus de la classe (Lefevre, 2005). Enfin, la situation de réflexion renvoie aux actions concernant l'analyse critique des événements (Altet, 2002; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Lefevre, 2005).

## Méthodologie

L'étude de cas multiple s'applique à cette recherche caractérisée par la complexité et la contextualisation. Le cadre méthodologique tient compte de la difficulté d'investigation liée à la nature tacite et implicite du savoir didactique et de ses interactions en contexte naturel (Stake, 1995; Yin, 1994, 2003). Également, une investigation en profondeur du phénomène privilégie la triangulation des outils de collecte de données à l'intérieur de chacun des cas.

### *Les participantes*

Trois enseignantes<sup>1</sup> qui comptent entre cinq et vingt-deux années d'expérience en enseignement en éducation à l'enfance ont participé à l'étude. Les personnes devaient avoir cumulé au moins cinq années d'expérience et être des membres actifs et à plein temps d'un département des techniques d'éducation à l'enfance lors du déroulement de la recherche.

### *Le déroulement*

L'étude repose sur le choix des situations de planification, d'intervention et de réflexion de la pratique d'enseignement d'un contenu spécifique d'un cours appartenant au programme des techniques d'éducation à l'enfance, au collégial. Lors de la situation de planification, un entretien non directif d'une durée de 45 à 60 minutes a été réalisé et enregistré en audio. Au regard de la situation d'intervention, une intervention en classe auprès d'un groupe d'étudiants d'une durée de 3 heures et choisie par la participante a été filmée. Selon l'horaire préétabli avec elles, la procédure de rappel stimulé (Gass et Mackey, 2000) d'une durée d'environ 45 minutes et enregistrée en audio avait lieu le plus tôt possible après la rencontre en classe. Enfin, la situation de réflexion a permis d'obtenir le point de vue de chaque participante lors d'un entretien semi-dirigé sur le contenu enseigné. Un protocole de questions générales concernant les dimensions et les éléments de l'étude a été élaboré. À la suite des enregistrements, chacun des trois entretiens a été transcrit *verbatim*. En outre, des documents écrits sur le programme, le cours, le contenu enseigné ainsi que la rédaction du portrait de la participante ont été recueillis.

### *L'analyse des données*

La démarche d'analyse de contenu (Mucchielli, 2009) des données de l'étude comprenait des activités de traitement des unités de sens et des opérations qui ont conduit à cinq différents niveaux de synthèse des données, soit le regroupement des catégories des participantes par situation, le regroupement des situations, l'identification des actions et de leurs indicateurs, l'établissement des relations entre les indicateurs d'actions ainsi que la mise en évidence des descripteurs de relations. L'analyse a généré un volume total de 3292 unités de sens. L'un des enjeux majeurs de l'étude consistait à garder la trace de la pensée enseignante à l'égard d'un contenu enseigné lors de trois situations de la pratique. L'intention était de dégager les types de relations établies entre les données recueillies lors des situations investiguées et les dimensions des phases du processus didactique.

1 Les pseudonymes sont Simone, Valérie et Luce.



Différents types de triangulation ont été réalisés. Les données recueillies au moyen des entretiens ont été comparées au matériel écrit, incluant le journal de bord et les documents relatifs à l'enseignement. Une opération de validation interjuges<sup>2</sup> a été effectuée et les résultats ont été soumis aux participantes.

## Résultats

Cette section porte sur l'examen des résultats portant sur les liens interphases produits lors de l'exercice du processus didactique.

### *Les interactions des phases d'interprétation et de représentation*

L'examen de la phase d'interprétation montre que les participantes personnalisent les contenus en les modelant. Elles ont notamment recours à différents niveaux de contenus, allant des notions comprises dans la compétence, aux autres compétences du programme, et enfin à la profession d'éducatrice.

*Nous devons alors être assez proches de nous afin d'être capables de découvrir nos propres processus et nos façons d'être, par exemple, en étant capable de se sentir évoluer ou encore de régresser (p. 14).  
Même si chacune peut développer son style d'éducatrice, elle ne peut pas se cacher derrière une armoire à l'arrivée des parents. (Valérie, réflexion, p. 16)*

Le recours à différents niveaux de contenus peut être qualifié de véritable « échafaudage ». Par exemple, des discussions thématiques traduisent une réflexion d'intégration au service du développement global de l'enfant ou encore l'expérimentation d'activités rejoignant les caractéristiques des enfants des services de garde. Par ailleurs, au regard du programme par compétences, les participantes remanient des éléments de compétences. Elles arriment les contenus enseignés aux dimensions de développement global de l'enfant inscrites dans le programme de formation.

*L'élément de compétence intitulé le « choix approprié des activités éducatives » est abordé lorsque les étudiantes me disent qu'elles ne savent pas quoi faire avec les poupons. (Simone, planification, p. 26)*

Au cours de la phase de représentation, les participantes génèrent des explications transformatrices qui se reconnaissent au choix d'un vocabulaire spécifique, à l'utilisation d'exemples et à la mise au point d'analogies qui permettent un passage du plus connu au moins connu. Par exemple, Valérie choisit des mots évocateurs telles l'invitation, l'explicitation, la prise de recul ou encore la distanciation affective.

*Par la suite, elles changent de rôle. Un peu comme une esthéticienne (p. 10). Dans le rôle de la cliente, j'ai demandé un climat delta, feutré. C'est votre cliente qui exprime des besoins : elle a froid, elle a chaud, elle a besoin d'être rassurée, elle n'est pas bien. (Valérie, planification, p. 10)*

Ainsi, selon les résultats obtenus, le recours aux différents niveaux de contenus inscrits dans la phase d'interprétation contribue à la génération d'explications transformatrices de la phase de représentation.

*Je compare la formation à des briques et mon cours est le ciment. On met tout ça ensemble (p. 42).  
Les briques sont des connaissances éparpillées un peu partout. (Simone, réflexion, p. 43)*

2 Un taux de concordance de plus de 80 % a été obtenu.

### ***Les interactions des phases d'interprétation et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants***

Lors de la phase d'interprétation, les participantes déterminent des paramètres d'enseignabilité<sup>3</sup>. L'enseignabilité du contenu sous-entend une compréhension pédagogique des contenus disciplinaires (van Dijk et Kattmann, 2007). Notamment, les participantes identifient des notions clés sur le contenu enseigné. En outre, l'intérêt pour les contenus enseignés semble fortement reposer sur leur transfert autant dans la vie personnelle que dans le milieu de travail.

*Même s'il n'y en a que deux qui travaillent un jour en milieu scolaire, si elles sont face à une situation similaire où les plus vieux décrochent et qu'elles se rappellent des propos d'Émilie, c'est gagnant.* (Simone, situation d'intervention, p. 30)

La prise en compte des éléments de difficultés sur les contenus occupe également une large place. Notons, à ce titre, la complexité du vocabulaire, la maîtrise de certaines techniques et l'établissement de liens entre la théorie et la pratique. Simone explique qu'un conflit avec une équipe de travail ne requiert pas des habiletés de communication de même nature que pour la rédaction d'un compte-rendu quotidien.

*Ce n'est pas parce qu'elles ont lu qu'elles ont compris. Je reconnais que c'est une démarche qui demande des efforts et un certain temps d'investissement.* (Valérie, réflexion, p. 31)

Il est intéressant de noter que la nature des difficultés sur les contenus prises en compte par les participantes, quoique d'allégeance didactique, semble rejoindre plutôt des préoccupations d'ordre pédagogique. Mentionnons la prise en compte des connaissances préalables de l'étudiante, l'allocation d'un temps nécessaire à la réussite des apprentissages et l'instauration de rétroactions tout au cours du cheminement.

Par ailleurs, l'examen des résultats de la phase d'adaptation aux caractéristiques des étudiants révèle que les participantes déterminent des paramètres d'apprentissage constitués de l'identification des connaissances antérieures, des difficultés et des conceptions des étudiantes quant à l'apprentissage de ces mêmes contenus (Alexandre, 2013). Les résultats obtenus, présentés dans le tableau 2 ci-après, sont relativement restreints et généralement communs pour chacun des paramètres.

3 Les paramètres d'enseignabilité comprennent l'identification des notions clés, de l'intérêt et des difficultés sur les contenus; l'inclusion et l'exclusion d'éléments; la perception de la capacité dans l'enseignement des contenus (Alexandre, 2013).

Tableau 2

*Résultats des paramètres d'apprentissage*

Paramètres d'apprentissage	Connaissances antérieures des étudiantes sur les contenus	Difficultés des étudiantes sur les contenus	Conceptions des étudiantes sur les contenus
Résultats			
Apport du vécu personnel	x	x	
Cheminement dans la formation au métier d'éducatrice		x	x
Fonctionnement des rencontres		x	x
Utilisation des ressources matérielles et des nouvelles technologies	x	x	x

Selon les participantes, les difficultés des étudiantes ont une influence sur le fonctionnement des rencontres et sur l'utilisation des ressources matérielles et des nouvelles technologies. De plus, les participantes ont précisé certaines difficultés liées aux aspects du métier d'éducatrice comme l'inexpérience dans la maîtrise des techniques. Elles ont aussi souligné la présence de certaines résistances devant les contenus touchant plus particulièrement la dimension affective.

*Elles ont peut-être eu besoin de porter un masque de fille gentille, qui maintenant ne fait plus.*  
(Valérie, planification, p. 6)

La communication écrite et l'orthographe, plus particulièrement lors de la prise de notes, représentent également des défis.

*Les étudiantes disent « perspective », pour organisation perceptive (p. 31). Elles ne voient pas le « c » dans ce mot. (p. 30). (Luce, planification)*

En outre, les participantes font un partage entre les difficultés liées aux contenus et celles provenant des caractéristiques des étudiants face à l'apprentissage de ces mêmes contenus.

*Par exemple, mardi matin, dès cette activité une étudiante s'est complètement fermée tout le long du processus (p. 22). À ce qu'elle était en train de me dire : sa peur de manquer de temps, son manque de confiance. C'est ça qui se passe (p. 37). Elle a été fermée au processus, à ce qui s'y passait jusqu'à tout récemment. Et là, je sens qu'il se passe quelque chose. (Valérie, intervention, p. 47)*

Il est intéressant de constater que les paramètres d'enseignabilité rejoignent les paramètres d'apprentissage.

### ***Les interactions des phases d'interprétation, de conception d'environnements d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants***

Lors de la phase d'interprétation, les participantes organisent les contenus, selon un déroulement temporel, en rencontres de la session. Les résultats indiquent que chacune des rencontres de la session est numérotée, servant aussi de calendrier de remises de travaux pour les étudiantes.

Pour leur part, les résultats de la phase de conception d'environnements d'apprentissage révèlent que les participantes déploient des stratégies d'enseignement et les apprécient au regard de l'efficacité de l'apprentissage escompté. Elles sollicitent l'implication des étudiantes, ajustent les facteurs contextuels et déterminent certains paramètres de l'apprentissage. À titre d'exemple, les participantes ont recours à la possibilité d'effectuer des choix, à la rédaction et à la réponse à des questions, à la prise de notes ou encore au travail d'équipe.

*Il peut s'agir d'un retour sur la toile d'araignée qu'on a vécue ou encore directement sur leur vécu personnel (p. 7). J'ai utilisé l'exemple donné par Carmelle. Je le faisais au fur et à mesure au tableau. (Luce, intervention, p. 12)*

En ce sens, les participantes tiennent compte de l'intérêt et des connaissances antérieures des étudiantes ainsi que des différences intergroupes.

*Je leur ai proposé des solutions alternatives, si quelqu'un ne voulait pas le faire les yeux fermés, je lui ai proposé de le faire à reculons. (Luce, intervention, p. 17)*

Enfin, lors de la phase d'adaptation aux caractéristiques des étudiants, les participantes ajustent le déroulement des rencontres. Il s'agit notamment de la prise en compte du cheminement, des réalisations et de la participation des étudiantes. Par exemple, Simone constate qu'avec certains groupes, elle voit tous les thèmes prévus alors qu'avec d'autres, elle n'y arrive pas.

*Le groupe du mardi est pire. Elles sont épouvantables (p. 39). Ce sont des sous-groupes qui demandent beaucoup de gestion (p. 7). Il y a juste avec ce sous-groupe que je suis capable d'aller aussi loin (p. 18). J'ai eu d'autres groupes cette semaine avec lesquels cela ne marchait pas. (Valérie, intervention, p. 26)*

En outre, l'ajustement aux facteurs contextuels soutient l'intérêt chez les étudiantes. L'analyse révèle également que le déroulement des rencontres est ajusté lors de la phase d'adaptation aux caractéristiques des étudiants, influencé par la prise en compte du cheminement, des réalisations et de la participation des étudiantes.

De même, le déploiement de stratégies d'enseignement de la phase de conception d'environnement d'apprentissage prend en compte l'ajustement aux paramètres de l'apprentissage, déterminé lors de la phase de l'adaptation aux caractéristiques des étudiants.

*Je ne sais jamais trop la tournure que prendra la rétroaction et si je vais avoir l'espace pour la traiter. (Valérie, intervention, p. 39)*

En résumé, la figure 2 présentée ci-dessous illustre les liens interphases. Des flèches à double entrée indiquent des zones de rétroaction. Les paramètres d'enseignabilité rejoignent ceux de l'apprentissage. La personnalisation du contenu est liée à la génération d'explications transformatrices. De plus,

l'organisation des rencontres de la session requiert un constant ajustement quant au déroulement et au déploiement de stratégies d'enseignement qui prennent en compte le soutien de l'intérêt et les paramètres d'apprentissage.

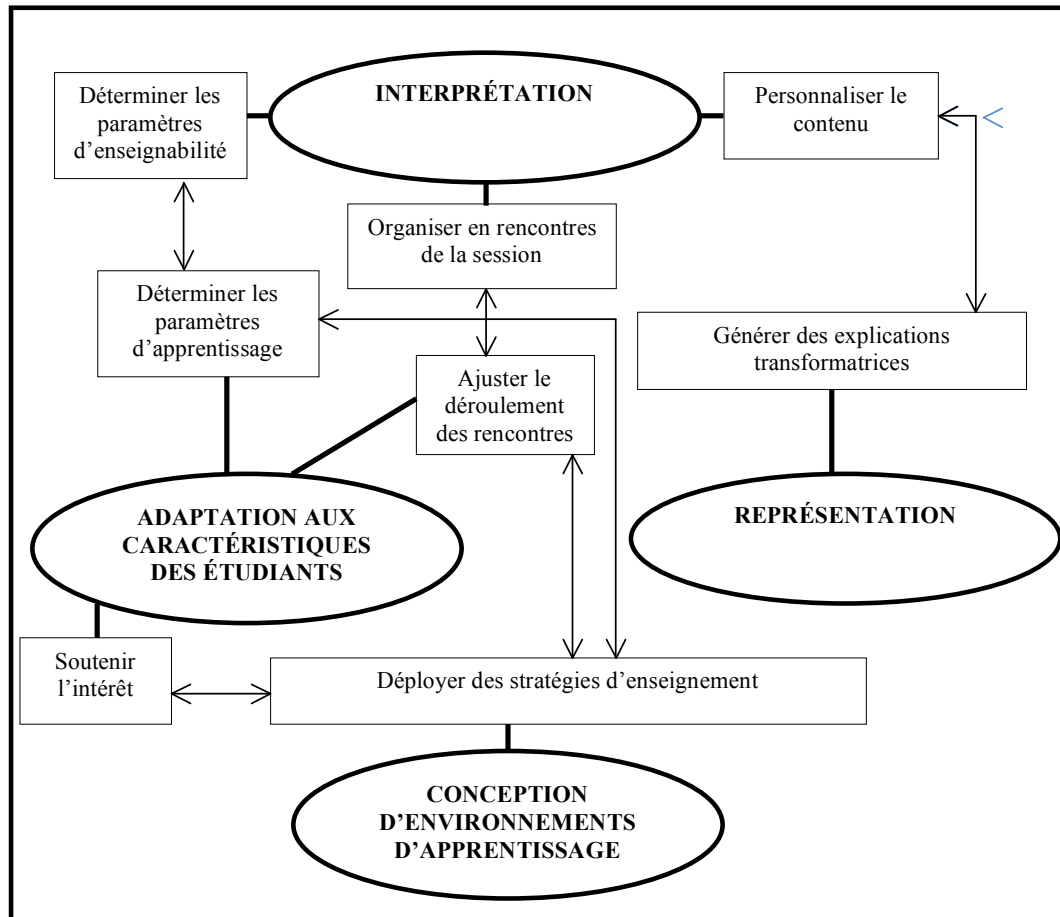


Figure 2

Liens interphases.

Ainsi, la configuration asymétrique des interactions indique que les phases ne sont pas activées de façon séquentielle, et cela corrobore les écrits (Crowe et Berry, 2007; Gohier et al., 2010) sur la complexité du savoir enseigner. Kinach (2002) soutient que ce processus s'apparente plutôt à une *conversation* entre les conceptions sur les contenus et la pédagogie appropriée modifiant le savoir sur le contenu lui-même. Cette élaboration non linéaire, impliquant des éléments associés à chacune des actions, révèle comment l'exercice du processus didactique active la formation de construits.

## Discussion

Le propos de cette discussion est de mieux comprendre le savoir mis en œuvre par les enseignants afin de répondre aux situations de la pratique enseignante. À ce titre, les résultats de l'étude rendent compte

de la complexité du savoir enseigner et permettent la modélisation de construits issus des relations interphases. Ces résultats corroborent les éléments déjà rapportés dans les travaux de van Dijk et Kattmann (2007) sur les construits didactiques, selon lesquels l'enseignant analyse les similitudes entre les conceptions des élèves et celles des contenus. De cette analyse, la contextualisation des objectifs d'enseignement en relation avec les idées des étudiants conduit à la conception d'environnements d'apprentissage.

D'ailleurs, la théorie de Hashweh (2005) rend bien compte d'unités de contenus enseignables ou encore transformées pour être enseignées. Selon lui, l'enseignant construit des schèmes cognitifs dans l'enseignement répété de contenus familiers<sup>4</sup>. De plus, Crowe et Berry (2007) ont suggéré que ces construits didactiques sont en fonction de certains contenus enseignés. Cette caractéristique rejoint les travaux de Burn et al. (2007) qui rapportent que le développement d'un construit didactique peut simultanément conduire au développement d'autres construits, contribuant ainsi à enrichir le réseau du savoir didactique (Park et Oliver, 2008).

Cette section présente l'élaboration de trois construits regroupés sous certaines catégories : *explications transformatrices, environnement d'apprentissage et caractéristiques des étudiants*.

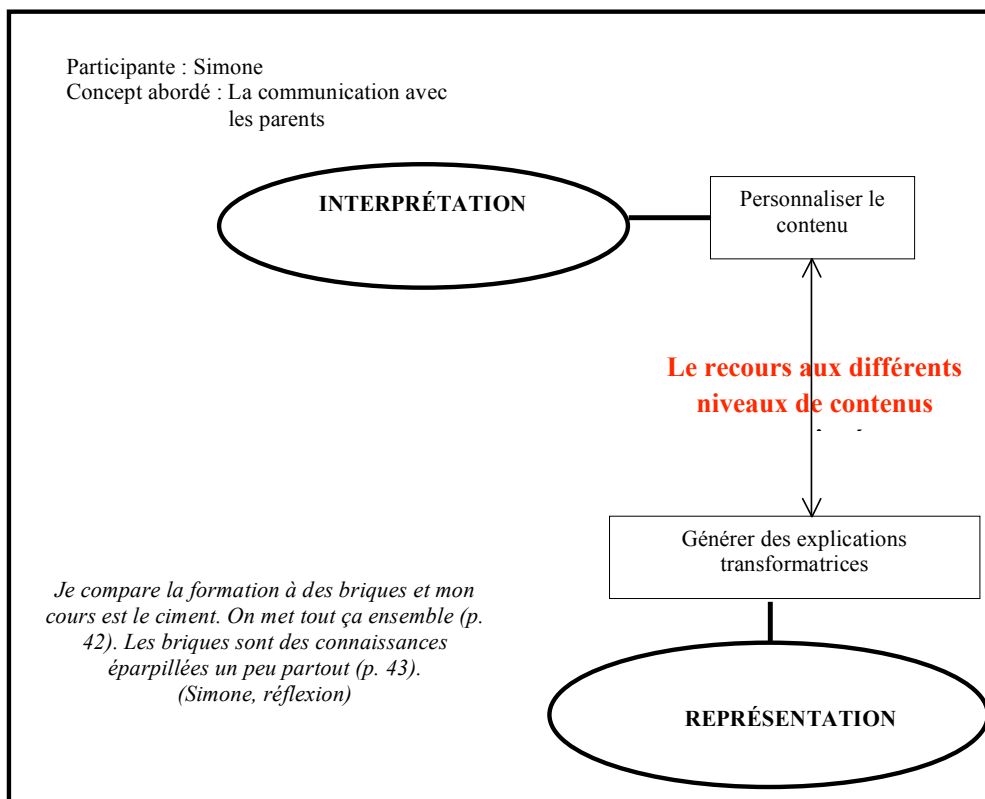


Figure 3

Exemple d'un construit didactique *Explications transformatrices*.

4 Les construits didactiques sont interreliés et développés en situation de planification, d'intervention en classe et de réflexion (Hashweh, 2005).



La figure 3 ci-dessus modélise un construit didactique sous la catégorie *Explications transformatrices*. Lorsque la participante Simone aborde l'enseignement du concept de la communication avec les parents, elle mobilise les phases d'interprétation et de représentation. La rencontre s'effectue par le recours aux différents niveaux de contenus. Aux dires de plusieurs auteurs, des liens étroits sont tissés entre les notions enseignées lors des rencontres avec les étudiants, les notions incluses dans l'ensemble du cours, et celles inscrites dans le programme d'une discipline (Park et Oliver, 2008). Au cours de la génération de ces explications, l'enseignant dirigerait l'attention des étudiants sur les variables du processus de pensée disciplinaire. Cet exemple de construit associé à la catégorie *Explications transformatrices* semble rejoindre les résultats de l'étude menée par Hulshof et Verloop (2002) qui montrent que les enseignants considèrent les analogies comme un outil d'apprentissage efficace.

Ensuite, la figure 4 ci-dessous illustre un construit didactique associé à la catégorie *Caractéristiques des étudiants*. Lorsque Luce aborde l'enseignement de l'organisation perceptive, elle mobilise les phases d'interprétation et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants. Le lien entre les phases s'effectue par la reconnaissance des difficultés des étudiants sur le contenu.

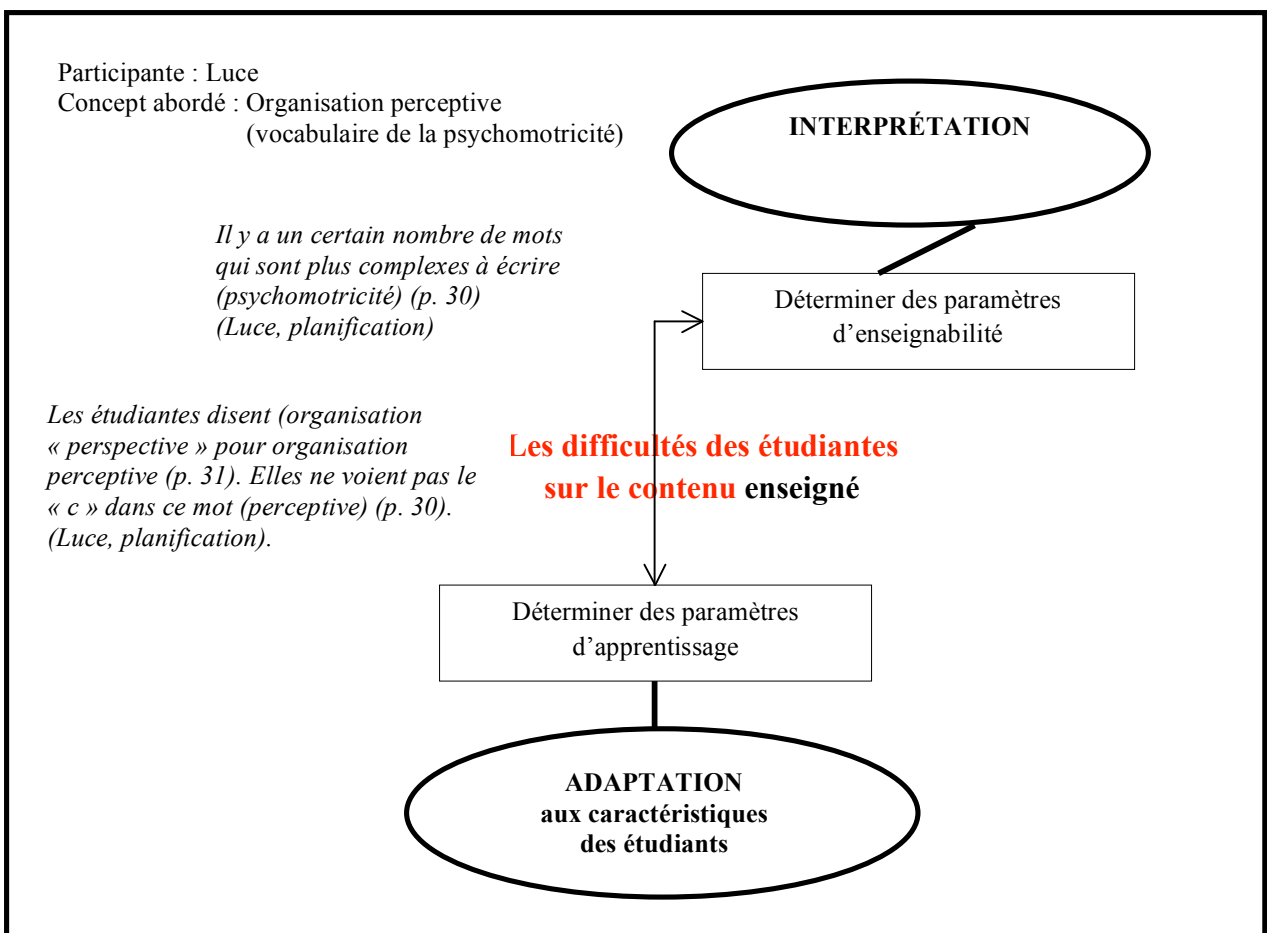


Figure 4  
Exemple d'un construit didactique *Caractéristiques des étudiants*.

Ce constat correspond aux observations de Drechsler et Van Driel (2008) qui ont mis en évidence des relations entre l'interprétation des contenus et la compréhension des difficultés d'apprentissage des élèves sur ces contenus, et corrobore la recherche actuelle sur les liens étroits entre l'enseignement et la réponse aux besoins des étudiants (McCaughy, 2005).

Enfin, la figure 5 ci-dessous illustre un construit didactique apparenté à la catégorie *Environnement d'apprentissage*.

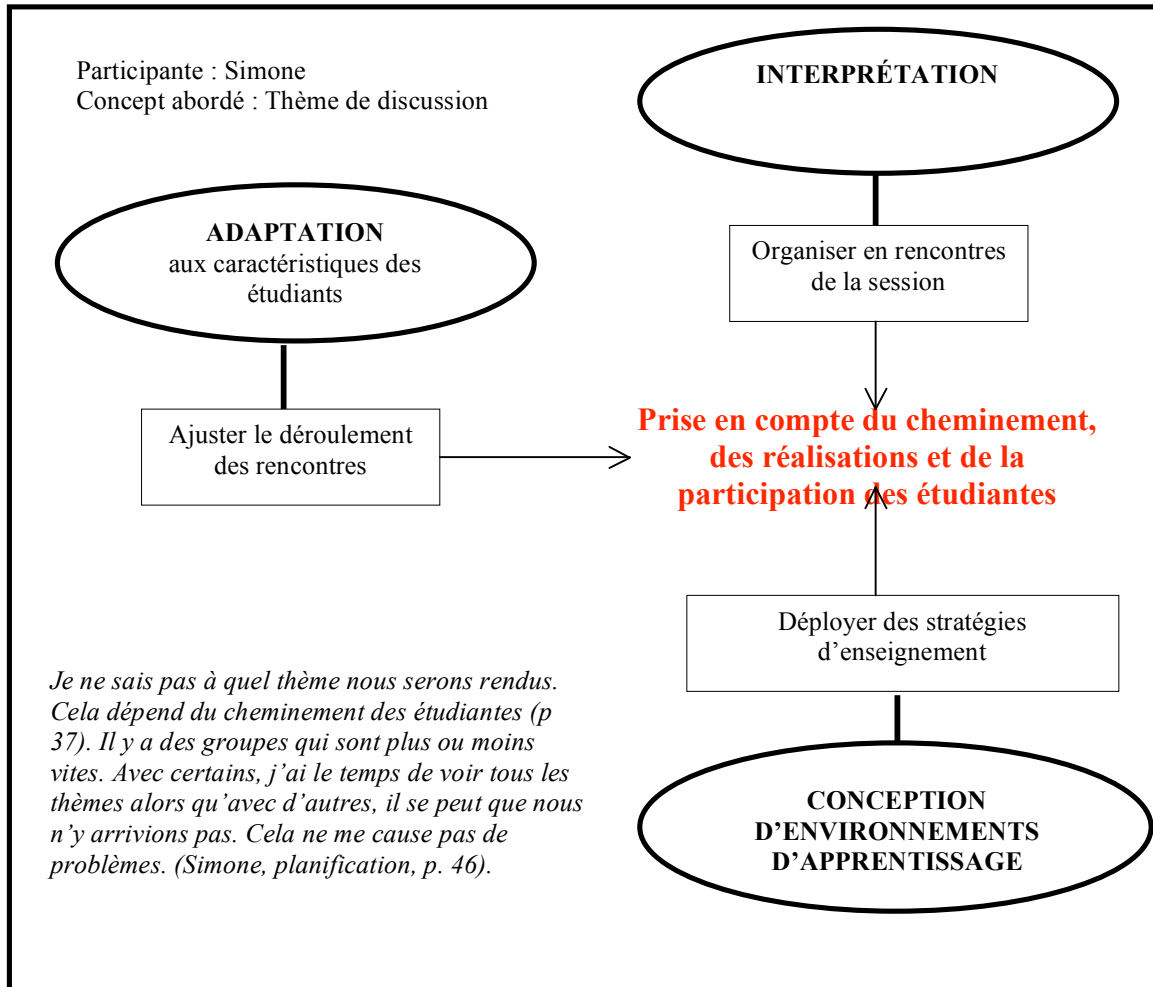


Figure 5

Exemple d'un construit didactique *Environnement d'apprentissage*.

Lorsque Simone choisit le thème de discussion, elle mobilise les phases d'interprétation d'adaptation aux caractéristiques des étudiants et de conception d'environnements d'apprentissage. La rencontre s'effectue par la prise en compte du cheminement, des réalisations et de la participation des étudiants. Crowe et Berry (2007), à la suite de leurs travaux menés sur la formation à l'enseignement, soulignent également que l'enseignant répond à la complexité de l'environnement d'apprentissage.

Cette incursion dans la pensée enseignante a permis de porter un regard sur la nature du savoir enseigner à l'enseignement supérieur. La configuration du concept de construit didactique semble prometteuse pour la recherche parce qu'elle formalise la nature systémique du savoir élaboré dans la pratique du personnel enseignant en techniques d'éducation à l'enfance au collégial. Plus particulièrement, la contribution de cette étude aux écrits actuels sur le savoir enseigner porte sur une description exhaustive de l'interdépendance des savoirs mobilisés dans le cadre de la pratique enseignante. Ainsi cette recherche procure-t-elle un éclairage sur la manière de réfléchir « un contenu enseigné pour être appris par d'autres ».

## Conclusion

La description du processus didactique, l'un des objectifs de la recherche, a permis d'identifier des liens interphases conduisant à la modélisation de construits didactiques.

Cette étude de cas multiple ouvre un nouveau chantier de recherche sur le savoir enseigner à l'enseignement supérieur. De nombreux travaux en pédagogie universitaire ont montré la complexité du savoir enseigner (De Ketele, 2010; Endrizzi, 2011; Jamali, Bader, Kouali et Talbi, 2009). En fait, le caractère idiosyncratique du savoir enseigner serait plutôt des manifestations contextualisées alors que l'exercice du processus didactique demeure, par ailleurs, étonnamment stable.

Par contre, il n'a pas été permis, dans le cadre des limites de cette étude, de mettre en évidence des différences entre chacune des situations investiguées ni de préciser leur apport respectif. On pourrait également questionner les résultats auprès de participants provenant de programmes différents. Même si au total trois situations issues de la pratique enseignante ont été investiguées auprès de trois participantes, il serait souhaitable que d'autres recherches sur le processus didactique puissent s'ouvrir à un plus grand nombre de participants et à l'enseignement universitaire.

Cette étude invite également à poursuivre les recherches sur le concept des construits didactiques élaborés par les enseignants dans la pratique enseignante, ainsi que sur la modélisation de ces construits. Il apparaît que les construits didactiques mis en évidence et portés par ces résultats ont permis l'explicitation des actions associées aux quatre phases du processus didactique et des liens entre ces différentes phases. Les nouvelles avenues générées par cette étude vont permettre la mise en place de dispositifs adaptés aux enjeux et aux défis de l'enseignement supérieur, particulièrement dans le cadre de la professionnalisation des formations et également en pédagogie universitaire.

## Références

- Abbitt, J. T. (2011). Measuring technological pedagogical content knowledge in preservice teacher education: A review of current methods and instruments. *Journal of research on technology in education*, 43(4), 281-300. doi:10.1080/15391523.2011.10782573
- Alexandre, M. (2013). *La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion : trois études de cas* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.
- Altbach, P. G., Reisberg, L. et Rumbley, L. E. (2009). *Évolutions de l'enseignement supérieur au niveau mondial : vers une révolution du monde universitaire. Rapport d'orientation pour la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur*. Repéré sur le site de l'UNESCO à <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168f.pdf>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF138\\_9.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_9.pdf)
- Arzi, H. J. et White R. T. (2008). Change in teachers' knowledge of subject matter: A 17-year longitudinal study. *Science Education*, 92(2), 221-251. doi:10.1002/sce.20239
- Association des universités et collèges du Canada. (2013). *Faits saillants pour la rentrée 2013*. Repéré à <http://www.aucc.ca/fr/media-room/publications/faits-saillants-pour-la-rentree-2013>
- Bond-Robinson, J. (2005). Identifying pedagogical content knowledge (PCK) in the chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 6(2), 83-103. doi:10.1039/B5RP90003D
- Bureau de la statistique du Québec. (1999). *Enquête sur les besoins des familles en matière de services de garde : rapport d'analyse descriptive*. Repéré à <http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/resume.pdf>
- Burn, K., Childs, A. et McNicholl, J. (2007). The potential and challenges for student teachers' learning of subject-specific pedagogical knowledge within secondary school subject departments. *The Curriculum Journal*, 18(4), 429-445. doi:10.1080/09585170701687886
- Chen, A. et Ennis, C. D. (1995). Content knowledge transformation: An examination of the relationship between content knowledge and curricula. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 389-401. doi:10.1016/0742-051X(94)00041-4
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Comité paritaire. (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*. Québec, QC : Comité patronal de négociations des collèges, Fédération autonome du collégial, Fédération des enseignantes et enseignants de Cégep (CSQ), Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). Repéré à [http://www.fneeq.qc.ca/fr/cegep/Textes\\_telecharges/ComiteParitaireProfENSMars2008\\_Vers\\_finale.pdf](http://www.fneeq.qc.ca/fr/cegep/Textes_telecharges/ComiteParitaireProfENSMars2008_Vers_finale.pdf)
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2005). *Transitions familiales : le rapport 2005-2006 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*. Repéré à [http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe\\_rapport\\_COF\\_0506.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe_rapport_COF_0506.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement. Avis à la ministre de l'Éducation*. Repéré à [https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ens\\_coll.pdf](https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ens_coll.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La formation du personnel au collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu. Avis à la ministre de l'Éducation*. Repéré à [https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/form\\_col.pdf](https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/form_col.pdf)
- Crowe, A. R. et Berry, A. (2007). Teaching prospective teachers about learning to think like a teacher. Articulating our principles of practice. Dans T. Russel et J. Loughran (dir.), *Enacting a pedagogy of teacher education* (p. 31-44). New York, NY : Routledge.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire, un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Deng, Z. (2007). Transforming the subject matter: Examining the intellectual roots of pedagogical content knowledge. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 279-295. doi:10.1111/j.1467-873X.2007.00386.x

- Drechsler, M. et Van Driel, J. (2008). Experienced teachers' pedagogical content knowledge of teaching acid-base chemistry. *Research in Science Education*, 38(5), 611-631. doi:10.1007/s11165-007-9066-5
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité : Veille et analyses*, 64. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf>
- Escudero, I. et Sanchez, V. (2007). How do domains of knowledge integrate into mathematics teachers' practice? *Journal of Mathematical Behavior*, 26(4), 312-327. doi:10.1016/j.jmathb.2007.11.002
- Fédération des cégeps. (2014). *Qu'est-ce qu'un cégep?* Repéré à <http://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/qu-est-ce-qu-un-cegep>
- Gass, S. M. et Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Londres : Lawrence Erlbaum.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Desautels, L. et Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 213-231. doi:10.7202/043993ar
- Harris, J. B. et Hofer, M. J. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211-229. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918905.pdf>
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273-292. doi:10.1080/13450600500105502
- Heller, H., Daehler, K. R., Shinohara, M. et Kaskowitz, S. R. (2004, avril). *Fostering pedagogical content knowledge about electric circuits through case-based professional development*. Communication présentée au Annual meeting of the National Association for Research on Science Teaching, Vancouver, CB.
- Hulshof, H. et Verloop, N. (2002). The use of analogies in language teaching: Representing the content of teachers' practical knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 77-90. doi:10.1080/00220270110037177
- Jamali, S. E., Bader, M. M., Kouali, M. E. et Talbi, M. (2009). Quel est l'intérêt des enseignants marocains pour l'épistémologie et l'histoire des sciences? Le cas des sciences physiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/72>
- Khalick, A. E. (2006). Preservice and experienced biology teachers' global and specific subject matter structures: Implications for conceptions of pedagogical content knowledge. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(1), 1-29. Repéré à <http://www.ejmste.com/012006/d1.pdf>
- Kinach, B. M. (2002). A cognitive strategy for developing pedagogical content knowledge in the secondary mathematics methods course: Toward a model of effective practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 51-71. doi:10.1016/S0742-051X(01)00050-6
- Koehler, M. J., Mishra, P. et Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, 49(3), 740-762. doi:10.1016/j.compedu.2005.11.012
- 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. doi:10.1080/09500690802187058
- Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 78-88. Repéré à [http://www.geirso.uqam.ca/jirso/Vol2\\_Aout05/78Lefevre.pdf](http://www.geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/78Lefevre.pdf)
- Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires : regards croisés* (p. 15-47). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- McCaughtry, N. (2005). Elaborating pedagogical content knowledge: What it means to know students and think about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 11(4), 379-395. doi:10.1080/13450600500137158

- Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1999). *La politique familiale. Un pas de plus vers l'épanouissement des familles et des enfants*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40542>
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2012). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/ministere/ministere/lois-et-reglements/services-de-garde/Pages/index.aspx>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. (2013). *Prévisions de l'effectif étudiant au collégial – Prévisions de 2013 à 2027*. Repéré à <http://www.mesrst.gouv.qc.ca/universites/personnel-duniversite/statistiques-etudes-et-rapports/previsions-de-leffectif-etudiant-au-collegial-previsions-de-2013-a-2027/>
- Mishra, P. et Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Monte-Sano, C. (2011). Learning to open up history for students: preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 260-272. doi:10.1177/0022487110397842
- Mucchielli, A. (2009). Contenu (analyse de). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3<sup>e</sup> éd., p. 36). Paris : Armand Colin.
- Pardhan, H. et Mohammad, R. F. (2005). Teaching science and mathematics for conceptual? A rising issue. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 1(1), 1-20. Repéré à <http://www.ejmste.com/012005/m1.pdf>
- Park, S. et Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research Science Education*, 38(3), 261-284. doi:10.1007/s11165-007-9049-6
- Parr, J. M. et Timperley, H. S. (2008). Teachers schools and using evidence: Considerations of preparedness. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 15(1), 57-71. doi:10.1080/09695940701876151
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (dir.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi:10.3102/0013189X015002004
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stafford, J. (2002). *Profil du secteur des services de garde d'enfants* (Rapport no 40). Ottawa, ON : Statistique Canada. Repéré à <http://publications.gc.ca/Collection/Statcan/63F0002XIE/63F0002XIB2002040.pdf>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Londres : Sage Publications.
- St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 5-11.
- St-Pierre, L., Martel, L., Ruel, F. et Lauzon, M. (2010). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance des acquis expérientiels en enseignement collégial au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 117-147. doi:10.7202/043989ar
- van Dijk, E. M. et Kattmann, U. (2007). A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 885-897. doi:10.1016/j.tate.2006.05.002
- Viens, J., Lepage, M. et Karsenti, T. (2010). Vers un changement de culture en enseignement supérieur. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 13-23. doi:10.7202/043984ar
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2<sup>e</sup> éd.). Londres : Sage Publications.
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research* (2<sup>e</sup> éd.). Londres : Sage Publications.

## Pour citer cet article

Alexandre, M. (2014). Vers la modélisation de construits didactiques : trois études de cas d'enseignantes expérimentées en techniques d'éducation à l'enfance. *Formation et profession*, 22(2), 57-73. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.41>



# À propos de la performance des systèmes éducatifs et de leur amélioration

doi:10.18162/fp.2014.a45

## **CHRONIQUE** • Formation des maîtres

Bien loin d'être équivalents, les systèmes éducatifs connaissent des fortunes diverses. Pour analyser leur performance, nous nous appuyons sur les deux rapports McKinsey<sup>1</sup>, le premier (Barber et Mourshed, 2007) ayant traité des caractéristiques des systèmes les plus performants, et le deuxième (Mourshed, Chijoke et Barber, 2010) s'étant attardé aux stratégies mises en place par certains d'entre eux qui ont conduit à une amélioration notable.

### 1. Les systèmes éducatifs performants

**Un premier constat.** L'augmentation des dépenses dans le secteur de l'éducation n'entraîne pas nécessairement une amélioration de la performance globale du système. En effet, il convient de souligner que Singapour, l'un des pays affichant les meilleurs scores aux épreuves internationales se situe au 27<sup>e</sup> rang des 30 pays de l'OCDE en ce qui a trait aux dépenses par élève du primaire par rapport au PIB par habitant. En revanche, entre 1970 et 2005, les dépenses publiques en éducation aux États-Unis ont augmenté de 73 % en dollars constants mais la performance des élèves est demeurée pratiquement inchangée.

Afin de mieux comprendre les raisons du succès ou de l'échec des systèmes scolaires, les auteurs de l'étude en ont examiné 25 à travers le monde parmi lesquels 10 des plus performants. Sur le plan méthodologique, la performance des pays a été établie à partir du classement aux épreuves de PISA (Programme international pour le

1 McKinsey est une importante entreprise d'expertise-conseil possédant une centaine de bureaux dans 56 pays. Elle publie des études dans de multiples domaines, dont celui de l'éducation.



suivi des acquis des élèves). De plus, les auteurs ont analysé environ 500 articles, études et rapports sur l'enseignement et les systèmes éducatifs; ils ont conduit également des entretiens auprès d'une centaine d'experts et de décideurs.

En dépit de l'augmentation des dépenses et de la mise en œuvre de diverses stratégies telles que la diminution du nombre d'élèves par classe, une plus grande décentralisation de la prise de décision au niveau des écoles, l'élaboration de nouveaux programmes scolaires, un renforcement de l'inspection et de l'évaluation, etc., il ressort que ces efforts n'ont pas eu les effets escomptés pour améliorer la performance des systèmes. Au mieux, la performance s'est légèrement améliorée.

**Un deuxième constat.** Il était sans doute un peu naïf de croire que des changements de structure, en périphérie de l'action directe de l'enseignant avec ses élèves, allaient améliorer la qualité de l'enseignement offert en salle de classe. En effet, « toutes les données disponibles convergent et indiquent que la qualité des enseignants est le premier facteur d'explication des différences de niveaux entre les élèves. » (Barber et Mourshed, 2007, p. 15). À ce propos, les recherches sur la valeur ajoutée conduites dans l'État du Tennessee (Sanders et Rivers, 1996) ont fait ressortir l'importance de la variable enseignant dans la réussite scolaire des élèves : en attribuant à deux élèves de huit ans de niveau moyen des enseignants d'efficacité différente, un très performant et un autre peu performant, on observe un écart de 50 points centiles après trois ans. Les études montrent que les élèves recevant un enseignement de maîtres performants progresseront en moyenne trois fois plus vite que ceux confiés à des enseignants peu performants. Selon le point de vue des directeurs d'établissement interrogés dans les divers pays analysés, c'est la qualité de l'enseignement offert dans les classes qui explique la différence de performance des élèves. Toutes les études examinées indiquent que les élèves confiés, dès leurs premières années de scolarisation, à des enseignants peu performants ont très peu de chances de rattraper leur retard par la suite.

Barber et Mourshed (2007) indiquent qu'en dépit de leurs différences importantes, les systèmes éducatifs performants mettent tous l'accent sur l'amélioration de l'enseignement sur le terrain. Plus particulièrement, ils font ressortir trois éléments essentiels : d'abord, les meilleurs systèmes scolaires incitent les personnes les plus compétentes à devenir enseignants; ensuite, ils leur offrent une formation de qualité; enfin, ils s'assurent que chaque élève puisse recevoir le meilleur enseignement possible, car la performance globale du système dépend en fin de compte de la réussite de chaque élève. Il semble donc que la différence entre la réussite et l'échec d'une réforme dépende de ces trois facteurs reliés à celui qui est l'acteur de première ligne : l'enseignant. En fait, la qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle des membres de son corps enseignant qui, dans leurs salles de classe, mobilisent des stratégies pour améliorer la performance de leurs élèves.

Il faut donc doter les enseignants des compétences professionnelles requises pour qu'ils puissent offrir un enseignement de qualité et cela passe par le développement professionnel, autrement dit, par la formation continue des enseignants. Pour y arriver, Barber et Mourshed (2007) suggèrent que les enseignants prennent connaissance des meilleures pratiques d'enseignement, deviennent conscients de leurs faiblesses et assistent à des démonstrations concrètes de stratégies efficaces dans un environnement proche de celui des classes réelles. Ils doivent aussi vouloir apporter les changements à leurs façons de faire. À l'instar des autres formations professionnelles (médecins, infirmières, avocats, etc.), l'apprentissage des comportements désirés est plus assuré s'il se déroule dans un contexte où sont rencontrées les conditions réelles de pratique du métier.

## 2. Les stratégies d'amélioration mises en place

La seconde étude de McKinsey, par Mourshed, Chijoke et Barber (2010), cherche à répondre à la question suivante : comment un système fait-il pour progresser? Comment, par exemple, un système peu performant fait-il pour devenir « bon »? Et comment ensuite passer du niveau « bon » à « très bon »?

Sur le plan méthodologique, les auteurs du rapport ont étudié une vingtaine de systèmes éducatifs aux performances différentes, mais qui partageaient tous la caractéristique d'avoir réalisé des progrès significatifs et durables (Mourshed et al., 2010, p. 2). Aux fins de comparaison, ils ont normalisé sur une échelle commune la performance des pays aux épreuves PISA, TIMSS, NAEP, et sur d'autres évaluations locales, ce qui leur a permis d'établir une échelle de cinq niveaux de performance : faible, correct, bon, très bon, excellent. Les chercheurs ont ensuite cherché à savoir comment chacun de ces systèmes avait réussi à progresser. Pour y arriver, ils ont mené une série d'entretiens (N = 200) avec les acteurs des réformes de ces systèmes et analysé 600 mesures concrètes d'amélioration mises de l'avant dans ces pays.

Les résultats colligés montrent que tous les systèmes peuvent progresser. Le rapport met l'accent sur un tronc commun de fondamentaux, quel que soit le niveau de performance des pays :

La formation initiale des enseignants; l'évaluation des élèves; l'utilisation d'indicateurs de performance pour mesurer les progrès, au niveau des élèves comme des établissements, et allouer les moyens en conséquence; l'adaptation des programmes d'enseignement aux besoins d'un pays; la motivation des enseignants par un système de rémunération valorisant; le développement des compétences d'enseignement des professeurs et des compétences de management des chefs d'établissement, et enfin la clarté et la pérennité de la politique éducative. (Mourshed et al., 2010, p. 4)

Par ailleurs, le progrès de chaque pays est assuré par la mobilisation de stratégies propres à son niveau. Ainsi, des actions efficaces à un stade donné peuvent être différentes des actions pertinentes au stade de performance suivant. Les systèmes « faibles » qui veulent atteindre le niveau « correct » doivent orienter leurs efforts sur la mise en place des bases de l'apprentissage de la langue et des mathématiques. Par exemple, en quelques années seulement, des systèmes scolaires initialement peu performants, comme ceux du Madhya Pradesh en Inde, du Minas Gerais au Brésil, et du Cap-Occidental en Afrique du Sud, ont amélioré de manière notable les résultats de leurs élèves en lecture et calcul, tout en réduisant sensiblement les disparités liées à l'origine sociale des élèves.

Les réformes menées par les systèmes éducatifs qui sont passés du niveau « bon » à celui « très bon » ont activé principalement des leviers comme le renforcement des approches pédagogiques et la transmission de ces savoir-faire entre les enseignants (Mourshed et al., 2010). Ainsi, pour des systèmes ayant une bonne performance et qui veulent progresser, la priorité serait donc de renforcer les approches et les pratiques pédagogiques, à travers en particulier : l'accompagnement des jeunes enseignants sur le terrain par leurs collègues expérimentés, une préparation plus systématique des cours en commun, le partage des bonnes pratiques au sein de l'établissement et au-delà, sous l'égide du chef d'établissement.

Quel que soit le niveau, dans tous les systèmes qui ont progressé, on mentionne que 72 % des actions mises en œuvre sont liées à des mesures de renforcement des méthodes de travail sur le terrain. C'est donc au niveau de la classe et des pratiques d'enseignement que les enjeux deviennent primordiaux.

## Références

- Barber, M. et Mourshed, M. (2007). *Les clés du succès de systèmes scolaires les plus performants*. New York, NY : McKinsey and Co. Repéré à [https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How\\_the\\_Worlds\\_Best\\_Performing\\_french.pdf](https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_french.pdf)
- Mourshed, M., Chijioke, C. et Barber, M. (2010). *Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires. Comment passer de « bon » à « très bon »?* New York, NY : McKinsey and Co. Repéré à <http://cms.unige.ch/asso-etud/adelep/wp-content/uploads/2014/04/mckinsey2010a.pdf>
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement : Research progress report*. Repéré à [http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Sanders\\_Rivers-TVASS\\_teacher%20effects.pdf](http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Sanders_Rivers-TVASS_teacher%20effects.pdf)

## Pour citer cet article

- Gauthier, C. et Tagne, G. (2014). À propos de la performance des systèmes éducatifs et de leur amélioration. *Formation et profession*, 22(2), 74-77. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a45>

Entrevue réalisée par  
Mirela **Moldoveanu**   
Professeure, Département d'éducation et  
formation spécialisées, UQAM

# Rencontre avec Donatille Mujawamariya Professeure titulaire, Université d'Ottawa

doi:10.18162/fp.2014.a41

## **CHRONIQUE** • Rendez-vous avec la recherche

### **Quand l'Histoire en veut autrement...**

À son arrivée au Québec à la fin des années 1980 pour compléter une maîtrise en didactique des sciences, Donatille Mujawamariya se voyait de retour dans son pays natal, le Rwanda, une fois le diplôme obtenu. La passion pour les sciences et pour la recherche la poussèrent à poursuivre ses études supérieures. Elle obtint donc un doctorat en didactique des sciences et une deuxième maîtrise en sciences de l'Université Laval. L'histoire se mêla aussi de sa vie : au moment prévu de son retour, le génocide rwandais éclata, ce qui l'obligea à modifier ses projets d'avenir. Contrainte à reporter son retour au Rwanda, elle rejoint les rangs de l'Université d'Ottawa en 1994, où elle décida de rester pour se construire une nouvelle vie et une riche carrière de chercheuse et de formatrice.

D'heureuses rencontres ont façonné sa trajectoire personnelle et professionnelle. En premier lieu, Donatille souligne l'importance de sa mère Bibiana dans ce qu'elle appelle « sa rencontre avec la liberté » et l'importance de son père Bizimana dans « sa rencontre avec la responsabilité ». Parents avec peu d'instruction, ils ont su lui transmettre des valeurs profondément progressistes, qui ont nourri ses choix professionnels. Son enseignante en 4<sup>e</sup> année du primaire, Monique, a éveillé son désir de contribuer à l'éducation et à la formation des jeunes, qu'a réussi à intensifier son enseignant en 6<sup>e</sup> année, Innocent (à titre anecdotique, le seul enseignant dans une école pour filles).

Donatille voue une profonde reconnaissance à Marie-Jeanne Noppen, éducatrice féministe qui a profondément changé le visage du Rwanda dans les années 1970. Directrice du premier lycée de sciences pour les filles au Rwanda, Marie-Jeanne Noppen a permis, par ses actions militantes, aux femmes rwandaises d'accéder à la formation secondaire en sciences et universitaire en sciences et dans d'autres disciplines. Sur une note plus personnelle, Donatille évoque le goût d'apprendre en général, mais avant tout la passion pour les sciences que l'école que dirigeait cette grande éducatrice lui a inculqué.

Sa directrice de recherche de maîtrise et de doctorat, la professeure Louise Guilbert de l'Université Laval, constitue une autre rencontre significative. Sans rien savoir sur l'Afrique, la P<sup>re</sup> Guilbert a permis à la jeune étudiante de l'époque d'entreprendre une recherche doctorale sur l'enseignement de la chimie au Rwanda et l'a encouragée à « prendre sa place au banquet des sciences et de l'éducation à la science ». Enfin, Maurice Tardif, l'un des fondateurs du CRIFPE, l'a initiée aux rouages des compétitions pour l'obtention de fonds de recherche et a accompagné ses premiers pas dans la diffusion scientifique d'envergure.

## Sciences citoyennes et émancipation des minorités

Depuis le début de sa carrière universitaire, la P<sup>re</sup> Mujawamariya se consacre à trois thèmes structurants : l'enseignement et l'apprentissage des sciences, la formation des enseignants de sciences et l'émancipation des minorités, avec un accent particulier sur le rôle des femmes en sciences, technologies, ingénierie et maths (STIM) ainsi que sur les enjeux éducatifs en milieu francophone minoritaire et pluriethnique. Au fil des années, elle a conduit de nombreux projets de recherche d'envergure, subventionnés, entre autres, par le CRSH. Elle a coordonné trois volumes collectifs, a collaboré à la coordination de quatre autres, a publié plus d'une cinquantaine d'articles et chapitres de livres et a prononcé plus de deux cents conférences à des événements scientifiques ou professionnels.

Ses thèmes de recherche sont tous empreints d'une quête d'équité et de justice sociale à atteindre par un processus de construction critique du savoir que l'éducation doit soutenir. Ainsi, ses projets les plus récents questionnent la sous-représentation des femmes en STIM. « Les femmes font les sciences et le génie différemment », affirme Donatille Mujawamariya. Malgré les avancées en matière de démocratisation de l'accès à la formation scientifique et technologique, les femmes peinent encore à prendre leur place. Certaines contraintes systémiques expliqueraient cette situation, selon elle. « Si les femmes avaient la liberté de travailler sur des projets qui les concernent et les passionnent, les technologies dont nous disposons aujourd'hui auraient un visage différent », soutient-elle, avec plusieurs exemples à l'appui. « On peut imaginer que si des femmes avaient travaillé sur les mammographes, ces appareils auraient eu peut-être un design plus convivial, qui tienne compte de la physiologie de l'organe radiographié. Ou encore, que dire des produits d'hygiène féminine, qui ne sont pas testés pour s'assurer vraiment du degré de nocivité des produits chimiques qu'ils contiennent et de l'influence sur la santé de la femme qui se retrouve en contact direct avec, pendant une longue période de sa vie adulte? » Les résultats de son projet *Le Génie des femmes au service des femmes* donnent des réponses documentées à ce genre de questions et offrent des pistes de réflexion sur le potentiel innovateur des femmes en STIM. Le volume collectif *Des actions pédagogiques pour guider des filles et des femmes en sciences, technos, ingénierie et maths* (Roy, Mujawamariya et Lafortune, 2014), auquel a contribué une vingtaine de chercheurs, analyse par ailleurs en profondeur ces enjeux.

Mais quels sont les facteurs qui influencent la décision des femmes de faire des études et de choisir une carrière en STIM? Un autre projet en cours, que la P<sup>re</sup> Mujawamariya mène en collaboration avec la Chaire de recherche du Conseil de recherches en sciences naturelles et génie (CRSNG) sur les femmes en sciences et en génie que dirige la P<sup>re</sup> Catherine Mavriplis, qui porte le titre inspirant *De mère en fille : les femmes en STIM*, aborde cette problématique sous l'angle de l'influence parentale sur les choix de carrière des jeunes filles. Les résultats partiels de cette recherche démontrent l'importance de l'accompagnement que les mères offrent à leurs filles, et cela, peu importe le bagage scientifique et culturel de la mère.

Enfin, consciente de la place des sciences et technologies dans le développement de la civilisation humaine, la P<sup>re</sup> Mujawamariya se préoccupe des façons dont les jeunes générations sont formées dans ces domaines. Les enseignants influencent beaucoup, selon elle, les attitudes des jeunes face aux sciences et technologies. Par conséquent, elle se dédie à contribuer à la formation d'enseignants de sciences non seulement compétents, mais aussi citoyennement responsables : « Les sciences représentent un patrimoine collectif auquel ont contribué tous les peuples. Si on veut que les jeunes apprennent les sciences, qu'ils contribuent au développement des technologies, il faut s'assurer d'enseigner des contenus représentatifs de ce que les élèves sont. Cela passe par l'esprit critique d'enseignants de sciences bien formés, en formation initiale certes, mais qui adoptent une approche de développement professionnel continu. » Dans cette perspective, dans le cadre des activités de l'Unité de recherche éducationnelle sur la culture scientifique (URECS) qu'elle dirige depuis 2004, Donatille organise la série d'ateliers *Les sciences, une expérience à vivre* et les causeries mensuelles sur des sujets qui soulignent le rôle de la culture scientifique et la place de l'enseignant de sciences dans son appropriation par les élèves.

## **Recherche, pratique, formation : une action concertée pour la promotion des sciences citoyennes**

« Il faut sortir la science de l'université, pour la mettre au service de la communauté », insiste la P<sup>re</sup> Mujawamariya. Ses réalisations en recherche illustrent bien ses propos. La programmation scientifique de l'URECS inclut ainsi des activités qui visent à créer une synergie entre les milieux de recherche, de pratique et de formation. Des partenariats ont été créés avec des conseils scolaires ontariens, tout comme avec des universités et centres de recherche, sans négliger la communauté dans son sens le plus large. Par ailleurs, les universitaires ne doivent pas rester les seuls destinataires des activités de diffusion des résultats de recherche. Au contraire, afin de contribuer à la démocratisation des sciences, le chercheur est dans l'obligation de diversifier les types de publics auxquels il s'adresse, en y incluant les professionnels tout comme la société en général. Le volume que la P<sup>re</sup> Mujawamariya a publié en 2011 aux Éditions Peisaj (*L'enseignement des sciences en milieu francophone minoritaire hier et aujourd'hui : quels espoirs pour demain?*) en témoigne, dans la mesure où il s'adresse non seulement aux enseignants de sciences, mais à toute personne intéressée à la passionnante histoire de l'enseignement des sciences en Ontario et aux défis du développement d'une culture scientifique chez des élèves en milieu minoritaire.

## Pour une culture du respect en recherche

La P<sup>re</sup> Mujawamariya souligne le besoin d'encourager le développement d'une culture de collaboration en recherche, basée sur le respect mutuel et conditionnelle à l'ajout d'une plus-value pour le chercheur lui-même et pour l'avancement du domaine de recherche. Les réseaux de recherche peuvent apporter un soutien important. Donatille souligne par exemple le support reçu du CRIFPE quant à l'appropriation des outils nécessaires pour la recherche et les collaborations enrichissantes établies au sein de l'Association de la francophonie à propos des femmes en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (AFFESTIM).

## En guise de conclusion

La carrière en recherche comporte inévitablement des hauts et des bas, témoigne la P<sup>re</sup> Mujawamariya. Certaines caractéristiques du milieu universitaire constituent des obstacles à l'épanouissement du chercheur : la sur-compétition notamment, qui entraîne des effets négatifs sur l'ambiance de travail, sur la collégialité, la transparence, l'éthique professionnelle, l'esprit critique et surtout l'intégrité. Afin de dépasser les inévitables embûches, le chercheur développe des stratégies de survie. Le dialogue constant avec les étudiants en est une, selon Donatille, qui avoue qu'enseigner lui permet d'apprendre constamment de ses étudiants. Vient après le choix des collaborateurs, qui puissent nourrir la réflexion scientifique, dans le respect et le soutien réciproque. Mais surtout prendre la liberté de travailler sur des sujets qui passionnent le chercheur, parce que, nous dit-elle, « s'il n'y a pas de passion, la petite étincelle qui anime le chercheur s'éteindra rapidement ».

## Références

- Roy, A., Mujawamariya, D. et Lafortune, L. (dir.). (2014). *Des actions pédagogiques pour guider des filles et des femmes en sciences, technos, ingénierie et maths (STIM)*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Mujawamariya, D. (dir.). (2011). *L'enseignement des sciences en milieu francophone minoritaire hier et aujourd'hui : quels espoirs pour demain?* Côte Saint-Luc, QC : Éditions Peisaj.

## Pour citer cet article

- Moldoveanu, M. (2014). Quand l'Histoire en veut autrement... Rencontre avec Donatille Mujawamariya. *Formation et profession*, 22(2), 78-81. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a41>



# Le CRIFPE, un centre de recherche, une école de pensée : « l'École québécoise sur la formation et la profession d'enseignant »

Samuel de Souza Neto<sup>1</sup>  
Universidade Estadual Paulista  
(UNESP) (Brésil)

doi:10.18162/fp.2014.a42

## CHRONIQUE • Point de vue internationale

Qu'est-ce qu'un centre de recherche? Qu'est-ce qu'une école de pensée? Peut-on parler du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE, 2014) en tant que « qu'école de pensée québécoise sur la formation et la profession enseignante »? Je ne suis pas en mesure de répondre à ces questions en profondeur dans un si court texte, mais je vous invite à réfléchir ensemble sur ce sujet à partir de mon expérience lors d'un séjour de recherche au CRIFPE<sup>2</sup>.

Avant de raconter cette expérience et d'exposer les propos qui orientent ma réflexion, je remonte quelque peu dans le temps, à 2002 exactement. Quand, en tant que directeur d'un mémoire de maîtrise sur le thème de la formation et de la profession enseignante en éducation physique, j'ai eu le plaisir de connaître quelques travaux de chercheurs du CRIFPE. Parmi eux, je mentionne les travaux de Tardif, Lessard et Lahaye (1991), de Borges et Tardif (2001) et de Borges (2003, 2004), qui ont éveillé mon intérêt pour ce sujet complexe qui est le « savoir des enseignants ». Plus tard, en 2007, j'ai invité M<sup>me</sup> Borges à venir au Brésil pour un séminaire sur le thème de la formation professionnelle des enseignants, ce qui a contribué à faire connaître davantage le CRIFPE et la production des certains

- 1 Samuel de Souza Neto, Ph. D., Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Département d'éducation, Campus Rio Claro, État de São Paulo (Brésil). Chercheur régulier du CNPq, NEPEF, DFPPE.
- 2 Stage de recherche (Bourse de stage sénior – CAPES; Bourse de stage extérieur UNESP/PROPG) avec Cecilia Borges, Ph. D., Professeure agrégée à l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie; Chercheure régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-UMontréal).

de ses chercheurs. Ayant comme référence la structure académique et de recherche brésilienne, à cette époque, je me croyais ainsi devant un solide « groupe de recherche ». C'est seulement plus tard, après avoir réalisé des travaux en partenariat avec des chercheurs du CRIFPE et, spécialement, après avoir séjourné à Montréal pendant six mois en 2011, que j'ai compris qu'en fait, je participais aux activités d'un « centre de recherche », plus que cela, je m'intégrais à une véritable « école de pensée »! Quelle est donc la différence? Revenons donc à mes références brésiennes en termes de développement de la recherche scientifique universitaire.

Au Brésil, avec la réforme universitaire de 1968, la formation de « groupes de recherche » a été stimulée, pour favoriser le développement de la recherche universitaire et remplacer ainsi les anciennes « chaires universitaires », où, seul, un professeur était tenu responsable d'un domaine de connaissance, sans nécessairement impliquer d'autres professeurs et/ou étudiants dans le développement de ce domaine. Or, le changement introduit par l'idée de créer des groupes de recherche visait, justement, non seulement à institutionnaliser la recherche dans les universités, mais aussi, à inciter les professeurs à former des groupes de personnes collaborant dans un même domaine de recherche et d'étude. Plus de 40 ans plus tard, à la suite de plusieurs réformes universitaires et de l'éducation, d'une Loi de directives et de bases de l'éducation du pays (1982) et de politiques récentes stimulant le développement de la recherche scientifique, l'idée de constituer des « groupes ou équipes de recherches » s'est fortement installée au sein de la culture universitaire dans le pays. Aujourd'hui, dans notre milieu universitaire, un groupe de recherche est reconnu en tant que tel, lorsqu'il est reconnu par son institution d'origine initialement et, plus tard, par les organismes subventionnaires, comme la Coordination de perfectionnement du personnel de niveau supérieur, organisme relié au gouvernement fédéral (CAPES, 2014). De plus, il doit être formé prioritairement par des chercheurs qui sont des leaders scientifiques dans leur domaine et par des doctorants et post-doctorants, des étudiants de maîtrise et d'initiation scientifique (1<sup>er</sup> cycle universitaire) ainsi que par du personnel de soutien technique. Dans la coordination du groupe de recherche, il y a toujours un chercheur leader en tête, suivi d'un deuxième chercheur à l'appui du premier. Quant aux structures physiques, un groupe peut occuper la salle du chercheur ou un espace physique dans l'unité où sont les chercheurs ou encore des locaux, construits avec de l'aide financière des organismes subventionnaires. Les groupes sont ainsi intimement liés aux lignes de recherche des programmes des études supérieures, qui sont nourries par ces premiers.

Quant aux centres de recherche, ils doivent également être reconnus par leurs institutions d'attache ainsi que par des organismes subventionnaires. Cependant, ils jouissent d'une indépendance relative et occupent une unité universitaire avec de l'infrastructure propre à leurs chercheurs, étudiants et techniciens administratifs. Par ailleurs, les centres de recherche sont formés par des groupes de recherches et notamment par des chercheurs reconnus pour leur excellence et leur productivité, lesquels travaillent en partenariat entre eux. C'est leur productivité, leur rayonnement et leur capacité d'attirer des subventions de recherche qui justifient l'investissement de sommes importantes d'argent pour leur soutien. D'ailleurs, au Brésil, un système de bourse de productivité a été créé. Cette bourse couvre deux volets : la bourse Pesquisador (PQ) – 1 (niveaux 1a, 1b, 1c, 1d) et la bourse PQ – 2 (2). La sélection et l'évaluation du boursier PQ relèvent du Conseil national de développement scientifique et technologique, organisme relié au gouvernement fédéral (CNPq, 2014) par l'intermédiaire des comités des domaines de l'éducation, de la santé, des sciences humaines et sociales, des sciences biologiques, etc., et ce, à tous les cinq ans (niveaux 1a, 1b), quatre ans (niveaux 1c, 1d) et trois ans (niveau 2). L'octroi de

ces bourses est ainsi évalué systématiquement et les bourses peuvent être renouvelées continuellement à condition que le chercheur maintienne son niveau de productivité. La bourse de productivité d'un chercheur a des répercussions sur les programmes d'études supérieures également. Ainsi, la croissance du nombre de professeurs-chercheurs ayant une bourse de productivité est un critère important dans l'évaluation des Programmes d'études supérieures au pays. Un autre critère et indicateur de la qualité de la production scientifique d'un programme et d'un chercheur respectivement est le nombre des publications en revues de niveaux A1 et A2, selon le système national d'évaluation QUALIS, soit le système d'évaluation de périodiques scientifiques de la CAPES (SICAPES, 2010). Dans l'université publique où je travaille – UNESP (Universidade Estadual Paulista) – à São Paulo, au Brésil, nous avons 728 professeurs-chercheurs ayant une bourse PQ parmi les 3500 professeurs qui travaillent dans les 23 unités qui sont distribuées en 23 villes de l'État de São Paulo. Dans le domaine des sciences humaines et sociales (éducation), nous n'avons que 18 bourses PQ.

Voyons donc quelques similarités et différences entre ce qui a été décrit sur le Brésil par rapport à l'organisation et au développement de la recherche et la réalité du Québec. Ensuite, regardons la raison pour laquelle je soutiens que le CRIFPE est plus qu'un centre de recherche, qu'il est une véritable « école de pensée »! Soulignons encore une fois que je m'appuie sur mes impressions après mon expérience de six mois au CRIFPE–UdeM. Je m'appuie aussi sur mes liens de recherche, qui perdurent encore aujourd'hui, avec des chercheurs du CRIFPE.

Le CRIFPE est un centre de recherche d'excellence, de rayonnement provincial, national et international dédié à l'enseignement et à la profession enseignante. Il est un centre interuniversitaire de recherche par le Fonds québécois de recherche de la société et de la culture (FQRSC). Il comprend une vaste communauté de plus de 500 membres, à savoir des chercheurs réguliers et associés, des chercheurs internationaux (dont j'ai l'honneur de faire partie), des étudiants de maîtrise et de doctorat, des stagiaires postdoctoraux, des professionnels de recherche et de secrétariat et un webmestre. Toute cette communauté, appartenant aux différentes disciplines et champs de connaissances des sciences sociales et humaines et de l'éducation, est rattachée à 32 universités du Québec, du Canada et de l'international. Ceci montre à mon avis l'étendue de ce centre, mais aussi son rayonnement, vu qu'il attire des personnes de différents horizons disciplinaires autour d'un thème rassembleur : l'étude de la formation et la profession enseignante.

Ce rayonnement fait preuve d'une reconnaissance, par ceux et celles qui s'y rattachent, de la richesse intellectuelle et scientifique qui règne au CRIFPE. Ce qui est aussi reconnu par les organismes qui soutiennent le CRIFPE, comme le FQRSC, mais aussi par d'autres importants organismes comme le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Il est à noter que les chercheurs et étudiants du CRIFPE sont récipiendaires de subventions et de bourses d'excellence de ces deux organismes, dont l'important programme Grands travaux de recherche concertée, « la plus importante subvention jamais décernée à un centre de recherche en éducation par le CRSH » peut-on lire dans la page d'accueil du Centre. Par ailleurs, le Centre a reçu deux prix au cours des dernières années. Le prix d'excellence Whitworth, pour le meilleur centre de recherche en éducation au Canada en 2005 et le Prix Reconnaissance, de l'Association des doyennes, doyens, directeurs et directrices pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADEREQ), pour l'année 2007.

La reconnaissance du CRIFPE vient évidemment de sa solide réputation dans le milieu de l'éducation comme un centre de production de savoirs et de connaissances de haut niveau. À ce titre, soulignons une production exceptionnelle d'ouvrages scientifiques, plus précisément, selon les recensements de 2011 : 337 livres; 1016 chapitres de livres; 1082 articles avec comité de lecture; 1026 articles dans des revues professionnelles; 452 actes de colloques; 4154 communications; 431 rapports; 69 mémoires et thèses; sans oublier d'innombrables financements de projets, et aussi le propre projet du CRIFPE qui permet sa continuité.

Ajoutons également que certains chercheurs du CRIFPE sont devant les plus importants projets de recherche soutenus par la CRSH, comme la Chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement – Clermont Gauthier – Université Laval (Niveau 1–1, janvier 2001, Sciences sociales et humaines); la Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation – Claude Lessard – Université de Montréal (Niveau 1–1, septembre 2001, Sciences sociales et humaines); la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication en éducation – Thierry Karsenti – Université de Montréal (Niveau 2–1, mars 2003, Sciences sociales et humaines); et la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives – Christian Maroy – Université de Montréal (Niveau 1–1, avril 2010, Sciences sociales et humaines). Ils sont aussi des *leaders* dans leur domaine sur la scène éducative, par exemple : a) Clermont Gauthier a été expert invité et responsable pour le rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'OCDE intitulé *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec* (Gauthier et al., 2003); b) Maurice Tardif a été choisi comme Recteur, Haute École Pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel (2005–2008), Suisse (HEP-BEJUNE) et élu membre de la Société royale du Canada (SRC) à l'Académie des Sciences sociales (2010); c) Claude Lessard est aussi membre élu membre de la SRC à l'Académie des lettres et des sciences humaines (2007) et agit aujourd'hui comme le nouveau président du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (depuis 2011).

Tout ce panorama caractérise très bien le CRIFPE comme un centre de recherche d'excellence et ce n'est pas peu! Cela ressemble aussi à la structure de recherche que le Brésil cherche à mettre sur pied. Mais il y a plus que cela à mon avis!

À cet égard, ce qui attire le plus l'attention du chercheur en visite au CRIFPE, comme ce fut mon cas en 2011, sont les quatre axes du CRIFPE. Je tiens à les nommer parce qu'ils constituent un pilier important pour le développement et la vie de la recherche scientifique, soit : a) la formation à l'enseignement (initiale et continue); b) l'insertion dans la profession; c) l'intervention éducative et d) les professions de l'enseignement en milieu scolaire liées. Ces axes donnent des balises aux chercheurs et assez de liberté pour couvrir une programmation de recherche sur la formation et la profession enseignante. Soulignons que c'est tout un défi, pour plusieurs groupes de recherche ou prétendus centres, y compris ceux au Brésil, de délimiter un champ de recherche et d'établir une programmation scientifique qui puisse rassembler des gens de différents horizons, sans perdre le fil conducteur qui permet d'approfondir, de creuser, d'éclairer un objet de recherche et par là, de contribuer à l'avancement de la science en éducation, et surtout à l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants ainsi que de l'éducation offerte aux enfants et aux jeunes dans les écoles.

Ces axes, comme énoncé sur le site du CRIFPE « dérivent d'un effort d'unification, de partage des recherches et d'organisation de l'activité scientifique ». Ils sont comme des fils conducteurs de pôles

scientifiques articulés entre eux. Et ces orientations ou axes, on le sent vraiment quand on côtoie les chercheurs du CRIFPE, quand on participe à la vie scientifique et académique qui règne au CRIFPE, quand on lit les ouvrages issus de chercheurs du Centre ou les thèses produites par les étudiants, quand on participe à des retraites scientifiques avec des chercheurs du CRIFPE, mais aussi quand on analyse les productions des directeurs du CRIFPE (Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Thierry Karsenti, Stéphane Martineau) et des différents chercheurs. Toutes ces personnes sont des protagonistes de première ligne. Ils contribuent au développement d'une pensée sur l'éducation, pas nécessairement homogène, mais orientée vers une cible commune, vers un objet de discussion, de controverse, de réflexion, d'étude et de recherche. Bref, cette compréhension va naturellement vers la direction d'une « école de pensée ». Partout où on va dans le monde et, particulièrement au Brésil, on identifie clairement la production, les idées, les orientations théoriques et de recherche d'un membre du CRIFPE et sa contribution à l'avancement de la formation et de la profession enseignante, et ce, sans être dogmatique!

Attardons-nous quelque peu à l'idée ici avancée d'école de pensée. Étymologiquement, penser signifie évaluer le poids de quelque chose. C'est une façon de penser la réalité, ainsi que la connaissance de cette réalité et des jugements possibles. Dans un sens plus large, on peut dire que la pensée a pour but devenir *constructo* et constructif de la connaissance. Domenico de Masi va dire qu'un courant de pensée est comme les liens qui se construisent pour créer et propager de nouvelles idées. Il conclut en disant que les groupes créatifs forment de nouveaux concepts et consolident la connaissance. Alors, aujourd'hui, nous sommes invités à réfléchir sur ces écoles de pensée non plus individuellement autour d'une personne exceptionnelle, mais collectivement. On n'exclut pas les architectes de ce procès, mais on passe à valoriser le travail en équipe. Avec le phénomène de la globalisation, ou de la mondialisation, entre en scène un élément important et essentiel : l'interdépendance.

Ces perspectives sont confirmées quand nous entrons plus étroitement en contact avec le CRIFPE, avec sa production et ses directeurs. Les « directeurs d'axe préparent, en concertation avec les chercheurs œuvrant dans l'axe et le Bureau de direction du CRIFPE, un programme d'activités et de productions scientifiques inhérentes à leur axe » et tous « les chercheurs du Centre contribuent de manière prioritaire au développement de l'axe qui recouvre leur thématique principale de recherche ». Alors, on travaille dans le paradigme de l'unité dans la diversité des axes!

La pierre angulaire n'est pas éclipsée, ni « l'architecte » Maurice Tardif, qui a fondé le CRIFPE avec ses collègues Clermont Gauthier et Claude Lessard, car cela signifierait perdre la propre identité du Centre. Au lieu de cela, c'est la construction collective d'une école de pensée qui se vante! Et ces bases sont solides dans la cartographie qui a été faite de l'éducation et la formation des enseignants au Québec, dans la lecture de la pédagogie dans l'Occident, dans l'interprétation et la critique du mouvement de professionnalisation de l'enseignement.

Par ailleurs, quand je me penche sur la question complexe des stages supervisés en formation initiale, mon propre domaine d'étude, les contributions de Colette Gervais, Liliane Portelance, Enrique Correa Molina, Annie Malo et Michel Lepage, entre autres, sont parmi les références les plus significatives aussi bien au Brésil que dans le monde, pour la recherche, mais aussi pour les politiques publiques de formation de professeurs. Dans la même veine, l'apport de Maurice Tardif, Claude Lessard et Clermont Gauthier sur le thème des savoirs et du travail des enseignants est incontournable. D'ailleurs,



au Brésil, les travaux de Maurice Tardif sont à l'origine du développement du champ de recherche sur les savoirs des enseignants! Un champ qui continue à se développer et à s'enrichir par des centaines de recherches produites dans les programmes des études supérieures depuis plus d'une vingtaine d'années maintenant, depuis le texte emblématique de 1991 : « Les enseignants face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant » (Tardif et al., 1991), publié à la revue *Éducation et sociétés* et ensuite traduit vers le portugais dans la revue *Théorie et éducation*. Outre le champ des savoirs des enseignants, soulignons la contribution des chercheurs en éducation physique et à la santé, parmi eux, mentionnons les contributions de Jean-François Desbiens, Cecilia Borges et Carlo Spallanzani sur la formation des enseignants d'éducation physique, dont les écrits déjà connus dans la francophonie, sont aussi traduits en portugais et diffusés parmi le Brésil et le Portugal. Si l'on parle politiques publiques, les travaux de Claude Lessard et Christian Maroy sont également des incontournables. En ce qui a trait aux technologies de l'information et de la communication, autant en rapport à la formation initiale, continue ou à distance, qu'aux pratiques enseignantes, l'équipe dynamique de chercheurs sous le *leadership* de Thierry Karsenti est la référence dans plusieurs pays. Quant à l'insertion professionnelle, mentionnons les travaux de Joséphine Mukamurera et Stéphane Martineau, en pédagogie universitaire, la contribution de Loyola, pour citer quelques-uns parmi les chercheurs ayant une production scientifique exceptionnelle et des travaux reconnus dans plusieurs pays, dont le Brésil. Certes, ma courte présence au CRIFPE en 2011 ne m'a pas permis de connaître tous les autres chercheurs du CRIFPE, mais j'ai eu l'occasion de voir l'effervescence et la richesse scientifiques qui entourent la production des autres chercheurs, autant dans la retraite scientifique à Jouvence que lors du 1<sup>er</sup> colloque international sur la formation et la profession enseignante, où les débats, le partage, les échanges d'idées, de cadres théoriques et méthodologiques étaient au rendez-vous.

Toute cette contribution du Centre justifie l'intérêt de plusieurs chercheurs et étudiants à la maîtrise et au doctorat à séjourner au CRIFPE. Une « école de pensée » ne se matérialise pas uniquement dans les ouvrages ou par les idées qui y circulent, mais aussi dans l'espace physique partagé avec les universités où siège le CRIFPE. Ces espaces de travail, où séjournent les chercheurs et étudiants de différents pays, constituent de véritables écoles de formation à la recherche! D'ailleurs, le Conseil national de recherches (CNPq), la CAPES (Conseil de perfectionnement du personnel universitaire) et les grands organismes subventionnaires comme la FAPESP (Fondation d'appui à la recherche de l'État de São Paulo), au Brésil, reconnaissent la contribution du CRIFPE et des chercheurs de différentes universités qui y sont rattachées, en octroyant des bourses d'excellence pour former la nouvelle génération des chercheurs brésiliens au sein du CRIFPE!

En 2012, le CRIFPE a fêté ses 20 ans! Son défi actuel est de se dépasser et d'ouvrir de nouveaux sentiers. À l'aube des grands changements qui marquent la profession enseignante aujourd'hui, cette nouvelle école de pensée devra poursuivre son chemin dans la continuité, mais aussi commencer à faire une révision et un bilan de ses principales contributions afin de se projeter dans l'avenir pour ses prochains 20 ans. En ce sens, le projet de créer un *handbook* en langue française et de propulser le bulletin *Formation et profession* au statut de revue scientifique consolidera non seulement les axes de recherche du CRIFPE, mais aussi la propre production de connaissances sur la profession enseignante au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde.

Sur le plan international, en tant qu'« école de pensée », le CRIFPE devra repenser sa présence physique au Québec (unités universitaires) uniquement, en renforçant les partenariats en langue française, mais aussi les projets de partenariat avec d'autres universités dans différents pays. L'idée de fonctionner à double sens doit aussi être prise en considération. Le CRIFPE est certes une référence pour nos chercheurs brésiliens, mais je suis convaincu que les chercheurs brésiliens ont aussi à contribuer au développement de la recherche au CRIFPE, en partageant leurs propres idées et manières de faire la recherche, ainsi que les données probantes sur la réalité brésilienne, de façon à contribuer à un corpus de connaissances sur la profession enseignante.

Dans la même veine, il est important pour le CRIFPE de penser à une insertion plus soutenue des étudiants et des professionnels qui passent par le Centre. Une fois leurs études ou leurs stages terminés, à moins de devenir professeur universitaire immédiatement après, un étudiant reste avec un statut flou, bien qu'il puisse continuer à collaborer avec les chercheurs du Centre. Cette situation est vécue notamment par les chercheurs ou étudiants internationaux qui après leur passage au CRIFPE retournent à leur pays d'origine sans un statut défini. Je ne me réfère pas ici au statut de chercheur international déjà existant pour les professeurs-chercheurs des universités. Je parle, en fait, d'une responsabilité mutuelle. De mon point de vue, il ne s'agit pas uniquement d'une question de statut, mais surtout de l'héritage CRIFPE ou de l'effet CRIFPE. Une fois de retour à son pays, l'expérience CRIFPE reste, ce fut mon cas et celui de plusieurs de mes étudiants qui ont séjourné au CRIFPE, qui ont réorienté, voire peaufiné leur programmation de recherche grâce au contact avec des chercheurs du CRIFPE. À titre d'exemple, la programmation de recherche du programme des études supérieures en Sciences de la motricité humaine (note 7 de la CAPES), du Département d'éducation physique de l'UNESP-Rio Claro, dont je suis directeur actuellement, s'inspire grandement des axes du CRIFPE, après que le corps professoral a analysé et voté les orientations de la ligne de recherche sur la formation et le travail professionnel en éducation physique, développée dans ce programme.

Néanmoins, après un séjour au CRIFPE, comment est-il possible de nourrir les liens académiques et des recherches, ainsi que les liens interinstitutionnels de ce professionnel, chercheur ou étudiant avec le CRIFPE? Par des projets de recherche communs évidemment! Toutefois, une autre idée que je chéris depuis quelque temps est celle d'une antenne du CRIFPE au Brésil. Plusieurs chercheurs brésiliens s'inspirent des travaux de recherche du CRIFPE, ils pourraient ainsi continuer à contribuer à la production de connaissances sur la formation et la profession enseignante en contexte brésilien! Cette idée semble-t-elle utopique? Peut-être et je n'ai pas de réponses pour l'instant sur la manière d'opérationnaliser cette idée. Cependant, une chose est certaine, ma contribution au CRIFPE dans les prochaines années sera d'écrire sur une pédagogie des stages supervisés, pour soutenir les perspectives que j'ai explorées au Québec. D'autre part, mon but est de poursuivre dans ce travail un partenariat déjà établi avec Cecilia Borges et avec d'autres chercheurs que j'ai connus au Centre. Enfin, j'espère au fil des ans de contribuer à la création d'une antenne du CRIFPE au Brésil, tout en renforçant cette idée d'une « école de pensée » québécoise sur la formation et la profession enseignante!



## Références

- Borges, C. (2003). *O professor de educação física e a construção do saber (L'enseignant de l'éducation physique et la construction du savoir)*. Campinas, SP, Brésil : Papyrus.
- Borges, C. (2004). *O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara (L'enseignant de l'éducation de base et ses savoirs professionnels)*. Brasília, Brésil : JM Editora.
- Borges, C. et Tardif, M. (2001). O saber dos docentes e sua formação (Le savoir des enseignants et leur formation). *Educação & Sociedade*, 22(74) <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100002>
- CAPES. (2014). Coordination de perfectionnement du personnel de niveau supérieur, organisme relié au gouvernement fédéral. Repéré à <http://www.capes.gov.br>
- CNPq. (2014). Conseil national de développement scientifique et technologique, organisme relié au gouvernement fédéral. Repéré à <http://www.cnpq.br>
- CRIFPE. (2014). Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Repéré à <http://www.crifpe.ca>
- Gauthier, C., Mohammed, M., Turcotte, S. Biron, J.-L., Croteau, S. et Ouellette, R. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Repéré à <http://www.oecd.org/edu/school/quebec.pdf>
- SICAPES. (2010). WebQualis. Repéré à <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <http://dx.doi.org/10.7202/001785ar>

## Pour citer cet article

- Souza Neto (de), S. (2014). Le CRIFPE, un centre de recherche, une école de pensée : « l'École québécoise sur la formation et la profession d'enseignant ». *Formation et profession*, 22(2), 82-89. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a42>

# Démarche d'accompagnement de conseillers pédagogiques et de professionnels à la consultation d'une commission scolaire du Québec

France **Morin**  
Personne-ressource au  
développement professionnel — CSPI  
Chargée de cours  
Université de Sherbrooke  
[france-morin@cspi.qc.ca](mailto:france-morin@cspi.qc.ca)

doi:10.18162/fp.2014.a43

## HRONIQUE • Milieu scolaire

Le conseiller pédagogique ou tout autre professionnel à la consultation (psychologues, orthophonistes, psychoéducateurs) est appelé à jouer plusieurs rôles dans le cadre de ses fonctions. Parfois, il joue un rôle de formateur où il agit à titre d'expert dans son domaine, parfois il est appelé à jouer un rôle d'accompagnateur où il devient davantage un collaborateur, voire un facilitateur. Dans ce dernier contexte, son expertise est axée sur le développement de processus plutôt qu'expert de contenu.

Face aux nombreuses demandes d'accompagnement tant de la part des enseignants que des gestionnaires, les conseillers pédagogiques et plusieurs professionnels à la consultation de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île ont senti le besoin de se doter d'une démarche d'accompagnement simple, accessible, efficace et qui s'appuie sur la recherche récente en éducation. La démarche d'accompagnement proposée aux conseillers pédagogiques et aux professionnels à la consultation est issue d'un modèle d'accompagnement développé dans le cadre d'une recherche-action-formation réalisée à la CSPI en collaboration avec l'Université de Sherbrooke.

### **Démarche d'accompagnement en trois temps**

Dès qu'un conseiller pédagogique ou un professionnel à la consultation entre en poste, il est appelé à rencontrer différents personnels scolaires. Par exemple, une rencontre avec la direction pour préciser une demande de formation; une rencontre avec un ou quelques enseignants qui souhaitent intégrer une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en mathématique dans leur pratique d'enseignement; une

rencontre avec d'autres professionnels pour collaborer à l'élaboration du plan d'intervention pour un élève. Les prétextes sont variés et les demandes sont nombreuses.

Lorsque l'on fait appel à un conseiller, s'il ne s'agit pas d'une demande de formation, il s'agit souvent d'une demande d'accompagnement. L'accompagnement est un mode d'intervention qui peut être en lien avec une formation ou pas. En effet, la direction, l'enseignant ou l'équipe d'enseignants qui fait appel au conseiller a souvent comme attente du soutien, soit pour prendre une décision, soit pour réorienter son action, soit pour améliorer sa pratique. Comment le conseiller se prépare-t-il à ces rencontres? Comment pilote-t-il ces rencontres? Comment évalue-t-il ces rencontres? Ce questionnaire ainsi qu'une démarche de formation en enseignement stratégique proposée par Yolande Ouellet (1997) ont permis de dégager trois temps d'une démarche d'accompagnement présenté dans cet article : la planification, la réalisation et l'évaluation.

## Planification d'une rencontre d'accompagnement

Afin de se préparer à une rencontre d'accompagnement, le conseiller prend le temps de se questionner et de réfléchir sur différents aspects : premièrement, le contexte où il est appelé à accompagner; deuxièmement, l'objet retenu pour l'accompagnement; troisièmement, les caractéristiques de la personne ou des personnes accompagnées; quatrièmement, la posture à adopter comme accompagnateur; cinquièmement, l'intention poursuivie dans le cadre de l'accompagnement.

Chaque aspect en soi mérite une brève description. D'abord, qu'est-ce qu'on entend par contexte? Trois questions émergent au regard du contexte : est-ce que la demande d'accompagnement origine de l'accompagné lui-même ou d'une tierce personne? Est-ce qu'il s'agit d'une personne ou d'un petit groupe de personnes? Est-ce que cette demande s'inscrit dans une logique de développement professionnel ou est-ce une demande ponctuelle? Ensuite, le conseiller est appelé à se questionner en ce qui a trait à l'objet pour lequel il y a une demande d'accompagnement : qu'en est-il de l'objet qui est au cœur de l'accompagnement? Comment a-t-il été retenu? En quoi est-il pertinent? L'objet de travail est-il déterminé préalablement ou émerge-t-il des discussions? Le conseiller se questionne également quant aux personnes qui seront accompagnées : quelles sont leurs caractéristiques? Sont-elles engagées ou désengagées? Se reconnaissent-elles en enrichissement de pratique? Sont-elles cristallisées ou encore en difficulté? Enfin, lorsque le conseiller a une meilleure compréhension de la situation, il détermine la posture qui conviendrait le mieux à la situation et prend le temps de formuler une intention au regard du résultat attendu en lien avec l'intervention.

Dans le cadre de la recherche-action-formation, il est devenu utile de mieux cerner la posture d'accompagnement. Paul (2004), dans *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, propose différentes postures d'accompagnement possibles en lien avec le rôle de conseilance. Trois postures retiennent notre attention : la première, l'accompagnement conseil où la demande est claire et où la compréhension de la situation est commune tant à l'accompagnateur qu'à l'accompagné. Celui-ci est autonome et recherche un conseil, un éclairage, une orientation. *L'effet recherché : l'accompagné se sent soutenu dans son processus de travail.* La deuxième est l'accompagnement de guidance où la demande a besoin d'être précisée, la personne recherche un soutien, une médiation afin d'améliorer sa pratique. *L'effet recherché : l'accompagné et l'accompagnateur identifient une cible ensemble. Celle-ci est une source de*

*mobilisation pour l'accompagné.* La troisième est l'accompagnement de portage où la personne éprouve des difficultés, où plusieurs contraintes sont présentes, où l'accompagnateur doit initier davantage les actions. *L'effet recherché : l'accompagné reconnaît que la cible proposée par l'accompagnateur est une piste intéressante et il s'investit en ce sens.* Enfin, le conseiller précise l'intention en termes de résultats attendus par l'accompagné. La clarification de l'intention de la rencontre est importante parce que c'est à partir de celle-ci que l'accompagnateur pourra réguler son action tant en cours de rencontre qu'à la fin de la rencontre. Saint-Arnaud (2003) propose d'ailleurs de placer l'intention dans un axe qui va de ce que l'accompagnateur fait pour soutenir l'accompagné jusqu'à l'atteinte d'une finalité.

## **Pilotage d'une rencontre d'accompagnement**

Dans l'optique de se préparer à piloter une rencontre d'accompagnement, le conseiller anticipe chacune des étapes de la réalisation de l'accompagnement, soit l'amorce, le déroulement et la clôture. Pour chacune de ces étapes, il se questionne sur comment il interviendra auprès de l'accompagné ou du petit groupe de personnes accompagnées.

Dès l'amorce, l'accompagnateur s'assure de convenir des aspects qui seront abordés, du déroulement ainsi que de l'intention de la rencontre. La première préoccupation de l'accompagnateur est de s'entendre sur l'intention poursuivie et que cette intention devienne une intention commune. Selon Saint-Arnaud (2003), établir un partenariat avec la personne accompagnée et maintenir ce partenariat tout au long de la rencontre est une règle pour se placer dans une perspective de coopération.

Tout au long du déroulement de la rencontre d'accompagnement, le défi est de demeurer dans une perspective de soutien en aidant l'accompagné à poser un regard analytique sur l'objet d'accompagnement, à organiser sa pensée et à justifier ses choix et à cerner les actions à venir. L'accompagnateur vise donc à demeurer en concertation avec l'accompagné et à poursuivre ainsi une intention commune. Tout au long de la rencontre, l'accompagnateur s'assure de respecter l'alternance dans la relation établie en écoutant, en décodant l'information, en suscitant la participation de l'accompagné. L'accompagnateur se place en côte à côte : il reconnaît que la relation est asymétrique, tout en faisant preuve de non-ingérence et en adoptant une posture qui soutient l'accompagné. L'accompagnateur développe la responsabilisation de l'accompagné en l'encourageant à faire des choix et à prendre ses propres responsabilités. Le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence et la responsabilisation sont les cinq règles énoncées par Saint-Arnaud (2003) pour demeurer dans une perspective de coopération avec l'accompagné.

Le moment de la clôture est souvent escamoté par manque de temps. L'accompagnateur se doit pourtant de poursuivre en aidant à faire une synthèse des discussions et des décisions prises au cours de la rencontre. Cette synthèse se réalise en établissant, en concertation, les engagements réciproques, les étapes subséquentes à la rencontre, en précisant le soutien et les ressources nécessaires ainsi qu'en reconnaissant l'apport de chacun puis en remerciant l'accompagné.

## Évaluation d'une rencontre d'accompagnement

À la suite de la rencontre d'accompagnement, l'accompagnateur observe les retombées de celle-ci sur l'accompagné et pour lui-même. Il établit des liens entre l'intention de départ, les actions posées tout au long de la rencontre et les résultats obtenus. Les cinq règles de coopération proposées par Saint-Arnaud (2003) deviennent aussi des repères pour réguler sa pratique et s'évaluer suite à la rencontre.

Une rencontre d'accompagnement est une rencontre où le conseiller accompagnateur agit comme médiateur entre l'individu et sa pratique. De cette façon, l'accompagnateur est l'expert du développement du processus.

## Références

- Ouellet, Y. (1997). *Un cadre de référence en enseignement stratégique*. *Vie pédagogique*, 104, 4-11.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération* (2<sup>e</sup> édition). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal

## Pour citer cet article

- Morin, F. (2014). Démarche d'accompagnement de conseillers pédagogiques et de professionnels à la consultation d'une commission scolaire du Québec. *Formation et profession*, 22(2), 90-93. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a43>

# La vague des professions au Québec : où sont passés les enseignants? (partie trois de trois)

Maurice Tardif   
Université de Montréal

doi:10.18162/fp.2014.a44

## CHRONIQUE • Profession de l'éducation

J'ai terminé la partie précédente de mon texte avec cette question : pourquoi, malgré un contexte social plus que favorable à l'expansion des autres professions depuis une cinquantaine d'années, les enseignants sont-ils encore aujourd'hui un corps de fonctionnaires syndiqués et non pas un groupe professionnel dûment reconnu? Bref, pourquoi n'ont-ils pas monté dans le train en marche de la professionnalisation au Québec?

Dans les deux chroniques précédentes, je me suis contenté de situer l'évolution de l'enseignement dans la grande vague de professions. Toutefois, répondre à la question précédente exige un niveau d'analyse beaucoup plus détaillé : il ne s'agit plus seulement de considérer une tendance générale (la professionnalisation), mais de comprendre pour quelles raisons et dans quels contextes cette tendance n'a pas opéré dans le cas précis de l'enseignement. Cette dernière partie de mon texte est donc nettement plus longue que les précédentes : à cause de sa longueur, elle sera complétée dans le prochain numéro de *Formation et profession*.

Au moment où j'écris ces lignes, le gouvernement libéral, élu en avril 2014, s'est lancé dans une vaste réforme de l'État québécois. Pour l'instant, cette réforme n'est rien d'autre qu'une vague de très lourdes compressions budgétaires qui frappe la santé, l'éducation et les services sociaux. Mais il semble que les choses ne s'arrêteront pas à cette dimension financière, car ces dernières semaines, le ministre de l'Éducation, Yves Bolduc, a annoncé que

parmi les nombreuses hypothèses réformistes envisagées, il y aurait celle de la création d'un ordre professionnel des enseignants<sup>1</sup>.

On peut considérer cette hypothèse de bien des manières et y voir surtout un scénario qui s'est déjà répété à plusieurs reprises depuis les années 1960, car ce n'est pas la première fois qu'un gouvernement jongle publiquement avec une telle idée : le ministre de l'Éducation lance un ballon d'essai et attend de voir les réactions qu'il suscite<sup>2</sup>. Mais ce qui m'intéresse ici, ce n'est pas la stratégie du Parti libéral, mais justement le fait que cette idée ne provient pas des enseignants eux-mêmes ou d'organes (syndicats, associations pédagogiques, etc.) qui les représentent : elle vient d'ailleurs, ici encore une fois de l'autorité politique. Il s'agit donc d'une idée conçue hors de la profession, mais qui pourtant la concerne au plus haut point. Or, ce fait – cette extériorité de l'appel à la professionnalisation – soulève la question générale suivante : qui lutte au Québec pour un ordre professionnel des enseignants?

La question de savoir qui sont les acteurs ou les porteurs du projet de professionnalisation de l'enseignement me semble extrêmement importante. En réalité, ce qu'on constate, c'est que des ordres professionnels ont été fréquemment imposés aux enseignants par les gouvernements en place, ce qui a été le cas au Canada en Colombie-Britannique en 1986 et en Ontario en 1996. Ces ordres semblent donc assimilables à des structures bureaucratiques de contrôle des enseignants gérées par l'État. Par ailleurs, dans la plupart des pays anglo-saxons (Écosse, Angleterre, Nouvelle-Zélande, Australie) où on retrouve des ordres professionnels (ou des instances jouant le même rôle), c'est l'État qui a été souvent leur initiateur ou leur promoteur. Finalement, dans un texte souvent cité, Labaree (1992) a montré qu'aux États-Unis, pays qui, il faut le rappeler, a lancé le mouvement international de professionnalisation de l'enseignement dans les années 1980, ce sont avant tout des universités et des facultés d'éducation qui ont fait la promotion de ce mouvement. Bref, on constate donc que dans de nombreux cas la professionnalisation de l'enseignement n'est pas forcément un projet social porté par les enseignants eux-mêmes. Qu'en est-il de la situation au Québec à l'égard de cette question?

Lorsqu'on parle de processus de professionnalisation visant la création officielle d'un ordre professionnel, on oublie trop souvent que la première condition absolument nécessaire à la réalisation d'un tel processus est l'existence d'un groupe d'acteurs qui lutte pour le réaliser. Je parle de « lutte », car la professionnalisation implique vraiment une démarche sociale d'un groupe de travailleurs qui cherche à établir ultimement une situation de monopole sur son champ de travail. Une profession n'est donc pas une simple addition d'attributs (expertise, autonomie, éthique de service, etc.) qui finit, on ne se sait trop comment, par donner lieu à la création d'un ordre professionnel. Elle résulte toujours d'un mouvement social à travers lequel un groupe de travailleurs lutte pour se faire reconnaître par l'État, la société et les autres groupes de travailleurs le statut de professionnel. Ce groupe s'efforce de contrôler et de délimiter son champ de travail, en revendiquant le droit exclusif d'y poser des actes

- 1 Cette hypothèse n'est pas une lubie subite du ministre, elle provient en droite ligne du *Comité d'experts sur le financement, l'administration et la gouvernance des commissions scolaires* présidé par Pauline Champoux-Lesage, qui recommande dans son Rapport d'avril 2014, « la mise en place d'un mécanisme d'évaluation continue du personnel enseignant et suggère que soit reconsidérée la possibilité de créer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants » (Champoux-Lesage, Leblanc, Lapointe et Provencher, 2014, p. 11). Le Comité « considère que la profession enseignante aurait avantage à être encadrée par un ordre professionnel dont le mandat serait d'assurer la protection du public, entre autres en contrôlant la compétence et l'intégrité de ses membres et en favorisant le développement de la profession » (p. 57). Ce rapport a été commandé par le MELS, mais ne le lie pas.
- 2 Les syndicats d'enseignants n'ont d'ailleurs pas tardé à dire qu'ils s'y opposeront comme ils l'ont toujours fait par le passé.



professionnels, en faisant valoir son expertise comme base de légitimation de ces actes, en contrôlant les limites de son champ de travail, notamment par des permis, des titres et des formations qui sont à la fois des barrières et de ressources symboliques contre les autres groupes et les intrus qui prétendraient occuper le même champ et poser les mêmes actes. Bref, il n'y a pas de professionnalisation sans lutte de pouvoir et cette lutte suppose nécessairement la présence d'un groupe qui mène le combat au nom de sa professionnalisation, c'est-à-dire au nom de sa capacité à exercer un contrôle hégémonique sur son champ de travail.

Bien sûr, je ne soutiens pas ici que la professionnalisation se réduit à un processus volontariste porté par ses militants, car un tel processus est lui-même imbriqué dans des rapports sociaux et se déroule, comme c'est le cas de l'enseignement, au sein de vastes institutions étatisées qui conditionnent son déroulement et ses chances de succès. Cependant, si la lutte pour la professionnalisation menée par un groupe de travailleurs n'est pas une condition suffisante à l'établissement d'un ordre professionnel, elle en est tout de même une condition absolument nécessaire : un ordre professionnel ne tombe pas du ciel, il faut lutter pour l'instaurer.

Or, l'hypothèse que je veux avancer pour comprendre pourquoi il n'y a jamais eu Québec d'ordre professionnel des enseignants est celle-ci : lorsqu'on regarde l'histoire du corps enseignant québécois, on peut soutenir qu'un tel groupe ne s'est jamais réellement constitué, sauf lors de l'épisode de la demande du CPIQ autour des années 2000 (sur laquelle je reviendrai). Je ne peux dans le cadre de cette chronique présenter tous les éléments de preuve qui soutiennent cette hypothèse. Je me limite ici à rappeler succinctement un certain nombre de phénomènes qui sont généralement bien documentés dans les travaux sur l'évolution du personnel enseignant au Québec. Pour les besoins de mon propos, je vais diviser cette évolution en deux phases. La première correspond à l'enchevêtrement des aspirations professionnelles et syndicales qui caractérise les luttes des enseignants pour améliorer leur condition durant toute la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle; cette phase se termine par le triomphe du syndicalisme de combat dans les années 1960 et 1970. La seconde phase, qui sera analysée dans une prochaine chronique, porte sur les années 1980 à nos jours, qui sont marquées par la relance du projet de professionnalisation, le projet de création d'un ordre professionnel soutenu par le CPIQ et divers autres acteurs éducatifs et organisations, l'échec de ce projet et, enfin, la situation actuelle dans laquelle se trouve le personnel enseignant en regard de la professionnalisation.

## **Vie et mort du professionnalisme enseignant jusqu'à la Révolution tranquille**

Depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement a été fréquemment traversé par des courants professionnalisants et des revendications s'apparentant au professionnalisme. Dionne (1969) a notamment montré comment les premières associations d'enseignants à partir de 1845 et celles qui se sont succédé jusqu'à la fondation en 1946 de la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec (CIC) étaient porteuses de préoccupations et d'intérêts professionnels. Elles revendiquaient, par exemple, un contrôle des aspirants par des examens et une formation en école normale; plusieurs groupes d'enseignants ont fondé des revues professionnelles; plus tard, la CIC s'était même dotée d'un code d'éthique. Encore en 1962, dans le mémoire qu'elle soumet à la Commission Parent, la CIC reprend à son compte un discours en bonne partie professionnalisant. Bref, on peut soutenir qu'un courant professionnalisant a toujours été présent au sein du personnel enseignant de

l'école publique francophone. Toutefois, ce courant n'a jamais vraiment réussi à prendre son envol et à gagner l'ensemble du corps enseignant québécois. Pourquoi?

## ***L'enseignement, un champ de travail peu propice à la professionnalisation avant les années 1950***

L'une des premières raisons tient, me semble-t-il, à l'hétérogénéité de personnel enseignant québécois avant les années 1950. En effet, à cette époque et depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement se caractérise par de nombreuses divisions et hiérarchies internes entre les anglophones et les francophones, les clercs et les laïcs, les hommes et les femmes, les enseignants de milieux ruraux et urbains, etc. Ces divisions et hiérarchies opéraient également dans les institutions de formation des enseignants (dont une bonne part était religieuse et privée) et dans les mécanismes d'embauche et de rétention des enseignants. Elles se reflétaient aussi dans l'existence d'un vaste réseau d'enseignement secondaire privé (les collèges classiques). Ainsi, elles marquaient en profondeur autant les identités enseignantes que les conditions de travail : salaire, statut d'emploi, fonds de retraite, autonomie et contrôle sur les tâches, relations aux autorités, etc. Toutes ces divisions sont amplifiées par la configuration institutionnelle du réseau scolaire, qui compte des milliers de petites écoles isolées les unes des autres et qui sont placées sous l'autorité de nombreuses et petites commissions scolaires qui gèrent à la pièce le personnel enseignant. Finalement, l'enseignement demeure au moins jusqu'aux années 1940 un champ de travail à fort taux de roulement où le personnel féminin reste peu longtemps en poste. En définitive, on peut dire que l'enseignement n'était pas vraiment un champ de travail unifié au sein duquel pouvait émerger, dans la durée, un groupe défendant un projet de professionnalisation susceptible de rallier l'ensemble des travailleurs, justement parce que cet ensemble n'avait pas d'unité professionnelle, car il était fortement segmenté en groupes et sous-groupes dont les intérêts et les idéologies n'étaient pas forcément convergents et pouvaient même, dans certains contextes et pour certains enjeux, s'opposer les uns aux autres.

Une deuxième raison résulte de l'envahissement du champ de travail par le personnel enseignant religieux à partir des années 1870. Cet envahissement est rapide, massif et de longue durée, car entre 1900 et 1950, autour de 40 % du corps enseignant québécois est formé de religieux et de religieuses. Ce personnel religieux, qui pendant longtemps n'a pas besoin de se former (et qui plus tard contrôlera les écoles normales), travaille souvent à temps plein et pour une rémunération inférieure au personnel laïque. Il sape donc à la base la condition de travail des enseignants et freine considérablement sur le long terme toute revendication d'autonomie professionnelle et toute lutte contre les autorités catholiques qui dominent le réseau scolaire de l'époque. De manière générale, les relations de travail sont caractérisées par le paternalisme des autorités étatiques et religieuses (et celles des commissions scolaires) envers les enseignants et une idéologie de l'obéissance; au surplus, ces phénomènes sont considérablement renforcés par la domination masculine qui marque à l'époque les rapports entre les hommes et les femmes au sein de tout l'appareil scolaire jusqu'au plus haut niveau. Finalement, on sait que l'envahissement clérical ne se limite pas au personnel enseignant, car c'est tout l'appareil scolaire qui à partir des années 1870 est contrôlé largement par l'Église jusqu'à la réforme Parent. Le personnel enseignant est donc à la fois pendant cette longue période un corps d'État et un corps d'Église, et dans les deux cas, il est considéré comme un corps d'exécutants au service des autorités en place. J'irai encore plus loin en disant que le personnel enseignant féminin, qui domine l'école primaire, école

qui fut pendant longtemps la seule école, est, lui, considéré par ces mêmes autorités comme un corps corvéable, une sorte de prolétariat féminin de l'enseignement public.

Une troisième raison me semble justement liée à la composition sociale et sexuelle du personnel enseignant, largement composé de femmes provenant pour une large part des « milieux populaires » urbains et ruraux. Bref, contrairement aux vieilles professions libérales, largement masculines et issues ou proches des élites sociales, le personnel enseignant ne me semble jamais avoir été traversé, de manière forte et continue, par des aspirations professionnelles « élevées » ou « élitistes ». Certes, pour bien des jeunes femmes, devenir enseignante représentait une certaine voie de mobilité sociale par rapport à leur famille, mais cette mobilité se limitait à l'accès au métier et non pas à une lutte pour élever le métier au rang de profession.

Une quatrième raison découle du caractère éclaté et souvent de bas niveau de la formation du personnel enseignant. Je rappelle qu'avant les années 1940, les trois quarts des enseignantes et la moitié des enseignants entrent dans le métier sans formation. Jusqu'aux années 1930, la formation offerte par les écoles normales est caractérisée par la place importante occupée par la morale et la religion catholique et par le fait que l'enseignement est conçu comme un apostolat et un sacerdoce, et non comme un métier ou une profession. Par la suite, le niveau monte lentement, mais il faudra attendre les années 1950 pour voir les écoles normales être conçues comme des institutions de formation professionnelle et s'ouvrir aux nouveaux courants pédagogiques et psychopédagogiques. Finalement, ce n'est que dans les années 1970 que la formation du personnel enseignant est transférée dans les universités. Or, celles-ci vont par la suite piétiner une bonne vingtaine d'années dans des ornières disciplinaires et académiques avant de se voir imposer par le ministère en 1994 et 2001 l'obligation d'offrir des formations professionnelles aux futurs enseignants : stages longs, accent mis sur la maîtrise de compétences à la base du travail enseignant, collaboration accrue avec les écoles, etc. Pourtant, encore aujourd'hui, malgré la satisfaction apparente affichée par les diplômés des facultés d'éducation envers leur formation, les enseignants de métier se reconnaissent assez peu dans celle-ci. En ce sens, on peut soutenir que la formation n'a vraiment jamais constitué, aux yeux du personnel enseignant, un levier fort susceptible de soutenir un projet de professionnalisation, et ce, peu importe l'époque envisagée.

Enfin, une cinquième et dernière raison, sur laquelle je vais m'attarder plus longuement, découle, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et depuis lors, de l'enchevêtrement inextricable des revendications professionnelles et syndicales. Au Québec, la lutte pour la professionnalisation a toujours été liée de manière indissociable à une lutte pour la syndicalisation, et ce, jusqu'au « triomphe » de l'option syndicale dans les années 1960 et surtout 1970. Mais même par la suite et jusqu'à nos jours, les syndicats d'enseignants ont continué à revendiquer une forte composante professionnelle, tout en s'opposant à la création d'un ordre professionnel.

En fait, plus on recule dans le temps, plus il est difficile de démêler syndicalisation et professionnalisation. La définition de ces deux catégories n'a rien de statique, elle dépend de l'organisation du marché du travail, de sa segmentation, de la nature et du poids de l'État, des lois qui encadrent le monde du travail, des relations entre les institutions de formation et les emplois, de liens entre les groupes de travailleurs et les élites sociales, etc. De plus, il faut souligner que l'étatisation progressive des services publics a fait en sorte que les syndicats et les professions ont été amenés peu à peu à occuper les mêmes territoires de travail au sein de mêmes institutions : bien des professionnels de la fonction publique

sont aujourd'hui syndiqués et inversement. Ainsi, au Québec comme partout en Amérique du Nord, ce n'est donc que progressivement, au XX<sup>e</sup> siècle, que les lois et les États vont distinguer les professions (ou anciennement les corporations) des associations syndicales. Mais il ne faut pas confondre non plus les lois avec l'action et les revendications des groupes, car même les plus anciennes professions comme la médecine ou le droit ont toujours maintenu certaines revendications s'apparentant au syndicalisme, notamment concernant les salaires et la protection de leurs membres. D'ailleurs, encore aujourd'hui, l'une des critiques les plus fréquentes adressées aux professions est qu'elles existent avant tout au profit de leurs membres : elles seraient des syndicats déguisés sous les nobles principes des professions.

### ***Professionnalisation et syndicalisation : des années 1950 aux années 1980***

Ces nuances apportées, s'il est exact que le syndicalisme et le professionnalisme ont toujours été au cœur des luttes des enseignants, force est de reconnaître le triomphe du premier. Comme il n'existe pas au Québec une histoire objective et systématique du syndicalisme enseignant (et plus largement des luttes menées par les enseignants pour améliorer leur condition) sur la longue durée, je ne peux ici que suggérer certaines hypothèses explicatives de ce triomphe.

Du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle aux années 1930, les associations d'enseignants francophones qui luttent pour améliorer leur sort sont à la fois éphémères et hétéroclites : elles durent souvent que quelques années et se composent d'enseignants, mais aussi de formateurs d'écoles normales. Certaines, liées aux écoles normales, durent plus longtemps, mais elles s'apparentent à des cercles d'études et de culture. Par ailleurs, les lois de l'époque ne favorisent pas les regroupements de travailleurs. Enfin, ces décennies sont marquées, comme je l'ai indiqué précédemment, par la montée en force de la main-d'œuvre enseignante cléricale en enseignement, qui tire vers le bas les conditions de travail des enseignants, déjà peu reluisantes à l'époque.

À partir des années 1920 et surtout 1930, les choses changent peu à peu. En 1924, le gouvernement québécois autorise légalement la formation d'associations de travailleurs salariés qui peuvent désormais négocier des conventions collectives avec leurs employeurs. Les années 1930 sont, elles, marquées par la grande crise économique, qui détériore les conditions de travail des enseignants, mais provoquent également leurs réactions par la création d'associations de défense de leurs droits et intérêts. Ces associations, nées en milieu rural à la fin des années 1930, s'étendent rapidement en milieu urbain et rejoignent rapidement les hommes et les femmes. En une dizaine d'années, la presque totalité du personnel enseignant laïque du réseau catholique en fait partie. Ces associations forment des fédérations et en 1946, celles-ci sont réunies au sein de la CIC. Cette dernière, connaissant divers changements de structures et d'idéologies, se maintient jusqu'en 1967, où elle devient la CEQ.

Or, entre les premières associations de la fin des années 1930 et la disparition de la CIC, soit une période qui s'étale sur une trentaine d'années, les luttes des enseignants soulèvent une constellation de revendications parmi lesquelles se côtoient, parfois en tension, des dimensions syndicales et professionnelles, mais aussi sociales et catholiques. Sur le plan idéologique, mais aussi légal, on peut dire que la CIC représentait une organisation hybride et relâchée : elle n'était pas une profession au sens légal du terme, elle n'avait pas droit de regard sur la formation et la sélection de ses membres; elle était un regroupement de syndicats affiliés qui négociaient localement leurs conventions collectives,

tout en défendant des valeurs professionnalisantes. Par ailleurs, jusqu'à la fin des années 1950, la CIC est prise en étau entre les pouvoirs d'un État conservateur, voire carrément réactionnaire durant certaines périodes et les pouvoirs de l'Église qui dominent encore le champ éducatif et, par ricochet, les associations d'enseignants elles-mêmes, qui sont largement inféodées à l'idéologie catholique, qui promeut avec le corporatisme, une véritable « doctrine de salut » de la collectivité canadienne-française, elle qui aspirait à un relèvement économique autant qu'à une régénération morale » (Warren, 2004, p. 221). Cette doctrine considère que l'enseignant est un serviteur de la religion, de la morale, de la famille et de la société.

On peut penser que, même si la direction de la CIC, jusqu'à la fin des années 1950, promeut un discours corporatiste et catholique, elle est débordée par sa base syndicale qui est confrontée, d'une part, aux conditions de travail encore difficiles de ses membres (notamment de bas salaires), et à diverses mesures antisyndicales. Par exemple, sous le régime de Duplessis, plusieurs législations privent les syndicats d'enseignants du droit de négocier ou d'aller en arbitrage. À Montréal, les commissions scolaires peuvent congédier des enseignants sans droit de recours. À partir des années 1960, le contexte politique et scolaire change considérablement avec la réforme Parent. En 1959, tout nouvel enseignant devient automatique membre de la CIC. En 1964, les syndicats récupèrent le droit de grève et ils l'exercent à plusieurs reprises. En même temps, l'État, qui est en processus d'expansion, intègre le personnel enseignant à la fonction publique (il devient l'État employeur) et le considère dorénavant comme un corps unique qui doit bénéficier des mêmes conditions de travail et de formation. Il impose également aux syndicats une négociation au niveau provincial. On connaît la suite : à partir de la fin des années 1960, l'orientation syndicale liquide le corporatisme catholique et s'aligne sur une idéologie de rapprochement avec les luttes ouvrières et les autres grandes centrales syndicales ouvrières (CSN et FTQ). À partir des années 1980, cette idéologie s'étiole et on assiste à un rapprochement entre les syndicats d'enseignants et l'État québécois. La CSQ cesse de voir l'État comme ennemi au service des classes dominantes, pour y voir un rempart contre la montée en force du courant néolibéral nord-américain.

Deux choses me frappent dans l'évolution des luttes du personnel enseignant depuis la création de la CIC en 1946 : il me semble que les groupes (associations, fédérations, syndicats, CIC, etc.) qui mènent ces luttes misent à deux reprises sur le « mauvais cheval », c'est-à-dire le véhicule à la fois organisationnel et idéologique à travers lequel ils peuvent défendre leurs intérêts. Entre 1946 et 1967, ils misent sur la CIC, une organisation hybride et inféodée à l'Église, alors que le pouvoir de l'Église va s'effondrer littéralement en éducation dès les années 1960, emportant avec elle dans la tombe l'illusion corporatiste qui animait la CIC. C'est dans ce contexte que le professionnalisme, assimilé alors au corporatisme, devient une sorte de repoussoir pour les minorités enseignantes actives qui s'orientent vers un syndicalisme de combat. Par la suite, le syndicalisme enseignant, qui fait des gains spectaculaires dans les années 1960-1980, reprend à son compte la lutte de la classe ouvrière, dans un contexte économique, politique et social marqué, partout en Amérique du Nord, par le déclin rapide de la classe ouvrière comme force motrice des changements sociaux. Or, c'est justement dans cette phase de déclin qui s'amorce la grande vague des professions que j'ai analysée dans les premières parties de mon texte.

La conclusion de cette partie de mon texte sera donc la suivante : s'il est vrai que l'évolution du corps enseignant québécois a été marquée à diverses reprises par des revendications et aspirations professionnalisantes, celles-ci n'ont jamais abouti à une lutte pour la professionnalisation. Avant les années 1950, cette lutte ne rencontrait pas dans l'organisation du travail des enseignants les conditions propices à son expansion et à sa consolidation dans un projet collectif. Pendant la vingtaine d'années d'existence de la CIC, les revendications professionnelles ont été aspirées par le corporatisme catholique, mais dont les conditions sociales d'existence n'étaient déjà plus supportées par la réalité socio-économique et culturelle du Québec en phase de modernisation accélérée. Assimilant corporatisme et professionnalisme, les élites enseignantes vont opter dans les années 1960 et 1970 pour un syndicalisme de combat contre l'État, alors que c'est l'expansion de ce même État, à travers le système scolaire issu de la réforme Parent, qui leur permet de faire des gains. Les années 1980 marquent la fin du mirage de la lutte ouvrière et de la révolution socialiste. En même temps s'ouvre une phase extrêmement difficile pour le personnel enseignant de l'école publique : montée en flèche du taux de précarité, essor du réseau privé, vague de compressions budgétaires qui se poursuivent toujours aujourd'hui, bureaucratisation et intensification du travail enseignant, etc.

Dans la dernière section de cette troisième partie de mon texte, je vais justement analyser cette phase difficile, en essayant de comprendre l'échec des divers mouvements de professionnalisation au sein de l'école étatisée (notamment l'échec du projet du CPIQ).

## Références

- Champoux-Lesage, P., Leblanc, M., Lapointe, C. et Provencher, D. (2014). *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/rapport\\_comiteCS\\_mai2014v3p.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf)
- Dionne, P. (1969). *Une analyse historique de la Corporation des enseignants du Québec, 1836-1968*. Québec, QC : Université Laval.
- Labaree, D. F., (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching : a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154. Repéré à [http://web.stanford.edu/~dlabaree/publication2012/Power\\_Knowledge.pdf](http://web.stanford.edu/~dlabaree/publication2012/Power_Knowledge.pdf)
- Warren, J.-P. (2004), Le corporatisme canadien-français comme « système total ». Quatre concepts pour comprendre la popularité d'une doctrine. *Recherches sociographiques*, 45(2), 219-238. <http://dx.doi.org/10.7202/009647ar>

## Pour citer cet article

- Tardif, M. (2014). La vague des professions au Québec : où sont passés les enseignants ? Partie trois de trois. *Formation et profession*, 22(2), 94-101. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a44>



Caroline Caron, *Vues, mais non entendues. Les adolescentes québécoises et l'hypersexualisation* (2014). Presses de l'Université Laval.

Harvengt **David**  
Université Laval

doi:10.18162/fp.2014.a46

## RECENSION

L'hypersexualisation a fait couler beaucoup d'encre depuis une dizaine d'années au Québec. La presse s'en est donné à cœur joie pour décrire le phénomène sous ses aspects les plus alarmistes. Dans son ouvrage, Caroline Caron n'offre pas une définition claire de l'hypersexualisation, elle cherche plutôt à donner la parole aux adolescentes qui sont au cœur de la problématique. L'auteure démontre que ce phénomène social a été amplement construit par les médias et les experts, en particulier les sexologues et les éducateurs. C'est une des premières qualités de cet ouvrage : il prend à contre-pied le discours commun sur l'hypersexualisation. Plutôt que de la voir comme un problème, l'auteure s'interroge sur la construction même du phénomène et sur la manière dont il est vécu par les adolescentes.

Dans le premier chapitre, Caroline Caron nous montre comment les médias ont contribué à la construction sociale de la problématique qui s'est faite en quatre phases entre 2001 et 2005. Les premières réactions à la montée de la mode sexy laissent poindre un malaise. Le dévoilement excessif de peau (du corps féminin) semble en contradiction avec la neutralité sexuelle présumée du milieu scolaire. En fait, il y a une double transgression : « cette mode porte atteinte à la virginité d'un espace institutionnel voué à un acte noble – celui d'éduquer – et à la virginité d'une période de la vie et d'une expérience à protéger – l'enfance » (p. 22). Derrière ce malaise, pointe alors une menace : les jeunes filles trop jeunes pour comprendre le message sexuel qu'elles envoient sont vulnérables. Bientôt, toutefois, c'est la fille sexy elle-



même qui va devenir un danger : elle menace « la sérénité de l'espace scolaire », notamment les enseignants masculins. La deuxième phase débute en 2003 et se caractérise par la peur. Elle va trouver sa crispation dans des solutions drastiques, tel le port de l'uniforme obligatoire. Puis, on associe mode sexy et « pratiques sexuelles jugées précoces et/ou déviantes, mais assurément *inquiétantes* » (p. 33). Les dernières phases de cette construction sont la cristallisation de ces tendances et l'intensification de la panique. En 2005, le monde politique entre dans la danse; le sujet fait débat à l'Assemblée nationale, l'aile jeunesse du Parti libéral propose même une loi anti-string (p. 43).

Dans le chapitre 2, l'auteure utilise le concept de panique morale pour expliquer la réaction face à l'hypersexualisation. La panique morale est « une réaction démesurée envers des pratiques culturelles ou individuelles, souvent minoritaires ou marginales, perçues comme déviantes, nocives et dangereuses pour les individus qui les pratiquent, mais aussi pour le bien-être collectif » (p. 49). Néanmoins, il faut un lien avec le politique pour que la panique morale dépasse le « complot » médiatique et la rende légitime. Au Québec, cela va prendre corps dans les réformes des codes vestimentaires, mais aussi dans le rôle accru que jouent les experts; sexologues et éducateurs en tête. Des anecdotes choquantes, reprises en boucle par les experts, les médias et les instances dirigeantes, vont permettre de combler les lacunes scientifiques pour expliquer la dangerosité du phénomène. Cela contribue donc à légitimer un contrôle vestimentaire dans les écoles, surtout à l'égard des jeunes filles.

Dans les chapitres subséquents, l'auteure donne la parole aux adolescentes. Comment vivent-elles cette problématique de l'hypersexualisation et le resserrement des codes vestimentaires? Dans le chapitre 3, elle nous présente sa méthodologie. Partant de son questionnement, elle décrit la procédure du choix des participantes, la collecte des données et la démarche afin de présenter des « voix minoritaires discordantes » (p. 85).

Le chapitre 4 touche essentiellement à la perception qu'ont les jeunes filles du code vestimentaire dans les écoles; « une loi *de l'école dans l'école* » (p. 113). Selon les participantes, ces règlements impliquent des interdictions et formes de surveillance connues des élèves, mais l'application est laissée à l'appréciation des adultes en autorité. Cet arbitraire pose problème aux yeux des jeunes filles. Un autre élément est le traitement différencié entre filles et garçons, ces derniers étant beaucoup moins touchés par les codes. Néanmoins, les points de vue des participantes sont malléables. Ainsi, elles peuvent être en désaccord avec certains aspects du règlement (l'interdiction des camisoles, par exemple), mais approuver l'interdiction des vêtements à caractère sexiste ou raciste. Néanmoins, il semble exister une divergence entre les perceptions des adultes et celles des jeunes concernant les codes vestimentaires et l'uniforme scolaire : facteur positif pour les premiers et composante frustrante des codes de vie pour les secondes. Finalement, l'auteure s'interroge sur la démarche au cœur de l'adoption de ces codes en milieu scolaire. Selon elle, tandis que l'école a introduit l'éducation à la citoyenneté comme thème transversal, « [...] les codes vestimentaires ne peuvent apparaître que comme un reliquat d'une pédagogie behavioriste obsolète » (p. 143).

Le chapitre 5 commence par un questionnement éthique pour l'auteure. En effet, dans leurs discours, les participantes se dissocient de la fille sexy, qu'elles n'hésitent pas à traiter de prostituée ou de « salope », ce qui ébranle l'auteure dans sa perspective féministe. Si elle ne peut souscrire à ce discours, elle doit le prendre en considération compte tenu de son objectif premier. L'auteure offre alors une riche réflexion autour de ce dilemme. Cette dissociation avec la fille sexy renvoie à l'altérité : le « nous », la

« bonne » fille contre l'Autre, la « mauvaise » fille. Cette construction se fait essentiellement autour de la séduction hétérosexuelle et les ados entrent alors dans un jeu délicat : elles doivent être désirables, mais ne pas être trop sexy (p. 165) au risque de se faire « bitcher ». Cela renvoie donc à la norme qui, selon l'auteure, est le sujet sexuel masculin hétérosexuel. Tout ce qui y déroge est l'Autre et devient potentiellement objet de mépris et de ridicule.

L'ouvrage de Caroline Caron a le mérite d'apporter un regard original sur le phénomène de l'hypersexualisation. La perspective féministe, choisie par l'auteure, laisse parfois penser que le phénomène a été inventé de toute pièce par des instances phalocrates. Néanmoins, la chercheuse offre un regard critique riche et pertinent sur l'avenir même de ces études féministes autour de la parole des femmes. On peut également regretter un manque d'ancrage historique (présent dans la conclusion) et anthropologique qui aurait certainement donné une plus grande profondeur à l'ouvrage. Cela dit, comme l'auteure le note elle-même, le mouvement féministe doit être subversif (p. 189) et donc bousculer. En ce sens, cet ouvrage est pleinement réussi, car il ne laisse pas indifférent et nourrit la réflexion.

## Pour citer cet article

Harvengt, D. (2014). Caroline Caron, Vues, mais non entendues. Les adolescentes québécoises et l'hypersexualisation (2014). Presses de l'Université Laval. *Formation et profession*, 22(2), 106-108. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a46>