

FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

24⁽²⁾

2016

Volume 24 numéro 2

DOSSIER

Enjeux de savoir(s)
et profession enseignante



Table des matières

3

DOSSIER

Enjeux de savoir(s) et profession enseignante

Rédacteurs invités

Érick **Falardeau**, Université Laval (Canada)

Bernard **Wentzel**, IRDP – Neuchâtel (Suisse)

5

L'éthique et la standardisation des pratiques enseignantes

Denis **Jeffrey**, Université Laval (Canada)

17

L'analyse des visées de la recherche dans la production des mémoires de bachelor de la HEP-BEJUNE : une question d'intérêt professionnel et de culture(s) de recherche(s)?

François **Joliat**, HEP-BEJUNE (Suisse)

Francesco **Arcidiacono**, HEP-BEJUNE (Suisse)

33

Comment analyser les traces de la professionnalisation dans les écrits des institutions de formation à l'enseignement?

Alexia **Stumpf**, HEP-BEJUNE (Suisse)

François **Joliat**, HEP-BEJUNE (Suisse)

Denis **Perrin**, HEP-BEJUNE (Suisse)

45

Créativité et professionnalité de l'enseignant : une démarche de recherche-innovation-formation

Marcelo **Giglio**, HEP-BEJUNE et Université de Neuchâtel (Suisse)

56

Savoirs et pratiques dans la formation à l'enseignement des genres écrits

Marion **Sauvaire**, Université Laval (Canada)

Marie-Andrée **Lord**, Université Laval (Canada)

Érick **Falardeau**, Université Laval (Canada)

Chroniques

68

Recherche étudiante

Arrimer les cadres théoriques en langues première et seconde pour décrire les connaissances de l'écrit d'élèves en milieu francophone minoritaire : l'exemple de l'accord du verbe en nombre chez des scripteurs de l'élémentaire en Ontario français

Joël **Thibeault**, Université d'Ottawa (Canada)

72

Intervention éducative

Apprentissage, jeu sérieux et « détournement sérieux de jeu »

Patrick **Plante**, TÉLUQ (Canada)

75

Milieu scolaire

Développer la littératie des apprenants grâce à l'intégration des TIC

Mélanie **Fradette**, Commission scolaire Beauce-Etchemin (Canada)

78

Technologies en éducation

Pour un enseignement obligatoire de la littératie numérique à l'école primaire et secondaire

Thierry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)

Simon **Collin**, Université du Québec à Montréal (Canada)

82

Éthique

L'humour en classe

Denis **Jeffrey**, Université Laval (Canada)

Recensions

87

Recension

Giglio, M. (2015). Creative collaboration in teaching. Londres : Palgrave Macmillan.

90

Recension

Dupriez, V. (2015). Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique. Bruxelles : De Boeck.]

Enjeux de savoir(s) et profession enseignante

Érick **Falardeau**, Université Laval



Bernard **Wentzel**, IRDP – Neuchâtel



doi:10.18162/fp.2016.431

Le métier d'enseignant a connu au cours des dernières décennies un processus de professionnalisation, portant sur « le passage des occupations aux professions, le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques » (Wittorski, 2005). Certaines analyses ont néanmoins recensé des critiques récurrentes dans le discours des acteurs de l'enseignement, à l'égard de savoirs considérés comme trop théoriques et inappropriés, surtout pour préparer efficacement les jeunes enseignants à commencer leur carrière. Les questions énoncées par Bru (2002) n'ont rien perdu de leur pertinence dix ans après : comment réunir les conditions d'un échange plus soutenu entre savoirs de la recherche et savoirs des professionnels de l'éducation ? quels types de rapports et quelles modalités de relations entre ces différents savoirs peut-on concevoir ? Les contributions incluses dans ce numéro, issues d'un symposium tenu dans le cadre du colloque international du CRIFPE en mai 2013, ont pour objectif d'aborder la construction, la restitution et l'articulation entre les différents savoirs de l'enseignant professionnel, notamment à partir des thématiques suivantes : tentatives de typologisation des savoirs ; tensions entre théorie et pratique en formation ; intégration de la recherche et émergence du modèle réflexif ; articulation et complémentarité entre savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner. Les contributions prennent la forme de comptes rendus de recherches ou de dispositifs de formation appuyés par une théorisation des savoirs enseignés.

Dans leur article, D. Jeffrey, D. Harvengt et C. Kouassi abordent la question des savoirs professionnels sous l'angle de l'éthique. Comment la construction d'une éthique professionnelle peut-elle s'appuyer sur des savoirs théoriques plutôt que sur une éthique de la vertu, héritée des anciens modèles des écoles normales et essentiellement religieuse ? F. Joliat et F. Arcidiacono s'intéressent pour leur part à l'écriture des mémoires professionnels des futurs enseignants à la HEP-BEJUNE, en Suisse. Quelle place la recherche peut-elle prendre dans la formation

des enseignants? Comment le savoir théorique peut-il médiatiser la réflexion des stagiaires sur leur agir pédagogique? Et quels champs disciplinaires dominant dans les axes de recherche choisis par les futurs enseignants? Autant de questions qui permettent d'examiner le rôle de l'écriture réflexive dans la formation à l'enseignement. A. Stumpf, F. Joliat et D. Perrin examinent de leur côté la rhétorique des documents officiels concernant la conception de la professionnalisation. Leur étude des documents ministériels les a amenés à construire un outil méthodologique pour mener une analyse comparative de la façon dont les instituts de formation se sont approprié les modèles de professionnalisation.

Dans une perspective plus disciplinaire, M. Giglio aborde la question de la créativité dans la constitution des savoirs professionnels des enseignants. Il a étudié avec des étudiants stagiaires certains gestes de l'enseignant qui seraient nécessaires pour guider les élèves durant un acte d'apprentissage créatif et collaboratif en classe. Enfin, M. Sauvaire, M.-A. Lord et É. Falardeau présentent un dispositif de formation des enseignants de français du secondaire au Québec dans lequel les étudiants se familiarisent avec les genres de textes qu'ils auront à enseigner. L'article présente les assises théoriques de la démarche construite, soit l'écriture conçue comme une activité sociale de communication, un processus itératif qui fait appel autant à des phases de planification, de mise en texte que de révision-réécriture. La notion de genre textuel constitue le principe organisateur de cette formation, car c'est elle qui structure autant les aspects communicationnels que discursifs et langagiers des textes à produire.

Références

- Wittorski, R. (Ed.) (2005). Formation, travail et professionnalisation. Paris : L'Harmattan. Collection Action et Savoir.
- Bru M. (2002). Chapitre 7. Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? Dans M. Bru et J. Donnay (sous la dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation ». doi : 10.3917/dbu.bru.2002.01.0133

Pour citer cet article

- Falardeau, É. et Wentzel, B. (2016). Présentation du numéro spécial de la revue Formation et Profession « Enjeux de savoirs et profession enseignante ». *Formation et profession*, 24(2), 3-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.431>

L'éthique et la standardisation des pratiques enseignantes

Ethics and standardization of teaching practices

Denis Jeffrey 
Université Laval

doi :10.18162/fp.2016.351

Résumé

L'éthique est une préoccupation professionnelle fondamentale. Tout professionnel se distingue habituellement par une éthique qu'il partage avec ses pairs. Or, les enseignants québécois ne se sont jamais agrégés autour de normes éthiques communes. Il semble même qu'à défaut d'une éthique professionnelle commune prévaut encore au sein de leur profession une morale vertuiste héritée des anciennes formations des maîtres. Nous soutenons ici que cette ancienne morale est dépassée pour évaluer le travail des enseignants et qu'il serait préférable qu'ils se donnent une éthique professionnelle fondée sur la responsabilité des actes.

Dans ce texte, nous présentons d'abord quelques impasses dans le processus de professionnalisation des pratiques enseignantes. Par la suite, nous examinons des considérations historiques pour saisir pourquoi le vertuisme religieux s'impose encore aujourd'hui pour juger de la moralité d'un enseignant. Nous terminons avec des arguments pour soutenir une éthique de la responsabilité pour les enseignants québécois.

Mots-clés

Éthique, éthique professionnelle, professionnalisation, savoirs professionnels, enseignants, enseignements

Abstract

Ethics is a fundamental professional concern. Any professional is usually characterized by an ethic he shares with his peers. Or, Quebec teachers never aggregated around common ethical standards. It even seems that without a common ethic, there still prevails within their profession a «moral virtuousness» inherited from ancient teachers training. We argue here that we cannot use this old morality for evaluating the work of teachers and it would be better that they give to themselves a professional ethic of responsibility. In this paper, we first present some impasses in the process of professionalisation of teaching practices. Subsequently, we examine historical considerations to understand why the religious virtuousness is still needed today to judge the morality of a teacher. We end with arguments to support an ethic of responsibility for Quebec teachers.

Introduction

L'éthique est une préoccupation professionnelle fondamentale. Comme l'ont souligné Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1999) et Legault (2003a), tout professionnel se distingue par une éthique qu'il partage avec ses pairs. Une éthique professionnelle est constituée par « l'ensemble des règles de bonne conduite dont une profession se dote pour régir son fonctionnement au regard de sa mission » (Verdier, 1999, p. 19). Ces règles ne sont pas que « morales », elles sont également sociales, politiques et juridiques.

Au Québec, deux conceptions de l'éthique foncièrement contrastées régulent les pratiques enseignantes. La première est issue du vertuisme religieux hérité de la formation des maîtres offerte dans les anciennes écoles normales tenues par des religieuses. Avant les années 1960 au Québec¹, une femme pouvait être chassée de l'enseignement du seul fait qu'elle se mariait. On considérait alors qu'elle ne pouvait plus, ayant perdu sa chasteté, être un modèle de moralité. La seconde s'appuie sur une normativité professionnelle et interpelle le sens des responsabilités des enseignants. Soulignons d'entrée de jeu que les enseignants québécois ne se sont pas encore dotés d'un code d'éthique. Les normes éthiques qui régissent leur profession proviennent essentiellement de la Loi de l'instruction publique (LIP), de diverses législations provinciales et de la jurisprudence des tribunaux.

Les enseignants québécois subissent une immense pression pour adopter un comportement moral exemplaire, lequel n'est pas toujours bien différencié du vertuisme des anciennes formations religieuses. Aussi, dans trois importantes décisions juridiques qui datent de 1996, la Cour suprême du Canada référerait directement au vertuisme religieux pour exiger des enseignants un comportement

irréprochable dans la classe et hors de la classe pendant les 365 jours de l'année (Jeffrey, Harvengt, Vachon et Deschesnes, 2008). Cela signifie qu'on leur demande de conserver leur statut d'enseignant même dans leurs activités privées. Ces décisions servent encore aujourd'hui d'arguments pour blâmer un enseignant qui n'aurait pas un comportement considéré exemplaire. Or, c'est notre hypothèse de recherche, ce recours au vertuisme religieux hérité des écoles normales freine la professionnalisation des enseignants.

Dans ce texte, nous présentons d'abord, en prolégomènes, quelques impasses dans le processus de professionnalisation des pratiques enseignantes. Par la suite, nous examinons des considérations historiques pour saisir pourquoi le vertuisme religieux s'impose encore aujourd'hui pour juger de la moralité d'un enseignant. Nous terminons avec des arguments pour soutenir une éthique de la responsabilité pour les enseignants québécois. Il n'est pas déraisonnable de penser que le processus de professionnalisation des enseignants et de leurs pratiques les amène à développer une éthique de la responsabilité.

1. Professionnaliser les pratiques enseignantes

La question de la professionnalisation des enseignants n'est pas nouvelle. En 1963, les signataires du *rapport Parent*² souhaitent qu'ils deviennent de véritables professionnels : « En situant la formation des instituteurs au niveau universitaire, nous avons recommandé la première mesure requise pour que l'enseignement puisse se comparer aux autres professions » (Parent, 1963, Tome 2, p. 213). Ils sont unanimes à recommander que la formation des maîtres soit transférée dans les universités. C'est dans cet esprit que les facultés des sciences de l'éducation québécoises du secteur francophone voient le jour au milieu des années 1960. Gohier (1997) et Tardif, Lessard et Gauthier (1998) considèrent, à cet égard, que la formation universitaire a contribué, au cours des cinquante dernières années, à la professionnalisation de l'enseignement et des enseignants.

Depuis 2001, les nouveaux programmes universitaires de formation à l'enseignement sont fondés sur un référentiel de compétences qui propose explicitement la professionnalisation des enseignants. Ces programmes comportent deux orientations. La première vise à former un professionnel apte à exercer des compétences d'une manière responsable. La seconde propose de former un pédagogue cultivé, c'est-à-dire qui maîtrise un vaste ensemble de contenus culturels afin de rendre la matière à enseigner plus significative. Ces deux orientations sont traduites en douze compétences professionnelles.

Tableau 1

Référentiel des 12 compétences pour la formation des maîtres (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001)

Fondements du métier 1. Compétence disciplinaire et culturelle 2. Compétence dans la langue d'enseignement	Contexte social et scolaire 7. Compétence à adapter l'enseignement aux besoins des catégories particulières d'élèves 8. Compétence à intégrer les TIC 9. Compétence à coopérer avec les partenaires 10. Compétence à travailler en équipe
Acte d'enseigner 3. Compétence à planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage 4. Compétence à piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage 5. Compétence à évaluer des situations d'enseignement et d'apprentissage 6. Compétence à gérer la classe	Identité professionnelle 11. Compétence à s'engager dans une démarche de développement professionnel 12. Compétence à agir de façon éthique

Ce référentiel répond aux critères habituellement retenus pour définir une profession autonome : une formation plutôt longue et spécialisée (quatre années au Québec), des contenus pratiques et théoriques reconnus et une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle (Hensler, 2004, p. 186; Lemosse, 1989, p. 57). Plusieurs autres critères peuvent être évoqués pour déterminer si l'enseignement est une profession : 1) un service essentiel et unique pour la société, 2) une formation spécialisée qui mène à une certification et donne un droit de pratique exclusif, 3) des savoirs spécialisés exclusifs, 4) une pratique qui demande une grande autonomie intellectuelle, 5) des finalités qui lui sont propres, 6) une mise à jour constante des connaissances pour améliorer la pratique, 7) de grandes responsabilités morales vis-à-vis des élèves, des pairs, des parents et de la population, 8) des comités de pairs qui réfléchissent sur les pratiques de la profession, sa promotion, son image professionnelle et ses balises éthiques (Anadón, 1999).

Un professionnel n'a pas une pratique routinière ou mécanique, et on le sait capable de réfléchir sur tous les aspects de son travail (Schön, 1994). Habituellement, les professionnels constituent des associations ou des ordres pour définir leurs pratiques, pour baliser les formations initiale et continue, pour délimiter les actes qu'ils peuvent poser et pour promouvoir leurs idéaux. Aussi, ils prennent en charge la régulation et la supervision du travail de leurs pairs (Bourdoncle, 1998). Cela suppose, comme le relevait Perrenoud (1994), une capacité collective de s'organiser, de développer les différentes dimensions de la profession et de représenter les membres. Nous pourrions ajouter d'autres critères comme celui de se doter d'un comité disciplinaire qui a le mandat de traiter les fautes et manquements professionnels.

Tous ces critères visent à démarquer les professionnels de ceux qui n'en sont pas et contribuent à mieux établir les actes qui leur appartiennent. Par conséquent, ils définissent le niveau de professionnalité³ qui confère le statut de professionnels. Il est possible de regrouper tous les critères qui déterminent la

professionnalité sous trois aspects : 1) le développement du statut professionnel (identité, autonomie, autorité) et de la reconnaissance sociale de la profession, 2) la détermination et la standardisation des savoirs, des pratiques et des formations, et 3) le professionnalisme et l'éthique. Pour éviter de les confondre, il apparaît prudent de distinguer les concepts de professionnalité, de professionnalisme et de professionnalisation. La professionnalité renvoie aux critères qui déterminent le passage d'un métier à une profession. Le professionnalisme permet de juger de la qualité d'une pratique accomplie dans le respect des personnes qui reçoivent les services et dans le respect de l'art de faire. La professionnalisation concerne d'une part, le rehaussement de l'identité et du statut des enseignants, et d'autre part, la standardisation ou la normalisation des savoirs, des pratiques et des formations. Par conséquent, la professionnalisation des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement sont indissociables, mais distinctes. Même si l'enseignement n'est pas reconnu comme une profession dans le sens de la loi québécoise, et même si les enseignants ne sont pas regroupés dans un ordre professionnel, leur formation les prépare à se comporter comme des professionnels et leurs syndicats défendent l'idée qu'ils sont des professionnels⁴.

Cela dit, l'enseignement peut-il être considéré comme une profession au Québec? Et les enseignants sont-ils des professionnels? Plusieurs auteurs, à l'instar de Gohier (2013), soutiennent que les enseignants sont des professionnels, même si ce statut n'est pas accordé par un ordre professionnel, même s'ils n'ont pas de droit de regard sur la formation et l'accréditation des membres, et même s'ils n'ont pas un code d'éthique pour soutenir leur identité professionnelle. Sans avoir obtenu une reconnaissance formelle, souligne-t-elle, les enseignants doivent se comporter comme des professionnels. Dès lors, nous devrions supposer qu'ils sont capables de professionnalisme et que leurs savoirs, leurs pratiques et leur formation initiale et continue répondent aux normes les plus exigeantes d'une profession.

À bien des égards, et c'est la position défendue ici, la professionnalisation de l'enseignement et des enseignants devrait conduire à la standardisation des savoirs et des pratiques enseignantes et à l'établissement d'une éthique de responsabilité qui les rend imputables de leurs actes et décisions. Plutôt que de parler de standardisation des pratiques, certains auteurs préfèrent le terme d'« institutionnalisation » des pratiques (Sorel et Wittorski, 2005). Nous conserverons le terme de standardisation, même s'il soulève certains malaises liés à la technicisation des actes professionnels. Nous n'aborderons pas cette question qui mérite à elle seule une longue explication. Toutefois, retenons que l'un et l'autre terme impliquent des actes que seul le professionnel reconnu compétent peut exercer et en assumer la responsabilité.

Dans la perspective que nous développons ici, une pratique est standardisée dans la mesure où elle répond à ces trois critères : 1) elle est définie à partir de données probantes issues de l'expérience et de la recherche savante, 2) elle est réservée aux seuls professionnels formés et compétents, 3) le professionnel est entièrement responsable de ses pratiques. Dans cette optique, l'enseignant devrait être capable de justifier ses actes et ses décisions sur des expériences qui ont fait leur preuve et sur des travaux savants reconnus, partagés, discutés par les pairs et régulièrement révisés et adaptés aux nouvelles données de la recherche. L'éthique professionnelle, dans l'optique d'une éthique de responsabilité que nous défendons, exige des enseignants de justifier leur travail. Or, il va de soi qu'il sera plus facile pour les enseignants de justifier leur travail sur des standards professionnels, d'où l'importance de la standardisation des pratiques enseignantes.

2. La standardisation des pratiques enseignantes

Nous allons présenter une situation d'interaction entre enseignants et élèves pour laquelle la standardisation d'une pratique pédagogique est devenue incontournable dans le contexte scolaire contemporain. Cette situation est tirée des recherches que nous menons sur l'examen des jugements des cours canadiennes dans des causes où un enseignant est accusé pour une faute professionnelle (Jeffrey et al., 2008). Nous avons découvert, en analysant les décisions des tribunaux concernant des enseignants accusés de voies de fait, que ces derniers ne connaissaient pas les procédures normatives éthiques et pédagogiques pour mener avec compétence une intervention physique auprès d'un élève. Dans la majorité de ces causes, l'enseignant accusé avait immobilisé un élève, l'avait retenu en lui saisissant un bras ou l'avait déplacé en le soulevant. Dans quelques causes plutôt rares, l'enseignant avait frappé un élève avec la main ou le pied. Pour ces dernières situations, un enseignant pourrait sembler fautif puisqu'il aurait maltraité un élève. Toutefois, chaque situation doit être examinée dans sa particularité. En fait, on ne peut présumer de la culpabilité d'un enseignant. Parmi ceux qui ont volontairement frappé un élève, certains ont été acquittés, d'autres ont été condamnés. Dans les autres situations, l'intervention physique de l'enseignant visait à sécuriser un élève ou à protéger les autres élèves, à l'empêcher de commettre un délit comme casser ou lancer un objet, à le retenir afin qu'il ne bouscule pas ou ne frappe pas un autre élève, à l'immobiliser alors qu'il sortait de la classe sans permission, etc. Il aurait été préférable que les enseignants s'abstiennent de mener une intervention physique auprès d'un élève, mais les cas de nécessité ne sont pas rares⁵, même au niveau primaire où les accusations sont aussi nombreuses qu'au niveau secondaire.

Les standards de l'intervention physique pour immobiliser ou pour retenir un élève ne sont pas connus des enseignants, à l'instar de toutes les autres interventions qui concernent un contact physique avec un élève pour le motiver, l'aider à se vêtir, le consoler ou pour modeler un geste d'apprentissage. Rappelons qu'une telle intervention acquiert la valeur d'un acte professionnel parce qu'elle est validée par des expériences qui ont fait leur preuve, des normes juridiques et éthiques et les recherches savantes portant sur ce sujet⁶. En fait, une pratique enseignante n'est pas standardisée tant que ses finalités, ses conditions d'accomplissement et les procédures à suivre n'ont pas été définies et explicitées sur la base de connaissances reconnues et validées.

Dans plusieurs accusations pour voies de fait, les enseignants avaient agi d'une manière spontanée et personnelle pour contenir ou maintenir un élève. Ils ne pensaient pas que leur intervention pouvait être préjudiciable. Dans la cause Gonthier (2008), l'enseignant a été poursuivi pour voies de fait parce qu'il avait saisi par le bras un élève qui cherchait à sortir de la classe quelques minutes avant la fin du cours. Cet enseignant agissait alors pour le bien de l'élève. Or, c'est là que le bât blesse, la même intervention menée selon les normes établies l'aurait mieux protégé contre une accusation criminelle. Cet enseignant a eu gain de cause à la suite d'une bataille judiciaire pénible et déshonorante. Par contre, il n'est pas revenu à l'enseignement, brisé par de telles accusations et incapable d'affronter avec confiance une classe d'élèves. En effet, une voie de fait est une accusation criminelle grave qui n'est jamais traitée à la légère. Retenons de cette poursuite contre l'enseignant Gonthier que ce dernier ne savait pas qu'il pouvait commettre une erreur professionnelle lorsqu'il a immobilisé un élève.

En réponse à un grand nombre d'accusations pour voies de fait, plusieurs syndicats d'enseignants du Québec ont conseillé à leurs membres d'éviter tout contact physique avec les élèves. Cette position n'est pas acceptable. Il appert plutôt que la meilleure solution pour les enseignants consiste à mener une intervention physique à l'aune des standards professionnels qui visent autant la protection des élèves que des enseignants. En fait, toutes pratiques enseignantes qui impliquent de toucher un élève, comme toutes les autres pratiques enseignantes par ailleurs, ne peuvent être improvisées. C'est pourquoi nous insistons sur la standardisation des pratiques enseignantes.

Dans la réalité de la classe, la plupart des enseignants ne savent pas s'ils peuvent intervenir physiquement auprès d'un élève pour l'immobiliser ou pour l'empêcher de commettre un délit. Au demeurant, ils ne savent pas s'il leur revient ou non d'intervenir physiquement dans telle ou telle situation d'interactions avec un élève. Par ailleurs, ils ne sauraient comment mener une intervention physique sans violer les lois canadiennes et les normes éthiques fondamentales⁷. Si les standards d'une intervention physique étaient connus, cela aurait pour effet de rassurer les enseignants quant à leur niveau de compétence. De plus, cela leur permettrait de montrer qu'ils agissent en professionnel et d'assumer au point de vue éthique l'entière responsabilité de l'intervention. Il va de soi que l'adoption d'une conduite standardisée contribue également à conserver la confiance des élèves, des parents et à garantir leur travail auprès de la population. Dès lors, l'intervention physique pourrait être évaluée à l'aune d'une normativité professionnelle.

Alors que la plupart des actes des médecins, des infirmiers, des psychologues et des autres professionnels ont été standardisés, nous constatons les réticences des enseignants pour établir des standards professionnels. Par conséquent, il est pertinent de s'intéresser à ces réticences et de poursuivre les recherches qui contribuent à définir des standards et des normes pour baliser les pratiques pédagogiques et éthiques des enseignants.

Au terme de cette partie, demandons-nous si les enseignants peuvent être considérés comme des professionnels. Force est de constater qu'au Québec les enseignants ne forment pas, au point de vue de la loi, un véritable corps professionnel. Même s'ils reçoivent une formation professionnelle, même s'ils font preuve de professionnalisme et se considèrent eux-mêmes comme des professionnels, ils ne partagent pas le même statut que les professionnels reconnus par l'Office des professions du Québec. Aussi, leur identité sociale comme professionnels est loin d'être reconnue par la population. On doit par contre considérer que la standardisation de leurs pratiques, notamment d'un point de vue éthique, pourrait contribuer à rehausser leur image de marque.

Nonobstant ces remarques, le processus de professionnalisation des enseignants a gagné quelques échelons au Québec lorsque la formation à l'enseignement, en 2001, est devenue officiellement une formation professionnelle. Cela a pu motiver plusieurs enseignants à réfléchir sur ce que signifie être un professionnel. De son côté, Gohier (1997, 2007) et Gohier et al. (1999) ont montré que les enseignants sont en train de se construire, depuis les années 1970, une identité en phase avec l'idéal de professionnalisation. Toutefois, adopter une attitude professionnelle et partager avec ses pairs une normativité professionnelle établie sur une base de connaissances reconnues sont deux choses distinctes. Un enseignant peut montrer une attitude professionnelle sans toutefois adhérer à des standards professionnels communs à tous les enseignants. Cela signifie que la professionnalisation des enseignants (de leur statut) devance grandement la professionnalisation de l'enseignement. Nous

pouvons penser que la standardisation des pratiques enseignantes pourra mener, à long terme, à délimiter les actes qui appartiennent aux enseignants et ceux qui ne lui appartiennent pas. En fait, la question des actes réservés est loin d'être résolu en enseignement puisque les commissions scolaires ouvrent leurs classes à des personnes qui ne sont pas formées en enseignement, ou bien encore elles exigent d'un nouvel enseignant qu'il enseigne des matières pour lesquelles il n'est pas formé⁸. Même si la formation à l'enseignement fut transférée dans les universités, les processus de professionnalisation de l'enseignement et des enseignants sont loin d'être achevés.

3. Professionnalisation et normes éthiques communes

La reconnaissance d'une profession est d'autant mieux acquise si les normes éthiques sont clairement établies. Des normes, pour la profession enseignante, qui placeraient la protection et la réussite des élèves au-dessus de tout⁹. Si les questions éthiques dominent le champ des professionnels, c'est parce qu'une autonomie accrue leur est reconnue (Legault, 2003b). Dubar (2000) souligne à ce propos que l'autonomie du professionnel constitue la principale raison pour laquelle existe un code de déontologie dans les professions libérales. Étant entièrement redevable de ses actes, le professionnel doit montrer sa volonté d'agir d'une manière responsable en adhérant aux standards de sa pratique, mais aussi aux normes éthiques partagées par tous les professionnels de son groupe.

Au Québec, les enseignants ne sont pas encore liés par un code d'éthique (ou de déontologie). Dans les établissements scolaires, ils doivent parfois adhérer à des règles internes écrites et non écrites (comme le code de vie de l'école qui touche notamment les comportements vestimentaires et les activités de la vie privée) qui les amènent à adopter des attitudes et des comportements qui contreviennent parfois à leurs propres normes et valeurs¹⁰. Ces règles n'ont pas été produites exclusivement pour les enseignants, c'est pourquoi les enseignants ont raison de s'en méfier, d'autant plus qu'elles ne reconnaissent pas les particularités de leur autonomie et leur autorité professionnelles.

Dans cette partie de notre texte, nous discutons de la nécessité de l'établissement de normes éthiques pour la profession enseignante. Nous soutenons qu'une éthique de la responsabilité est appelée à remplacer le vertuisme religieux auquel s'associent encore aujourd'hui nombre d'enseignants. Nous allons d'abord présenter le vertuisme religieux afin d'en expliquer la perdurance.

Le vertuisme religieux fut imposé aux enseignants par l'Église catholique québécoise qui, jusqu'au milieu des années 1960, contrôlait le système scolaire (Hamel, 1995; Tardif, 2013). Pour obtenir un brevet d'enseignement qui leur permettait d'enseigner les six premières années du primaire dans une petite école de rang, les institutrices devaient obtenir un certificat de moralité de leur curé :

Dès les premières lois scolaires, il était prévu que les enseignants produisent un certificat de moralité signé par le curé ou le pasteur protestant et par trois commissaires de leur localité d'origine, au moment de leur embauche, et plus tard devant le bureau d'examineurs qui devait évaluer leur compétence. (Charland, 2000, p. 328)

Leur moralité devait être irréprochable et exemplaire en toutes circonstances. Maurice Tardif écrit à ce sujet :

Avant d'être une fonction savante, une occupation intellectuelle basée sur l'acquisition et la transmission de connaissances, l'enseignement apparaît au XIX^e siècle (et durant une bonne partie du XX^e siècle également) d'abord et avant tout comme un « métier moral » : le « savoir-enseigner » ou, si l'on préfère, la pédagogie se fonde et se légitime sur le savoir-être de l'enseignant, ce dernier étant régi par les règles de bonne conduite (sobriété, respect des autorités, etc.) et profondément imprégné de vertus religieuses. (2005, p. 24)

En fait, dans le Québec catholique d'autrefois, les instituteurs et les institutrices devaient être des modèles de moralité. Dans les écoles de formation des maîtres de l'époque, ils apprenaient à se plier aux caprices des communautés religieuses. Le climat académique dans ces écoles était calqué sur celui des couvents. La discipline était sévère. Les futures enseignantes ne pouvaient se laisser distraire par des affaires de cœur. Elles devaient incarner un idéal religieux de moralité auprès des élèves et de leurs parents. Les jeunes filles s'engageaient dans l'enseignement pour être des éducatrices du peuple.

Une moralité plus élevée était demandée aux jeunes filles du fait, pensait-on alors, qu'elles se laissaient plus facilement séduire par tous les serpents de ce monde. Les autorités scolaires étaient également plus sévères à leur égard. Leur identité de femme les déclassait. Dès qu'elles prenaient époux, elles étaient évincées de l'école. Une femme ne pouvait être à la fois mère et enseignante.

Au cours de leur formation, elles devaient mémoriser les leçons de religion. Peu de temps était alors consacré à la pédagogie. Bourdoncle (1990, 1991) souligne que ces femmes qui entraient dans l'enseignement provenaient du petit peuple. On les préparait à s'élever au-dessus de leur milieu social afin d'être un modèle moral auprès des leurs. Dans les représentations sociales de cette époque, un bon modèle moral incarnait les vertus religieuses du catholicisme. En fait, former une future enseignante avant les années 1970 revenait à la soumettre à une éducation morale rigoureuse. Les hommes subissaient le même type de formation, mais la sévérité était moindre à leur égard puisque la théologie soutenait qu'ils étaient plus proches, du fait de leur raison, du divin. Cette conception moralisatrice du travail enseignant était enchâssée dans les mœurs d'une population canadienne-française qui voyait dans un enseignant une personne dont la moralité devait être irréprochable.

C'est sur ce même vertuisme religieux qu'en 1996 les juges de la Cour suprême du Canada ont justifié plusieurs décisions dans diverses causes qui touchent les enseignants (Jeffrey et al., 2008). À cet égard, maître Linda Lavoie, spécialiste en droit scolaire, affirme que les juges de la plus haute cour du pays entretiennent une conception rétrograde de la moralité des enseignants. Pour les juges, souligne-t-elle, l'enseignant devrait incarner « le rôle de modèle de moralité qu'incarnaient autrefois les nobles du village. Il devrait donc accéder à une hauteur morale plus élevée que celle d'un médecin, d'un notaire, d'un curé ou d'un avocat » (2001). En fait, en fondant leurs décisions sur ce vertuisme religieux, la Cour suprême a contribué à entretenir un moralisme désuet qui freine la professionnalisation de l'enseignement. En effet, les arguments de la Cour suprême influencent les décisions des autres tribunaux et des commissions scolaires qui peuvent en tout temps s'y référer.

Cette conception vertuiste de la morale de l'enseignant domine encore aujourd'hui le champ éducatif. Des formateurs universitaires et des directions scolaires, sans en avoir toujours conscience, en font la promotion à travers leurs attentes morales à l'égard des enseignants. Par ailleurs, plusieurs

enseignants continuent de croire erronément qu'ils doivent incarner les vertus religieuses d'autrefois. Ils se perçoivent comme des modèles de moralité sur lesquels les élèves doivent se mirer. À bien des égards, cette conception ancienne de l'éthique enseignante perdure malgré le développement au cours des dernières décennies d'une orientation éthique professionnelle inscrite notamment dans le référentiel de compétences de 2001 et dans la LIP.

Quelle est cette éthique professionnelle qui devrait remplacer le vertuisme religieux? Quels sont ses fondements? Nous allons répondre à ces deux questions en mettant en contraste le vertuisme religieux et l'éthique professionnelle des enseignants, nommée ici éthique de la responsabilité. La douzième compétence du référentiel de compétence présenté plus haut dans ce texte est dédiée à la dimension éthique de l'enseignement. Son contenu touche l'ensemble des responsabilités que les enseignants doivent assumer dans le cadre de leurs fonctions. Elle s'inscrit explicitement dans le giron des onzième et douzième compétences, c'est-à-dire dans une logique de professionnalisation de l'enseignement. Nos travaux antérieurs nous amènent à considérer qu'une éthique de la responsabilité peut être fondée sur ces quatre principes : 1) l'autonomie accrue des enseignants; 2) leurs nombreuses responsabilités à l'égard des élèves et du système éducatif; 3) la reconnaissance de leur autorité professionnelle et 4) leur capacité à conserver la confiance des élèves et du public. Ces principes ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, mais s'interpénètrent et se complètent.

Dans le cadre d'une éthique de la responsabilité, les enseignants doivent être capables de justifier leurs actes et leurs décisions à l'aune des connaissances établies de leur profession. Il leur est donc demandé de pouvoir expliquer clairement et raisonnablement leurs pratiques pédagogiques. Cela signifie, en réalité, qu'un enseignant doit être capable de faire comprendre aux élèves, aux parents, aux membres de la direction comme à toute autre personne du public pourquoi il choisit telle activité pédagogique plutôt qu'une autre, pourquoi il intervient en gestion de classe de telle manière plutôt que d'une autre et pourquoi il évalue les productions des élèves à partir de tels ou tels outils de correction plutôt qu'avec tels autres outils. Il doit donc être capable de porter un éclairage professionnel sur tous ses actes et sur toutes ses décisions. En fait, la responsabilité appelle les enseignants à s'engager à agir en tout temps avec compétence. Un professionnel compétent, en somme, est capable d'expliquer tout ce qu'il fait à l'aune de savoirs établis¹¹.

Contrairement au vertuisme religieux, l'éthique de la responsabilité n'est pas liée à une disposition morale de la personne ou à une capacité de composer une image vertueuse de soi. Elle touche plutôt à la capacité de pratiquer l'enseignement en phase avec les standards de la profession. On comprend alors que le vertuisme religieux, fondé sur les qualités morales de l'enseignant, ne les engage pas en termes de maîtrise des compétences professionnelles. Comme l'avait souligné Lucien Morin, « les qualités morales qui font d'un individu une “bonne” personne ne sont pas nécessairement les mêmes qui font de lui un “bon” professionnel » (1997, p. 122). Ces deux formes de qualités morales ne sont pas antinomiques, mais elles doivent être distinguées. Elles font appel à deux modèles de moralité qui ont chacune leur finalité propre.

Une éthique de la responsabilité doit être fondée sur des attentes professionnelles, et non pas sur des attentes en termes de vertus. Un enseignant peut manquer de vertu – par exemple montrer moins de sollicitude ou de bienveillance qu'un autre – mais être compétent dans ses tâches professionnelles. D'un point de vue moral et juridique, le manque de vertu ne peut être évalué avec les mêmes critères que le manque de compétence. En fait, le manque de vertu n'induit pas derechef une faute professionnelle. Il

faudrait montrer d'une manière raisonnable que le manque de vertu devient une entrave pour mener des tâches enseignantes avec compétence. Soulignons qu'une éthique professionnelle propose des normes et des critères d'intégrité pour évaluer un manquement moral de la part d'un enseignant. C'est à l'aune d'une norme éthique d'intégrité professionnelle que devrait être examiné le comportement d'un enseignant qui, notamment, consomme des drogues ou pratique le naturisme.

Dans le cadre des recherches que nous menons depuis plus de dix ans sur les fautes professionnelles commises par des enseignants québécois (Jeffrey, 2013, 2014, 2015; Jeffrey et al., 2008,), nous avons observé que la majorité des arguments de commissions scolaires sont fondés sur le vertuisme religieux. Or, se demander si un enseignant est vertueux ou se demander si un enseignant est capable d'assumer ses responsabilités avec professionnalisme ne participe pas du même modèle normatif. Dans la première optique, on s'intéresse aux qualités morales de la personne de l'enseignant, dans la seconde on s'intéresse aux compétences professionnelles de l'enseignant. Elles peuvent se chevaucher, mais le professionnalisme doit primer le vertuisme.

Conclusion

Une majorité d'enseignants acceptent le vertuisme religieux par tradition ou par ignorance qu'il pourrait se regrouper autour de véritables normes éthiques. Il devient donc judicieux de faire la promotion d'une éthique de la responsabilité en montrant sa pertinence et en encourageant les futurs maîtres et l'ensemble du corps enseignant à s'y intéresser. Nous pouvons supposer qu'une normativité éthique professionnelle s'imposera avec la professionnalisation des enseignants et de leurs pratiques du fait que ces derniers seront alors appelés à justifier chacune de leurs actions et chacune de leurs décisions. En fait, la professionnalisation des pratiques permettra de mieux identifier leurs responsabilités et les limites de leur autonomie. Les enseignants pourront connaître les pratiques qu'ils sont autorisés à poser, puisque chacune de ces pratiques exige une formation qualifiante préalable (Legault, 2003a, p. 35). Il sera alors possible de protéger et de réserver les actes que les enseignants peuvent poser. Au final, la professionnalisation des pratiques enseignantes permettra de mieux identifier qui peut enseigner, de reconnaître les bonnes pratiques et de déterminer les responsabilités communes à tous les enseignants.

Références

- Anadón, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.). *L'enseignant, un professionnel* (p. 1-20). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Anderson, E. M. et Levine, M. (1999). Concerns about allegations of child sexual abuse against teachers and the teaching environment. *Child Abuse & Neglect*, 23(8), 833-843. [http://dx.doi.org/10.1016/s0145-2134\(99\)00054-x](http://dx.doi.org/10.1016/s0145-2134(99)00054-x)
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert : les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et formation*, (8), 57-72.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 73-91. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>
- Bourdoncle, R. (1998). Artisan moral ou professionnel? La place des valeurs dans la conception de la fonction et de la formation des enseignants. *SPIRALE – Revue de recherches en éducation*, (21), 25-34. Repéré à http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3_Bourdoncle_21.pdf
- Charland, J.-P. (2000). *L'entreprise éducative au Québec, 1840-1900*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France.

- Gohier, C. (1997). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Leblais et G. A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 191-205). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2013). Éthique et formation : discussion sur les vertus ou vertus de la discussion?. *Formation et profession*, 21(3), 70-80. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.210>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel* (p. 21-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec : 1836-1939*. Montréal, QC : HMH.
- Hensler, H. (2004). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation : Quelles conditions aménager en formation initiale et continue?. Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud, *Entre sens commun et sciences humaines* (p. 179-199). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-29. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.189>
- Jeffrey, D. (2014). La moralité vertueuse des enseignantes québécoises. Dans M. Chevrier et C. Froidevaux-Metterie (dir.), *Des femmes et des hommes singuliers*. Paris : Armand Colin. <http://dx.doi.org/10.3917/arco.froid.2014.01.0163>
- Jeffrey, D. (2015). Enseigner l'éthique aux futurs enseignants. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formations initiale et continue* (p. 25-44). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jeffrey, D., Harvengt, D., Vachon, M.-C. et Deschesnes, G. (2008). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 75-92). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, L. (2001). L'enseignant : un modèle pour la société. *Développements récents en droit de l'éducation* (vol. 151). Cowansville, QC : Les éditions Yvon Blais.
- Legault, G. A. (2003a). *Professionnalisme et délibération éthique : manuel d'aide à la décision responsable*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. A. (dir.) (2003b). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lemosse, M. (1989). Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation*, (6), 55-66. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR006-05.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Morin, L. (1997). Postmodernité, éthique et formation des maîtres. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Leblais et G. A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 121-149). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Parent, A.-M. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (5 tomes). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Sorel, M., Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC : Éditions logiques.
- Tardif, M. (2005). Résumé de la conférence de Maurice Tardif. *Bulletin professionnel Virage*, 7(3).
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Verdier, P. (1999). Morale, éthique, déontologie et droit. *Les Cahiers de l'Actif*, 276/277, 17-29. Repéré à <http://docplayer.fr/3824365-Morale-ethique-deontologie-et-droit.html>

Notes

- 1 Avant la Révolution tranquille (1955-1970), le vertuisme des enseignants était promu par le clergé et la bourgeoisie québécoise. Dans les anciennes écoles de formation des maîtres, qui seront remplacées par la formation universitaire dans les années 1960, il était demandé aux futures enseignantes d'être des exemples de moralité. La plus grande partie de leur formation visait à les amener à incarner les vertus catholiques du clergé ultramontain (pudeur, chasteté, pureté du cœur, obéissance à l'autorité).
- 2 Le *rapport Parent*, publié en 1963, fait état des orientations politiques prises par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec formée en 1961. Parmi les apports les plus marquants de ces orientations, soulignons la création d'un ministère de l'Éducation, la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, la formation universitaire des enseignants et la création des universités publiques.
- 3 Il est habituellement accordé et reconnu par un organisme gouvernemental qui détient un tel mandat de l'État. Le Québec s'est doté, à cet égard, de l'Office des professions du Québec.
- 4 Voir notamment la Fédération des syndicats de l'enseignement : <http://fse.qc.net/vie-professionnelle/valorisation-de-la-profession-enseignante/>
- 5 Des enseignantes se plaignent parce que des élèves commencent le préscolaire sans avoir atteint le stade de la propreté. Elles doivent donc agir avec doigté avec ces élèves pour éviter des accusations d'attouchement sexuel. En fait, sont-elles obligées de veiller à l'hygiène d'un élève qui n'a pas atteint le stade de la propreté? D'un point de vue professionnel, cet acte leur appartient-il? Si elles doivent aider un élève lorsqu'il est à la toilette, quel est alors le standard pour cette pratique?
- 6 Soulignons encore une fois que les recherches savantes et l'expérience des enseignants constituent ce qu'on appelle l'expertise des enseignants.
- 7 Et le vertuisme catholique ne peut guider l'action dans ce type de situation.
- 8 Ce phénomène est fort répandu au Québec. En fait, plusieurs enseignants n'ont aucune formation en enseignement. Ils ont été recrutés parce qu'il y a pénurie d'enseignants dans plusieurs champs d'enseignement, notamment ceux qui touchent à la formation professionnelle. Aussi, étant donné la pénurie d'enseignants dans le champ des sciences, des enseignants formés dans les autres disciplines assument cet enseignement. Bref, les champs d'enseignement ne sont pas protégés, par conséquent les enseignants peuvent passer d'un champ à l'autre. Les directions d'établissement considèrent habituellement qu'un enseignant du secondaire peut enseigner toutes les disciplines scolaires, ce qui est tout à fait faux.
- 9 Soulignons que la standardisation des actes professionnels contribue à la protection et à la réussite des élèves.
- 10 Au sujet des contacts physiques avec les élèves, une étude réalisée aux États-Unis par Anderson et Levine (1999) a révélé que 41 % des répondants ont affirmé que leur école a institué des protocoles qui limitent les contacts physiques avec les élèves; 61 % de ces personnes ont confirmé cependant qu'il s'agirait de règles fondées sur des pratiques informelles. Cette même étude fait cas du fait que les enseignants déconseillent fortement à leurs collègues de rester seuls dans une salle avec un élève; cela est fortement déconseillé aux enseignants de sexe masculin à l'égard des élèves du sexe opposé. La majorité des répondants (67 %) déconseille même de toucher les élèves à l'épaule, peu importe le sexe; une plus large majorité (71 %) déconseille également les gestes d'affection tels que les embrassades (*hug*) pour montrer de l'affection ou pour mettre l'élève dans une situation plus confortable (p. 837).
- 11 Cela ne signifie pas qu'il obéit aveuglément à des standards, car il peut expérimenter des nouvelles activités pédagogiques lesquelles seront évaluées à l'usage. Aussi, soulignons que l'invention pédagogique demande de longues années d'expérience, un enseignant ne peut improviser une pratique sans suivre à cet égard un protocole de recherche.

Pour citer cet article

Jeffrey, D. (2016). L'éthique et la standardisation des pratiques enseignantes. *Formation et profession*, 24(2), 5-16.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.351>

L'analyse des visées de la recherche dans la production des mémoires de bachelor de la HEP-BEJUNE : une question d'intérêt professionnel et de culture(s) de recherche(s)?

François Joliat
HEP-BEJUNE

Francesco Arcidiacono
HEP-BEJUNE

The analysis of research goals in the production of bachelor dissertations at the HEP- BEJUNE: A matter of professional interest and of research culture(s)?

doi:10.18162/fp.2016.344

Résumé

La formation en recherche suivie par les étudiants des degrés préscolaire et primaire de la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE) s'achève par la production d'un mémoire professionnel de niveau bachelor qui vise à développer une posture réflexive. L'objectif de cette étude consiste à identifier les différentes visées de la recherche qui émergent de ces mémoires, afin de mieux déterminer quels sont les intérêts prioritaires des étudiants et si ces intérêts pourraient être orientés en fonction d'éléments contextuels propres à chacun des trois sites de formation dans lequel l'étudiant a suivi sa formation.

Partant de l'hypothèse que ces productions seraient relativement hétérogènes quant à leur visée, nous avons analysé les questions de recherche (QR) d'un échantillon de 48 mémoires, représentatif de l'ensemble des 531 travaux produits par huit cohortes d'étudiants (2004-2011) sur les trois sites de formation de la HEP-BEJUNE (Bienne, Porrentruy et La Chaux-de-Fonds).

Les résultats généraux montrent que les étudiants choisissent en priorité des mémoires à visée disciplinaire ou de gestion des apprentissages. Mais le tri des résultats en fonction des sites de production des mémoires laisse apparaître qu'à la HEP-BEJUNE une culture intrasite de la recherche semble avoir une influence sur le choix de ces visées, malgré un cursus de formation harmonisé.

Mots-clés

Professionnalisation des institutions de formation à l'enseignement, analyse des mémoires de bachelor, visées de la recherche, intérêts praxéologiques, culture de recherche par site de formation

Abstract

The final step in research education for pre-service teachers is the production of a dissertation which aims to develop a reflexive posture.

The goal of the present study is to identify the different lines that emerge from these dissertations in order to better determine and orient the education of pre-service teachers on the basis of contextual elements.

We analyzed 48 dissertations produced within a curriculum in primary education. The results show the presence of a disciplinary objective or the learning management issue, although an internal culture of research seems to influence the choice of dissertations subjects, despite a harmonized educational curriculum.

Introduction

En Suisse, depuis plus de dix ans déjà, les exigences de professionnalisation de la formation des enseignants¹ impliquent que la recherche issue des sciences de l'éducation occupe une place importante dans leur cursus de niveau tertiaire. Comme le mentionne la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2001), il s'agit « de faire bénéficier les futurs enseignants d'une formation répondant aux exigences élevées que requiert l'exercice de leur profession, notamment en mettant l'accent sur la relation théorie-pratique. Il conviendra en outre [...] d'intégrer la recherche et le développement dans la formation » (p. 2).

En Suisse romande, depuis la création des Hautes écoles pédagogiques (HEP) en 2001, la présence d'une formation en recherche fortement créditée (15 ECTS [European Credits Transfer System]) constitue un élément phare dans le processus de tertiarisation. Pour les étudiants en formation préscolaire et primaire, cette formation s'achève par la production d'un mémoire professionnel de niveau *bachelor* qui doit refléter un certain nombre de capacités scientifiques – s'approprier des connaissances, des méthodes, des gestes de recherche –, mais aussi des compétences réflexives, pour soutenir un discours construit, fondé sur les multiples facettes du métier d'enseignant. Ces futurs enseignants sont amenés à « développer la capacité d'articuler, de reproduire, d'appliquer ou d'accroître les connaissances, à hauteur des exigences fixées par le niveau d'étude visé » (Joliat, 2011, p. 57-58) et à se développer « en tant que sujets et acteurs professionnels » (Vanhulle, 2005, p. 43). Or, pour une institution de formation, l'évaluation de la production de mémoires réalisés par ses étudiants est aussi un outil privilégié pour s'interroger de manière continue sur la place de la recherche dans ses plans d'étude, la pertinence de ses contenus de formation et de ses produits.

Dans le présent article, nous jetons un regard critique sur les mémoires de *bachelor* réalisés depuis la création de la HEP-BEJUNE. L'objectif de cette étude consiste à identifier les différentes formes de mémoires qui ont été produites par ses étudiants, afin de pouvoir répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les visées de recherche qui émergent de ces travaux de mémoire?
2. Ces visées se différencient-elles en fonction du site de production des mémoires et quelles en seraient les raisons?

L'analyse des visées de ces mémoires permet d'étudier le mémoire en tant que produit qui achève la formation des futurs enseignants du préscolaire et du primaire, en fonction du site dans lequel il a été rédigé. En première partie, nous développons la question du rôle et des enjeux du mémoire professionnel en HEP. Puis nous présentons le contexte institutionnel dans lequel se situe notre étude. Après un aperçu méthodologique sur le recueil des données, nous faisons état des résultats obtenus pour conclure sur quelques pistes de réflexion.

Contexte

Plusieurs analyses sur la formation des enseignants ont porté sur les différents dispositifs qui visent à améliorer leur efficacité individuelle et collective, à rationaliser les savoirs mis en œuvre dans l'exercice de leur profession. Ces différents dispositifs basés sur une logique de professionnalisation sont fortement liés aux apports de la recherche en éducation (Clanet, 2010). Quant aux savoirs professionnels, ce sont nécessairement des savoirs composites, « divers types de savoirs puisant à des sources variées de connaissances et de compétences » (Tardif et Borges, 2009, p. 113) qu'il s'agit de *subjectiver* : « la confrontation à des écarts et l'obligation d'y faire face ou de les comprendre, impliquent des modes nouveaux de raisonner et d'agir, qui engendrent des reconfigurations – ou des autorégulations – à l'intérieur du système mental du sujet » (Vanhulle, 2009a, p. 168-169).

Parmi les productions écrites des étudiants, le mémoire de fin d'études représente un terrain d'observation privilégié pour jauger des effets professionnalisants que peut produire un parcours de réflexion scientifique, transcrit et mis en forme à travers un processus d'écriture longue. Aujourd'hui, après plus de dix ans d'exercice, les HEP mettent en œuvre de nouveaux programmes d'études. Le moment nous paraît donc opportun pour jeter un regard critique sur l'un de ses produits phares : le mémoire de *bachelor* qui parachève la formation des étudiants inscrits en formation préscolaire et primaire. Une occasion de repenser la place de la recherche et ses produits en formation?

La place du mémoire professionnel dans la formation des enseignants

Le choix du mémoire professionnel, comme dispositif à analyser dans l'étude de la production de savoirs au sein d'institutions de formation tertiaire, s'inscrit dans une tradition de débats sur ce type spécifique de dispositif de formation à la recherche et par celle-ci. En effet, au cours des années 90 en France, la « controverse » sur les formes, la finalité et les modalités d'accompagnement du mémoire professionnel (Bailleul et Bodergat, 2001) a animé les discussions au sein des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et s'est rapidement propagée à d'autres pays (Cros, 1998).

Pour pouvoir articuler des savoirs professionnels de nature différente (scientifique et pédagogique) et répondre aux exigences multidimensionnelles de l'exercice de la profession (Lang, 2004), le processus d'universitarisation de la formation à l'enseignement a cristallisé un certain nombre de tensions liées aux enjeux de qualification de la profession (Bourdoncle, 1994), mais aussi à l'intégration de la recherche dans une formation professionnalisante (Tardif et Lessard, 2004), en référence au modèle du *praticien réflexif*. À ce propos, les travaux de Wentzel (2012), notamment, ont souligné l'importance du lien entre formation, recherche et compétences réflexives dans les dispositifs de formation et dans la conception et la réalisation d'un mémoire professionnel.

La réflexion autour du mémoire professionnel en tant que dispositif de professionnalisation des enseignants comporte plusieurs niveaux d'analyse et une pluralité d'éléments dont il faut tenir compte. Fabre et Lang (2000) distinguent trois tensions constitutives de cet objet de formation :

1. la première résulte du choix de la centration sur le processus ou le produit : la tension entre une formation à la recherche ou par celle-ci, en référence au paradigme de l'apprenti chercheur ou à celui du praticien réflexif;
2. la deuxième concerne le statut de l'écriture : la tension entre sa fonction instrumentale d'exposition d'une pensée déjà constituée (le rapport de recherche) et la trace d'une « aventure de conscientisation » (le mémoire professionnel) (p. 52);
3. la troisième provient du caractère identitaire du mémoire : la tension entre une trajectoire personnelle et la socialisation professionnelle.

En formation professionnelle, l'expérience de réalisation d'un mémoire devient significative, lorsqu'elle aboutit « à la connaissance fine d'un objet en lien avec la pratique, à la construction de ressources pour observer et comprendre le réel [...] et à la structuration d'une identité de praticien réflexif » (Wentzel, 2010, p. 167). La formation à la recherche et par celle-ci constitue une modalité privilégiée de production de savoirs sur les professions et pour celles-ci (Hofstetter et Schneuwly, 2009). Elle offre un accompagnement dans la structuration d'une pensée réflexive qui mobilise des ressources, des outils guidant la réflexion et, plus globalement, un *savoir-analyser* (Altet, 2000). Or, ces savoirs sont souvent des savoirs composites :

La construction des savoirs professionnels ne dépend pas que de la formation académique qui doit composer avec des références multiples. Avec les savoirs savants et scientifiques coexistent des prescriptions de l'employeur, des pratiques transmises par des formateurs de terrain et des expériences situées dans des contextes de stages. (Vanhulle, 2009b, p. 246)

Cependant, au sein des HEP s'est rapidement dessinée une logique de recherche pédagogique pragmatique, liée à des impératifs praxéologiques (Hofstetter, 2005), qui a déterminé le contexte dans lequel le mémoire professionnel devait s'inscrire : un instrument et un outil de formation supplémentaires, permettant aux étudiants de mieux guider leur action pédagogique dans un contexte directement utilisable.

Un autre aspect à prendre en compte dans la réalisation d'un mémoire est lié à la réflexion autour de l'identité professionnelle que la réalisation d'un tel travail de recherche peut renforcer (Cros, 1998; Heer et Akkari, 2005; Perrin, Béatrix Köhler, Martin et Baumberger, 2008). Le mémoire est l'une des

prises en œuvre du modèle réflexif où l'enseignant *s'imprègne* de sa profession en prenant du recul, en problématisant ses gestes professionnels, en observant ses collègues et ses élèves, en démontrant sa capacité à trouver des éclairages possibles dans les théories et dans l'analyse de pratiques observées. Le mémoire devient donc un « nouveau genre » (Crinon, Marin, Rayou et Ricard-Fersing, 2005) qui se caractérise par un but spécifique et entraîne à analyser les situations professionnelles pour faire émerger la complexité de la pratique enseignante. L'intention d'une « mise en mouvement » (Wittorski, 2008, p. 70) des futurs enseignants dans des systèmes d'action traduit cette offre de professionnalisation, à partir du moment où le mémoire construit et rend visible ce parcours de réflexion et d'action.

Contexte institutionnel de l'étude

Sur le plan organisationnel, la HEP-BEJUNE est née de la volonté des Départements de l'instruction publique des cantons de Berne (pour sa partie francophone), du Jura et de Neuchâtel de fusionner leurs trois établissements cantonaux de formation des maîtres (Écoles normales des cantons de Berne et Neuchâtel, Institut pédagogique jurassien du canton du Jura) en une nouvelle institution tricantonale de niveau tertiaire. Or, « la HEP-BEJUNE n'a pas été créée en opérant une rupture totale avec les anciennes institutions. Ainsi, l'ensemble du personnel a été repris et rares ont été les engagements de formateurs extérieurs » (HEP-BEJUNE, 2006, p. 10). Le rapport quinquennal 2001-2006 du Rectorat décline leurs profils professionnels selon deux spécialisations² :

1. *orientation didactique*. Ce profil est très largement majoritaire chez les formateurs de la HEP-BEJUNE. Il concerne des enseignants généralistes et/ou spécialistes ayant été formés dans les anciennes Écoles normales, à l'Université ou dans des Hautes écoles de métiers ou d'arts, dont la plupart ont une longue expérience de formateurs de terrain. Ils enseignent la didactique d'une ou plusieurs disciplines, parfois la didactique générale ou d'autres matières liés à l'enseignement;
2. *orientation sciences de l'éducation*. Ce profil est minoritaire chez les formateurs de la HEP-BEJUNE. Il concerne des enseignants généralistes et/ou spécialistes du niveau préscolaire ou primaire, mais avec une formation universitaire supplémentaire en sciences de l'éducation.

C'est donc dans un contexte forgé par trois histoires institutionnelles longues de plusieurs décennies et d'histoires professionnelles de formateurs affiliés depuis longtemps à leur institution d'origine, qu'une identité de la recherche a dû émerger, se construire, s'affirmer et s'opérationnaliser dans des curricula communs, mis en œuvre par des formateurs au profil professionnel très contrasté.

Dans les orientations générales de la HEP-BEJUNE concernant la place du mémoire dans la formation des enseignants, « le mémoire permet une approche raisonnée de la pratique professionnelle par l'utilisation d'une démarche de recherche fondée sur des méthodes et des outils scientifiques » (HEP-BEJUNE, 2010). Il peut générer de nombreuses variantes d'écrits, notamment, par l'encouragement « d'une forme de créativité méthodologique » (Perrin, Bailleul et Bodergat, 2009, p. 19).

Échantillon

Entre l'année 2004 et l'année 2011, huit filières d'étudiants des trois sites de formation de la HEP-BEJUNE, le site de Porrentruy (SPO), celui de Bienne (SBI) et celui de La Chaux-de-Fonds (SCF) ont produit 531 mémoires, réalisés en solo ou en duo.

Par tirage au sort, nous avons constitué un échantillon de 48 mémoires (9 % de l'effectif total), représentatif du nombre de mémoires produits par chaque site pour l'ensemble des huit filières étudiées (voir Tableau 1)³. Sur le site de Porrentruy (SPO), nous avons sélectionné 10 travaux (20,8 % de l'échantillon) sur les 109 mémoires produits (20,5 % de la production totale). Sur le site de Bienne (SBI), nous avons sélectionné 14 travaux (29,2 % de l'échantillon) sur les 150 mémoires produits (28,3 % de la production totale) et sur le site de La Chaux-de-Fonds (SCF), nous avons sélectionné 24 travaux (50 % de l'échantillon) sur les 272 mémoires produits (51,2 % de la production totale).

Tableau 1

Production des mémoires de bachelor de la HEP-BEJUNE par année de promotion et par site (N = 531) et clé de répartition de l'échantillonnage (n = 48).

Année de promotion	SPO		SBI		SCF		Total de mémoires	
	N	n	N	N	N	n	N	n
2004	19	1	11	1	28	3	58	5
2005	19	1	41	4	0	-	60	5
2006	13	1	19	1	45	2	77	4
2007	10	1	20	1	48	2	78	4
2008	12	1	16	2	38	7	66	10
2009	15	1	15	2	39	5	69	8
2010	7	1	16	1	32	2	55	4
2011	14	3	12	2	42	3	68	8
Total de mémoires par site	109	10	150	14	272	24	531	48
% de mémoires par site	20,5	20,8	28,3	29,2	51,2	50	100	100
Écart en %	+ .3		+ .9		-1,2			

Les proportions des écarts entre le nombre de mémoires choisis pour l'échantillon et le nombre de mémoires de la production totale par site sont peu importantes (SPO = .3 %; SBI = .9 % et SCF : - 1.2 %) (voir Tableau 1), ce qui nous fait dire que le principe de proportionnalité entre l'échantillonnage par site et la production totale est bien respecté.

Méthode

Une méthode d'analyse qualitative/quantitative *mixte* (Arcidiacono et De Gregorio, 2008) a été employée pour identifier les traces des visées de la recherche dans les mémoires de l'échantillon, à partir de la *Question de recherche* (QR) (voir Tableau 2).

Tableau 2

Les visées de la recherche selon sept catégories conceptualisantes : exemples de thématiques et de questions de recherche.

Visé(e)s de la recherche	Descriptif	Thématique et question de recherche (QR)
Disciplinaire	Visé à étudier, comprendre et améliorer des méthodes d'enseignement, des processus didactiques et des performances dans une discipline scolaire donnée	Thématique : L'orthographe QR : Est-ce que l'on observe une progression de la maîtrise orthographique chez les élèves lorsqu'ils peuvent s'aider d'un outil de référence créé par eux, sur la base de leurs erreurs? [Fjo6]
Gestion des apprentissages	Visé à étudier, comprendre et améliorer des processus de gestion des apprentissages (autonomie, évaluation, autodétermination, etc.)	Thématique : L'échec scolaire QR : Quels sont les représentations et les aménagements pédagogiques des enseignants face à des élèves en situation d'échec scolaire? [Ber8]
Gestion de la classe	Visé à étudier, comprendre et améliorer des processus de gestion de la classe (interaction, égalité des chances, travaux de groupe, autorité, sanction, etc.)	Thématique : La sanction éducative QR : Quels sont les liens entre les conceptions des élèves 5 P et celles des enseignants au sujet de la sanction éducative? [Ber19]
Traits spécifiques des élèves	Visé à étudier, comprendre et améliorer des comportements, des conditions d'existence, des traits cognitifs d'élèves particuliers	Thématique : L'enfant surdoué QR : Quels moyens utiliser pour encadrer au mieux un enfant surdoué? [Fjo19]
Besoins spécifiques des élèves du point de vue de l'éducation spécialisée	Visé à étudier, comprendre et améliorer des comportements, des conditions d'existence, des traits cognitifs d'élèves à inclure en classe	Thématique : L'enfant trisomique QR : Quels moyens mettre en œuvre pour inclure un enfant porteur de trisomie 21 dans une classe ordinaire du canton de Neuchâtel? [Fra14]

Besoins spécifiques du point de vue de l'intégration culturelle (allophones, autres cultures)	Visée à étudier, comprendre et améliorer des comportements, des conditions d'existence, des traits cognitifs d'élèves à intégrer en classe	Thématique : Les conflits ethniques en milieu scolaire QR : Dans quelle mesure l'éducation aux citoyennetés, définie par le PER, permet-elle aux enseignants de régler des conflits à caractère ethnique au sein de leur classe? [Ber2]
Structures, programmes, habitudes éducatives	Visée à étudier des structures, des programmes des habitudes qui régissent les organisations scolaires et le monde de l'éducation	Thématique : Relations parents-enseignants QR : L'entretien individuel d'évaluation est-il un moyen essentiel pour l'enseignant d'informer les parents d'élèves? [Ber9]

En méthodologie de la recherche (Quivy et van Campenhoudt, 1995), la QR est la clé de voûte sur laquelle repose l'ensemble du processus de recherche. Étayée par les éléments théoriques fournis dans la partie *Problématique*, parfois synthétisés dans un *Cadre théorique*, et souvent précédée d'un *Modèle d'analyse* (Giroux et Tremblay, 2009), la QR doit renseigner sur « le point précis sur lequel la recherche interroge la réalité » (Lamoureux, 2006, p. 107). Sa formulation explicite, méthodologiquement parlant, la manière dont l'auteur entend décrire les phénomènes à produire, en indicateurs de recherche opérationnalisables : « les signes empiriques de dimensions ou de composantes » (Dépelteau, 2000, p. 180). Elle est suivie d'hypothèses que les résultats à venir permettront de confirmer ou d'infirmer ou d'objectifs qui décriront la manière dont l'auteur entend répondre à sa question de recherche.

Dans notre procédé, une grille d'analyse des traces des visées de la recherche a été construite sur la base de sept catégories conceptualisantes définies *a priori* (Paillé et Mucchielli, 2008) (voir Tableau 2) : *Disciplinaire*, *Gestion des apprentissages*, *Gestion de la classe*, *Traits spécifiques des élèves*, *Besoins spécifiques (pédagogie spécialisée)*, *Besoins spécifiques (intégration)* et *Structures, programmes et habitudes éducatives*. Une évaluation qualitative interjuge de ces traces a permis d'identifier la nature de la visée exprimée par chaque mémoire, en fonction de son assimilation à une des sept catégories. Cette évaluation a ensuite été reportée dans la grille en termes de présence/absence par un codage quantitatif binaire (1/0). Onze mémoires (22,9 % de l'échantillon) contenaient plusieurs visées. Ils ont été codés dans deux (.5 ; .5), voire trois catégories (.3 ; .3 ; .3). Mais le score total du codage de ces visées multiples a toujours été de (1). Les résultats présentés ci-dessous expriment par conséquent l'importance de chaque visée sur l'ensemble de l'échantillon, tous mémoires confondus ($n = 48$).

Résultats

Nous avons ensuite calculé la fréquence d'apparition des visées de la recherche pour l'ensemble de l'échantillon des mémoires de *bachelor* produits par les futurs enseignants de la HEP-BEJUNE, tous sites confondus, puis nous les avons classées par ordre d'importance (voir Figure 1).

Les visées de la recherche sur l'ensemble des trois sites de production des mémoires

Les visées *Disciplinaire* (23,96 %) et *Gestion des apprentissages* (23,6 %) sont les plus nombreuses. Suivent ensuite *Traits spécifiques des élèves* (16,67 %), *Structures, programmes et habitudes éducatives* (15,27 %) et *Gestion de la classe* (12,15 %). Enfin, *Besoins spécifiques (intégration)* (6,25 %) et *Besoins spécifiques (pédagogie spécialisée)* (2,08 %) figurent en fin de classement.

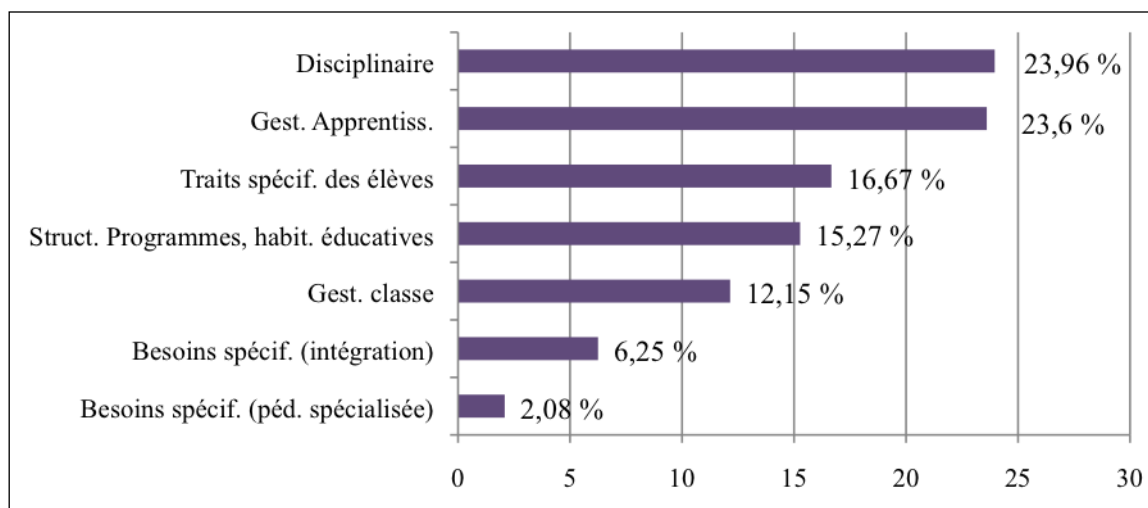


Figure 1

Classement des fréquences d'apparition des visées de la recherche dans l'échantillon (n = 48) des mémoires de bachelor de la HEP-BEJUNE.

Discussion

Nous voyons deux interprétations possibles au sujet de la fréquence élevée de mémoires à visée *Disciplinaire* et à visée de *Gestion des apprentissages*. La première est d'ordre « économique et managérial ». Nous formulons l'hypothèse qu'en fonction d'un calcul de rapport « effort consenti/rentabilité », les étudiants choisissent de s'engager en plus grand nombre dans un mémoire à visée disciplinaire ou qui traite de la gestion des apprentissages, parce qu'ils perçoivent que de par sa structure, son fonctionnement et ses ressources, la HEP-BEJUNE leur offre probablement de meilleures conditions et de meilleures chances de réussite dans ces visées que dans d'autres. Leur mémoire pourra certainement répondre à la triple exigence de clarté, de pertinence et de faisabilité attendue (Quivy et van Campenhoudt, 1995), dans le temps qui leur est imparti. Pour ce faire, ils bénéficient :

- d'un savoir déjà acquis durant leur cursus et d'un savoir-faire déjà acquis durant les stages au cours de leurs deux premières années de formation dans ces domaines;
- d'un guidage, d'une guidance ou d'un accompagnement (Bailleul, 2005) d'un directeur de mémoire souvent expert dans ces domaines de par son profil professionnel;

- d'un accès balisé à une littérature abondante et déjà partiellement intégrée dans ces domaines dans les cours de didactique et de sciences de l'éducation;
- d'un terrain de récolte de données à portée de main (une classe de stage) qu'ils connaissent déjà et dans lequel ils peuvent anticiper les difficultés de mise en œuvre de leur méthodologie;
- de l'aide d'un formateur en établissement qui met à disposition sa classe et les épaula durant la récolte des données;
- de la connaissance des élèves qu'ils vont tester, interroger ou observer, puisque les étudiants sont aussi leur enseignant stagiaire référent lorsqu'ils mettent en œuvre leur recherche.

La motivation des étudiants à développer des connaissances et des compétences professionnelles centrées sur les disciplines scolaires, leur didactique et leurs dispositifs témoigne que ces novices⁴ pensent qu'elles constituent la clé de réussite de l'entrée dans la profession, conformément à la première compétence professionnelle énoncée dans le référentiel de la HEP-BEJUNE (2011) : « Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études » (p. 9).

La seconde interprétation possible est d'ordre « identitaire ». Fabre et Lang (2000) avaient déjà relevé que, pour leur première expérience de recherche, un grand nombre d'étudiants aimeraient donner à voir « les ajustements qu'ils [seront capables de produire] entre leur vision de l'institution [scolaire] et leur avenir possible » (p. 52). Aussi, beaucoup d'étudiants de la HEP-BEJUNE affichent cette même identité professionnelle *provisoirement assumée* dans leur choix majoritairement disciplinaire ou portant sur des éléments de gestion des apprentissages. En effet, réagissant à des lacunes constatées dans le terrain qu'ils pensent pouvoir combler et motivés par une valorisation d'eux-mêmes en cas de succès, ils espèrent bouleverser l'ordre établi en mettant à l'épreuve de la réalité de la classe une séquence d'enseignement/apprentissage qu'ils jugent innovante dans une discipline donnée. Dans certains cas, l'expertise d'un étudiant dans une discipline spécifique lui semble suffisamment développée – parfois davantage que ses propres formateurs en établissement – pour l'autoriser à tester un moyen qu'il juge novateur. On retrouve des manifestations de cet ordre dans certaines introductions des mémoires analysés :

Étant musicienne de première formation, le sujet de la musique à l'école a forcément une place particulière pour moi [...]. Raison pour laquelle je me demande si elle ne devrait pas être plus présente dans le domaine scolaire. J'ai envie de pouvoir enseigner cette discipline pour toutes les richesses qu'elle peut apporter, sans la limiter au chant, comme le font, ainsi que j'ai pu le voir, bon nombre d'enseignants et comme m'en ont fait part plusieurs enfants autour de moi. [Fjo13]

Enfin, le score honorable (16,67 %) de la visée *Traits spécifiques des élèves* (voir Figure 2) révèle que les étudiants de la HEP-BEJUNE sont très sensibles aux élèves différents, à leurs caractéristiques et à la manière de les faire progresser. Ils savent que dans une classe, il faut aussi, pour atteindre l'excellence enseignante, savoir mettre en œuvre une pédagogie différenciée au service de la progression de tous les élèves. Mais on peut aussi y voir un effet de halo, comme pour la problématique des élèves à haut potentiel ou celle de l'hyperactivité, largement débattues dans les médias ces dernières années, provoquant un regain d'intérêt au sein de la communauté enseignante.

Cependant, au vu des résultats généraux, on pourrait se demander pourquoi, à la HEP-BEJUNE, les étudiants ne choisissent pas davantage des sujets liés à la gestion de la classe (12,5 %), une thématique phare dans les curricula des sciences de l'éducation⁵. Peut-être pensent-ils qu'une bonne maîtrise des contenus disciplinaires et de leur didactique sont les éléments socles de la compétence enseignante et que les problèmes de gestion de classe peuvent être évités, dès lors qu'ils font preuve de cette compétence disciplinaire et didactique? On pourrait aussi supposer que les étudiants sont moins sensibles aux problèmes de gestion de la classe, n'ayant encore jamais effectué de stages en responsabilité complète lorsqu'ils s'engagent dans leur mémoire. Peut-être encore faut-il quelques années de pratique avant de considérer que l'établissement d'une relation éducative avec l'élève est le préalable à toute progression dans les apprentissages? Nous verrons ci-après que le choix de ces visées pourrait être modulé en fonction des caractéristiques de la culture de recherche et du profil professionnel des formateurs du site dans lequel l'étudiant a été formé.

Les visées de la recherche par site de production : un effet de contexte « culture de la recherche »?

L'analyse des fréquences d'apparition des visées de la recherche dans l'échantillon (voir Figure 1) a été confrontée au regard des scores des visées de la recherche, redistribués en fonction des trois sites de production (SPO : $n=10$; SBI : $n=14$; SCF : $n=24$).

De manière générale, les fréquences d'apparition des visées de la recherche présentées sous forme de radar en fonction du site de production des mémoires (voir Figure 2) témoignent que les profils des visées de la recherche se rejoignent pour les trois sites sur les trois visées qui avaient obtenu les meilleurs scores dans les résultats généraux (voir Figure 1), à savoir :

- 1) la visée *Disciplinaire* (SBI = 28,6 %; SCF = 25 %; SPO = 15 %);
- 2) la visée *Gestion des apprentissages* (SBI = 28,6 %; SCF = 11,8 %; SPO = 45 %);
- 3) la visée *Traits spécifiques des élèves* (SBI = 7,1 %; SCF = 22,9 %; SPO = 15 %).

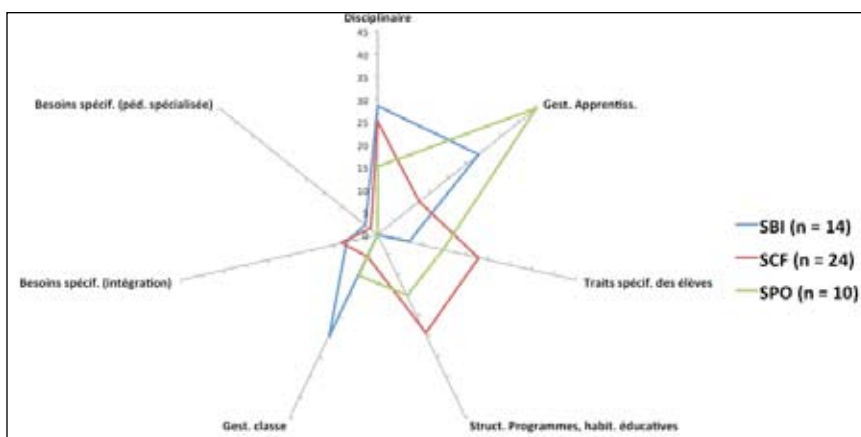


Figure 2

Radar des fréquences d'apparition des visées de la recherche en fonction du site de production des mémoires de la HEP-BEJUNE (SBI : $n=14$; SCF : $n=24$; SPO : $n=10$).

Par contre, le SBI se démarque des autres sites par des visées sur la *Gestion de la classe* (25 %) et *Disciplinaire* (28,6 %). Le SCF se démarque par des visées sur *Structures, programmes et habitudes éducatives* et *Traits spécifiques des élèves*. Le SPO se démarque par des visées sur *Gestion des apprentissages* (45 %).

Le profil des visées du SCF est relativement comparable à celui du SPO (voir Figure 2), si nous relativisons le score SPO, *Gestion des apprentissages* (45 %). Un écart relativement comparable sépare leurs scores sur trois visées, *Disciplinaire* (10 %), *Structures, programmes et habitudes éducatives* (9,3 %) et *Traits spécifiques* (7,4 %). Le profil des visées du SPO est relativement comparable à celui du SBI, puisqu'un écart relativement comparable sépare leurs scores sur deux visées importantes, *Disciplinaire* (13,6 %) et *Gestion de la classe* (15 %). Par contre, les profils des visées de la recherche sur le SBI et celui du SCF semblent les plus éloignés. Un écart relativement comparable sépare leurs scores pour une seule visée : *Disciplinaire* (3,6 %).

L'hétérogénéité des écarts à la moyenne des scores de chaque site pour les sept visées de la recherche montrent (voir Figure 3), qu'il n'y a pas de consensus quant à l'importance que chacun de ces sites semble leur attribuer.

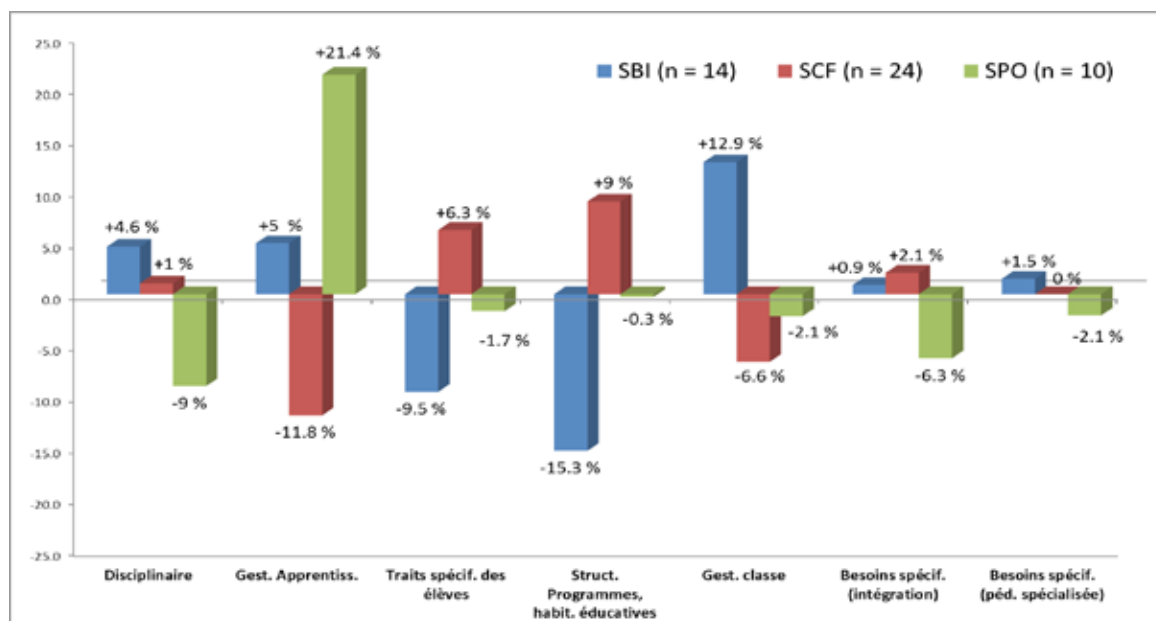


Figure 3

Écart des fréquences d'apparition des visées de la recherche par rapport à la moyenne générale en fonction du site de production des mémoires (SBI : n = 14; SCF : n = 24; SPO : n = 10).

Le SBI se démarque de la moyenne des trois sites par une production plus importante de mémoires à visée *Gestion de la classe* (+ 12,9 %). Dans l'équilibre de ses visées prioritaires, il intègre encore la visée *Gestion des apprentissages* (+ 5 %) et la visée *Disciplinaire* (+ 4,6 %). Par contre, par rapport à la moyenne, le SBI a tendance à produire moins de mémoires à visée *Traits spécifiques des élèves* (- 9,5 %) et à ne pas produire de mémoires à visée *Structures, programmes et habitudes éducatives* (- 15,3 %).

Le SCF se démarque de la moyenne des trois sites par une production plus importante de mémoires à visée *Structures, programmes et habitudes éducatives* (+ 9 %) et *Traits spécifiques des élèves* (+ 6,3 %). Dans l'équilibre de ses visées prioritaires, il intègre encore la visée *Disciplinaire* (+ 1 %). Par contre, par rapport à la moyenne, il a tendance à produire nettement moins de mémoires à visée *Gestion des apprentissages* (- 11,8 %).

Le SPO se démarque de la moyenne des trois sites par une production plus importante de mémoire à visées *Gestion des apprentissages* (+ 21,4 %). Dans l'équilibre de ses visées prioritaires, il intègre la visée *Disciplinaire* (15 %), *Structures, programmes et habitudes éducatives* (15 %) et *Traits spécifiques des élèves* (15 %) (voir Figure 2), sans pour autant qu'elles se démarquent significativement de la moyenne des autres sites (voir Figure 3). Par contre, par rapport à la moyenne, il a tendance à produire moins de mémoires à visée *Disciplinaire* (- 9 %) et à visée *Besoins spécifiques (intégration)* (- 6,3 %).

Discussion

Au vu de la faible distribution des mémoires par site de formation de notre échantillon, nous ne pouvons qu'esquisser des pistes interprétatives quant à ces disparités constatées dans la distribution des visées des recherches. La production importante de travaux relatifs à la gestion de la classe suggère que la culture de recherche du SBI serait orientée davantage vers les sciences de l'éducation. Celle du SCF davantage vers les disciplines, mais avec un accent fort sur des éléments psychologiques et structurels. Enfin le SPO, en privilégiant les visées sur la gestion des apprentissages montreraient sa propension à insister sur des éléments didactiques, du point de vue métacognitif.

Rappelons que chacun des trois sites a organisé sa formation en recherche sur le même nombre de crédits, distribués de manière identique sur les trois années de formation, avec les mêmes prescriptions sur les contenus de cours et avec un règlement commun pour la rédaction du mémoire et la procédure d'évaluation écrite et orale. Partant du principe que les étudiants ont encore pu choisir librement leur sujet, ces disparités pourraient révéler une influence plus importante que ce que l'on pourrait attendre. D'une part, elles seraient à mettre sur le compte du profil professionnel des formateurs qui ont piloté la formation générale en recherche et, d'autre part, sur le profil professionnel des directeurs de mémoires qui ont encadré le mémoire. Au vu de la difficulté d'intégrer la recherche dans une formation d'enseignant qui n'y était pas habituée, cette formation en recherche BEJUNE a été portée par des formateurs chevronnés et des directeurs de mémoire fortement imprégnés de la culture de leurs sites respectifs. Ils ont implicitement retraduit ces prescriptions en vision incarnée et parfois militante en faveur de leurs domaines de prédilection, pour mieux stabiliser ce nouveau processus de formation dans l'institution, mais aussi pour garantir une meilleure affiliation des étudiants au parcours de la recherche.

Conclusion

L'étude des visées de la recherche contenues dans les QR des mémoires de *bachelor* produits par les étudiants de la HEP-BEJUNE a permis de faire émerger deux constats, selon le regard que nous avons porté sur l'étudiant, sur le site de production ou sur les directeurs.

Le premier constat porte sur les objectifs *manifestes* de recherche que les étudiants de la HEP-BEJUNE entendent atteindre en rédigeant un mémoire : en choisissant de produire un mémoire à visée disciplinaire ou qui traite de la gestion des apprentissages, ils s'inscrivent prioritairement dans une logique de recherche pédagogique pragmatique, liée à des impératifs praxéologiques. Ils espèrent mettre à profit, pour eux-mêmes d'abord, la plus-value offerte par le parcours et les résultats de leur mémoire. Mais l'analyse de ces choix suggère aussi que les étudiants pensent qu'ils bénéficieront de conditions favorables en termes de ressources, de moyens et d'encadrement pour produire un mémoire qui répondra aux attentes institutionnelles. Pour certains, c'est aussi l'occasion d'afficher une identité professionnelle *provisoirement assumée* en essayant de démontrer qu'ils seront capables de produire une innovation dans une discipline dans laquelle ils s'estiment experts et dans laquelle ils ont l'impression que des lacunes sont à déplorer sur le terrain.

Le second constat porte sur les objectifs *latents* de recherche que la formation de la HEP-BEJUNE entend atteindre à travers la production de ses mémoires de *bachelor*. Malgré la volonté affichée d'uniformiser la structure et les contenus de formation, chaque site présente des particularités d'enseignement de la recherche, des particularités de style d'encadrement et de contenus à produire qui modulent l'importance prioritaire des visées, redistribuées en fonction des sites de production. Nous suggérons que les profils professionnels des formateurs, spécifiques pour chacun des trois sites en fonction de leur histoire respective, ont créé en effet « culture de recherche » intrasite qui a orienté les visées des recherches de manière plus importante que ce qui était attendu. Une formation en recherche et ses produits se définissent, en fin de compte, par le profil des acteurs qui la portent et le profil des acteurs qui la suivent.

Concernant les objectifs *manifestes* des étudiants liés à une logique de recherche pédagogique pragmatique, nous pensons qu'ils peuvent parfaitement se justifier et même être encouragés, en tant que plus-value dans une formation qui forme des enseignants novices, dont la mission première est d'enseigner, même si ces objectifs ne réalisent pas complètement la prise de distance objectivante attendue, créée par la suspension partielle de l'action; des intérêts déliés de la pratique qui pourront se manifester de manière plus aigüe dans une formation continue en recherche pour des enseignants chevronnés.

Concernant les objectifs *latents* de la HEP-BEJUNE d'uniformiser la formation en recherche, plutôt que de souhaiter qu'un mémoire, à ce jour réalisé dans une forme de projet conjoint ou collaboratif entre l'étudiant et son directeur, ne se sclérose dans une forme trop prescriptive, voire administrative, il est probable qu'un bon mémoire restera toujours un objet polymorphe, négocié entre les représentations et les attentes des étudiants, les attentes institutionnelles et les attentes des directeurs de mémoire, en fonction de leurs compétences spécifiques. Un équilibre instable et toujours à reconstruire, à l'instar de la recherche vivante.

Références

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, 35(1), 25-41. <http://dx.doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Arcidiacono, F. et De Gregorio, E. (2008). Methodological thinking in psychology : Starting from mixed methods. *International Journal of Multiple Research Approches*, 2(1), 118-126. <http://dx.doi.org/10.5172/mra.455.2.1.118>
- Bailleul, M. (2005). L'accompagnement du mémoire professionnel en formation d'enseignants : un « bout de chemin ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (2), 11-26. Repéré à http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/2_files/2005-2-Bailleul.pdf
- Bailleul, M. et Bodergat, J.-Y. (2001). Diriger un mémoire professionnel : entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle. Le cas de la formation des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 263-289. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760220128851>
- Bourdoncle, R. (1994). *L'université et les professions : un itinéraire de recherche sociologique*. Paris : L'Harmattan.
- Clanet, J. (2010). Professionnalisation des métiers de l'enseignement : l'apport de l'observation des pratiques. *Recherche en éducation*, (8), 73-84. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2001). *Déclaration de la CDIP relative aux perspectives professionnelles dans l'enseignement*. Repéré à http://edudoc.ch/record/25527/files/20010618Leh_f.pdf
- Crinon, J., Marin, B., Rayou, P. et Ricard-Fersing, E. (2005). *Le mémoire professionnel : pour un accompagnement efficace*. Repéré à http://ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/Service/Productions/2005_Memoire_pro.pdf
- Cros, F. (dir.) (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M. et Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant? *Recherche et formation*, 35(1), 43-58. <http://dx.doi.org/10.3406/refor.2000.1669>
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action* (3^e éd.). Québec, QC : ERPI.
- Haute école pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE). (2006). *Une institution de niveau tertiaire au service de la pédagogie : bilan 2001 à 2006* (Rapport quinquennal du rectorat). Repéré à http://edudoc.ch/record/24697/files/Rapport_quinquennal_V1.pdf
- Haute école pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE). (2010). *Directives relatives au mémoire de bachelor pour les étudiantes et étudiants en formation préscolaire et primaire*. Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Haute école pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE). (2011). *Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme de formation* (Comité programme). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Heer, S. et Akkari, A.-J. (2005). L'arroseur arrosé : les bénéfices insoupçonnés de la direction des mémoires professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (2), 109-123. Repéré à http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/2_files/2005-2-Heer.pdf
- Hofstetter, R. (2005). La « professionnalisation » des enseignants à travers une initiation à la recherche : le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (2), 71-89.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (dir.) (2009). *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Joliat, F. (2011). Un mémoire de recherche collaborative basé sur l'observation systématique des comportements musicaux. Dans F. Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique : état de la recherche et vision des formateurs* (p. 57-75). Paris : L'Harmattan.

- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e éd.). Montréal, QC : Beauchemin.
- Lang, V. (2004). La profession enseignante en France : permanence et éclatement. Dans M. Tardif et C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 157-171). Bruxelles : De Boeck.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd., p. 233-272). Paris : Colin.
- Perrin, D., Bailleul, M. et Bodergat, J.-Y. (2009). Le mémoire professionnel pour les étudiants de la Haute Ecole Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel : entre constitution d'outils et démarche compréhensive. Dans M. Mellouki et A. Akkari (dir.), *La recherche au service de la formation des enseignants* (p. 13-41). Repéré à <http://doc.rero.ch/record/234548>
- Perrin, N., Bétrix Köhler, D., Martin, D. et Baumberger, B. (2008). Le mémoire professionnel : un moyen pour évaluer les compétences des étudiants à l'enseignement. Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (p. 157-178). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Quivy, R. et van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Tardif, M. et Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 109-136). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0109>
- Tardif, M. et Lessard, C. (dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63. <http://dx.doi.org/10.7202/1018157ar>
- Vanhulle, S. (2009a). Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension* (p. 165-180). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0165>
- Vanhulle, S. (2009b). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 245-263). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0245>
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. Dans B. Wentzel et M. Mellouki (dir.), *Recherche et formation à l'enseignement : spécificités et interdépendance* (p. 15-35). Repéré à http://doc.rero.ch/record/234561/files/DC_ActesRecherche_8_Recherche_et_formation_a_l_enseignement_16_36.pdf
- Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 143-160). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0143>
- Wittorski, R. (2008). Professionnalisation et offres de formation dans l'enseignement supérieur. Dans C. Solar et P. Hébrard (dir.), *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec* (p. 59-87). Paris : L'Harmattan.

Notes de bas de page

- 1 Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.
- 2 Ces profils correspondent bien aux formateurs concernés par notre étude. Mais à l'heure actuelle, le profil universitaire des formateurs de la HEP-BEJUNE est certainement plus important.
- 3 Seule, la proportionnalité entre le nombre de mémoires fournis par année et par site n'a pas été strictement respectée. Nous observons, par exemple, que pour l'année 2008, le total des mémoires analysés est de 10, alors que la production totale s'élevait à 66. Pour l'année 2008, elle est de 4 seulement, bien que la production totale se soit élevée à 77.

- 4 Il serait intéressant de mener une étude sur les visées de la recherche en comparant nos résultats avec des mémoires produits par des enseignants chevronnés ayant repris une formation certifiante après plusieurs années passées sur le terrain. Nous pourrions peut-être observer dans quelle mesure leurs intérêts se sont déplacés vers des éléments davantage liés à la relation éducative, au contexte, à l'organisation et aux structures scolaires.
- 5 Nous verrons plus loin que cette remarque ne concerne en réalité que les mémoires produits sur le SPO et le SCF.

Pour citer cet article

Joliat, F. et Arcidiacono, F. (2016). L'analyse des visées de la recherche dans la production des mémoires de bachelor de la HEP-BEJUNE : une question d'intérêt professionnel et de culture(s) de recherche(s)? *Formation et profession*, 24(2), 17-32. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.344>

Comment analyser les traces de la professionnalisation dans les écrits des institutions de formation à l'enseignement?

Alexia **Stumpf**
HEP-BEJUNE (Suisse)

François **Joliat**
HEP-BEJUNE (Suisse)

Denis **Perrin**
HEP-BEJUNE (Suisse)

doi:10.18162/fp.2016.343

Résumé

Le présent article s'ancre dans une recherche sur la professionnalisation de la formation à l'enseignement en Suisse. Elle visait à en cerner les principales conceptions, notamment à travers l'analyse de la rhétorique de professionnalisation contenue dans les écrits institutionnels. Notre contribution vise à présenter et à soumettre au débat un outil méthodologique pour organiser ce corpus de textes de manière à rendre visibles les traces de la professionnalisation et ses retraductions. Cet outil permet, notamment, de ventiler les textes en fonction de leur(s) auteur(s), de leur adressage et de leurs finalités pour garantir la pertinence de leur analyse et de leur interprétation.

À titre d'exemple, la mise en application de notre outil dans l'examen des textes sur la place de la recherche dans la formation montre qu'il existe des différences entre les finalités déclarées à un niveau textuel et celles explorées à d'autres niveaux, sources de possibles tensions qui invitent à la précaution dans l'analyse.

Nous faisons l'hypothèse que cet outil est généralisable à d'autres institutions de formation des enseignants puisqu'il permet d'organiser les textes institutionnels pour les préparer à l'analyse.

Cet outil a fonctionné comme ressource pour l'ensemble du groupe de chercheurs dans la détermination de leurs objets de recherche et comme garant de la cohérence d'ensemble des différentes recherches conduites.

Mots-clés

Professionnalisation, formation des enseignants, enseignement supérieur, analyse discursive, outil conceptuel, typologie textuelle

Abstract

This article takes its origin in a research about professionalization of teacher training for higher education in Switzerland which aimed to identify the main conceptions of professionalization throughout a rhetorical analysis of the papers written by the institution. Our paper aims to present and discuss a methodological tool built to organize this corpus in order to make in a second time visible the traces of professionalization and the way they are expressed. This tool is also used to organize the corpus according to their author(s), their recipient(s) and their finality(ies) to reinforce the quality of analysis and interpretation. For example, using this tool to study the importance of the place of research in the training has showed that there are differences between the announced finalities in the institutional written and the ones which come out of other written produced at other levels. It invites the researcher to be careful in his work by noticing the possible gaps and tensions between announced intentions and their translations into reality.

Furthermore, we assume that this tool is generalizable to other institutions for teacher education because it prepares the organization of the corpus for its analysis. At last, this tool was used by the staff of researchers to refine their subject and also to allow the harmonization of the different studies conducted within the staff.

Key words

Professionalization, teacher training, higher education, speech analysis, conceptual tool, textual typology

Introduction

Dans le cadre d'une recherche sur la professionnalisation de la formation en Suisse, financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS), Wentzel (2012) avait pour objectif notamment de « cerner les principales conceptions ou les modèles de professionnalisation de la formation qui se dégagent des programmes de formation à l'enseignement dans différentes institutions suisses » (p. 1). L'opérationnalisation de cette démarche de recherche passait par l'analyse de la rhétorique de professionnalisation ressortant des textes contenus dans les dossiers destinés à faire valoir, par la CDIP¹, la reconnaissance des différentes formations primaire et secondaire des institutions partenaires de cette recherche. Les résultats attendus s'appuieraient sur une méthodologie d'analyse descriptive et comparative, ainsi que sur des cadres théoriques diversifiés, en fonction des approches choisies par les différents chercheurs de l'équipe (domaines des sciences de l'éducation, de la linguistique, de la sociologie). Ils devraient permettre de décrire et de comparer les conceptions ou les modèles de la professionnalisation de la formation mis en pratique dans ces institutions.

Or, en tant que partie prenante de cette recherche, nous nous sommes rapidement rendu compte que l'interprétation du sens de la rhétorique de professionnalisation contenue dans les documents à analyser devrait prendre en considération la manière dont ces institutions ont retraduit le processus de professionnalisation dans leurs *structures* (les domaines de formation), dans leurs *programmes* (le nombre d'années de formation, l'accréditation par domaine de formation) et dans leurs *écrits* (produits par les formateurs, les acteurs institutionnels et par les étudiants). À cette fin, et selon les théories de l'analyse du discours, il fallait aussi spécifier la structure institutionnelle et les dispositifs de formation dans lesquels s'inscrivent ces documents, leur adressage (auteurs et destinataires), leurs finalités.

À partir du contexte et du corpus de documents à analyser, issus de l'institution à laquelle nous appartenons², nous avons, de manière empirique, ébauché un outil méthodologique générique, au service de l'analyse de la retraduction de la professionnalisation dans les dispositifs des instituts de formation constituant le terrain de la recherche de Wentzel (2012).

Dans un premier temps, nous poserons quelques éléments contextuels et notionnels dans lesquels s'inscrit l'universitarisation de la formation des enseignants que nous mettrons en perspective avec celui de la professionnalisation. Dans un deuxième temps, nous exposerons la manière de typologiser les documents à analyser, puis nous décrirons les composantes et le fonctionnement de notre outil. Enfin, nous expliciterons, à partir de l'exemple, la manière dont cet outil peut être utilisé au service de l'analyse des traces de la professionnalisation dans ces textes.

1. Éléments notionnels et contextuels

Cette contribution s'inscrit dans le contexte de mouvance internationale des réformes institutionnelles de la formation des enseignants visant à la professionnaliser. Il nous paraît donc important de définir le concept de professionnalisation.

1.1 *Professionnalisation de la formation des enseignants*

Ce concept, sujet à débats sociaux et scientifiques, renvoie à un mouvement global qui dépasse les champs du travail. Depuis la fin des années 1990, il s'est massivement répandu dans le champ de la formation. Wittorski (2014) en distingue trois sens : « professionnalisation-efficacité du travail », la « professionnalisation-profession » et la « professionnalisation-formation » (p. 230). C'est le sens « professionnalisation-formation » que nous mobiliserons, processus qui vise à faire des étudiants des professionnels, « via des dispositifs de formation développant des *compétences* » (Wittorski, 2014). La définition courante d'un dispositif renvoie à tout système de formation. Du point de vue savant, un dispositif – ou système formel d'apprentissage dans les pays anglo-saxons – est un ensemble de moyens matériels et humains qui correspondent à une forme de socialisation particulière pour faciliter un processus d'apprentissage (Blandin, 2002).

Sans dresser un état des lieux exhaustif à ce sujet, lorsque nous évoquerons la notion de *professionnalisation-formation*, nous nous référerons à ce que Tardif et Borges (2009) appellent « les dimensions les moins controversées de la professionnalisation » (p. 110) : l'allongement de la durée de formation et son universitarisation, l'intégration de la recherche dans la formation, la place centrale occupée par la formation pratique, l'acquisition de connaissances et de compétences fondant l'expertise du professionnel, la dimension réflexive des apprenants, enfin, la valorisation de la formation tout au long de la vie. Dès lors qu'il y a quasi consensus sur ces dimensions dans les textes émanant des organismes internationaux (Wentzel et Mellouki, 2010, p. 1), ce sont celles que nous mobiliserons pour établir les indicateurs des traces de la professionnalisation.

La refonte de la formation des enseignants – au début des années 2000 – nécessite que l'on s'interroge aujourd'hui sur les manières dont ces dimensions ont été intégrées en Suisse. Comment ces institutions de formation à l'enseignement se sont-elles emparées des dimensions de la professionnalisation et comment ont-elles été retraduites dans leurs structures et leurs programmes d'études?

1.2 *Universitarisation de la formation versus tertiarisation de la formation enseignante*

En Suisse, la professionnalisation s'est traduite par la volonté de tertiariser ou d'« universitariser » les institutions de formation. Quelles réalités se cachent derrière ces deux intentions?

Dans la plupart des cas, la tertiarisation se substitue à une universitarisation généralisée. Il y a *universitarisation* lorsque :

les lieux de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettraient se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université. [...] Les savoirs professionnels y sont désormais non seulement transmis, mais aussi créés et accumulés selon les règles particulières de l'université, faisant une large place à l'activité de recherche. Les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat. (Bourdoncle, 2009, p. 19-20)

Or, en Suisse, les Hautes écoles pédagogiques (HEP) ne sont pas rattachées à une université (à quelques exceptions près). Elles sont le symbole de la *tertiarisation*, fondé sur la souveraineté cantonale en matière d'éducation et de formation, lorsque la formation est « modularisée et axée sur des standards et compétences professionnelles » et qu'elle s'accomplit « sur une base scientifique en se fondant sur des théories scientifiques et en transmettant des connaissances sur des méthodes scientifiques » (CDIP, 2008, p. 23-24).

Dans notre institution de formation, la HEP-BEJUNE, l'opposition entre *tertiarisation* et *universitarisation* semble se manifester du point de vue du type de structure et du statut des formateurs. Il y a cependant convergence entre ces deux notions, en ce qui concerne l'enjeu majeur de la professionnalisation du métier d'enseignant : la mise en relation réussie entre recherche et enseignement au sein de la formation.

Le rattachement de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur relie symboliquement les professions au monde de la recherche, qui peut être plus ou moins élémentaire ou fondamentale, mais qui permet le développement des connaissances et des compétences et qui incline à la réflexion indépendante des considérations pratiques, commerciales et politiques. (Giannini et Gadea, 2006, p. 31)

Dans les faits, ce processus de tertiarisation des instituts suisses de formation des enseignants a été initié dès le début des années 1990 par la CDIP (1993, 1995). Celui-ci a entraîné la disparition des Écoles normales au profit d'institutions de niveau tertiaire, principalement des Hautes écoles pédagogiques (HEP), indépendantes des universités. À titre d'exemple, la HEP-BEJUNE s'est constituée par voie concordataire le 5 juin 2000, à partir de trois anciennes structures cantonales distinctes : l'École normale de Bienne (Berne), l'Institut pédagogique de Porrentruy (Jura), l'École normale du canton de Neuchâtel.

Ce processus de tertiarisation avait pour objectif principal d'améliorer la qualité de la formation en allongeant la durée des études, en élaborant de nouveaux programmes de formation de niveau universitaire, tout en rendant sa structure compatible avec le système de Bologne (calendrier académique, système d'accréditation ECTS [European Credits Transfer System], *maîtrisation* de la formation des

enseignants du second degré). La mobilité des étudiants durant leur formation y serait favorisée, mais aussi leur employabilité intercantonale, voire européenne.

Pour obtenir la reconnaissance des diplômes délivrés, la HEP-BEJUNE, comme ses institutions homologues de formation, a dû engager une procédure visant l'accréditation institutionnelle par la CDIP, concrétisée par le dépôt d'un dossier soumis pour évaluation. Face à un dossier aussi volumineux et diversifié dans la nature des documents, que beaucoup de nouveaux écrits sont venus densifier, comment organiser ces données de manière facilitante pour le chercheur?

2. Cadre conceptuel : un outil au service de l'analyse discursive des textes institutionnels

Pour l'analyse de notre corpus, nous avons écarté l'analyse de contenu au profit de l'analyse discursive pour éviter une posture illustrative, car l'analyse discursive est :

au cœur des relations qui existent entre un comportement culturel et des discours sociaux. C'est dans ce cadre que le discours est conçu [...] comme un ensemble d'énoncés considérés dans leur dimension interactive, leur pouvoir d'action sur autrui, leur inscription dans une situation d'énonciation dont les paramètres sont : l'énonciateur, l'allocutaire, le moment de l'énonciation et le lieu de l'énonciation. (Barry, 2002, p. 4)

Le sens du discours n'est pas transparent à lui-même, mais construit par l'auteur en fonction de ses repères, de sa fonction et du contexte.

Plutôt qu'à une théorisation formelle, notre recherche s'apparente davantage à un essai (Desjardins et Hensler, 2009) sur la manière de structurer la mise en dialogue des retraductions de la professionnalisation à différents niveaux textuels.

Pour préparer l'analyse du corpus, le dossier de reconnaissance de la HEP-BEJUNE et ses extensions, nous avons construit une modélisation des dispositifs de son système de formation et des textes qui en sont à l'origine, selon le modèle de Maxwell (1999). Nous l'avons choisi pour sa souplesse d'utilisation, l'absence de règles strictes et de contraintes. Il facilite une démarche empirique qui s'appuie sur des tâtonnements, à partir de conceptions *a priori*. Les rapports entre l'ensemble de ces textes et ces dispositifs rendaient visibles des axes d'analyse possibles pour soutenir des comparaisons intra et interinstitutionnelles et fournir des critères objectivables d'organisation et de tri du corpus des documents en fonction de trois dimensions : leur finalité; leur adressage et leur registre textuel. Prendre en considération ces trois dimensions permet de mettre au jour, dans l'analyse, d'éventuelles tensions ou rapports de force entre des documents de nature diverse ou des écarts entre le prescrit, les intentionnalités et le réel. Nous procéderons ci-dessous à la description de l'outil avant d'en illustrer une application possible.

2.1 Description de l'outil d'analyse : les composantes et le fonctionnement

Tout discours instituant une réforme de la formation imprègne les consciences et modèle les dispositifs et les identités pédagogiques. Pour Bernstein (2007), « des réformes éducatives différentes projettent des identités pédagogiques différentes. Toute réforme est vue comme une lutte entre groupes pour imposer

une identité/ou des identités pédagogiques différentes » (p. 3). Pour Weinberg (2009), l'objectif de la rhétorique, qui confine à l'art pour certains, est de convaincre ou séduire par une argumentation pertinente, sans nécessité d'être scientifique. Elle s'appuie sur l'analogie et la métaphore, pour faire passer une idée.

Ainsi, la rhétorique de professionnalisation est aujourd'hui disséminée à travers les discours politiques à visée stratégique, les écrits institutionnels et les productions des étudiants pour dessiner les contours des dispositifs de formation :

[...] On se retrouve devant une conception ou un modèle de la professionnalisation de la formation encore en construction. Son élaboration semble se faire par étapes. Chaque étape récupère et intègre une des dimensions de la professionnalisation, dont il convient de tracer l'origine dans les travaux de recherche [...]. (Wentzel et Mellouki, 2010, p. 4)

Nous définirons la rhétorique de professionnalisation comme un ensemble de composantes lexicales qui traduisent les significations inhérentes au processus de professionnalisation ainsi que leurs effets potentiels. Elles sont déclinées dans la Figure 1.

Il faut toutefois être conscient que, dans l'analyse de ces discours, des tensions possibles sont à prendre en considération, entre injonctions à la professionnalisation et réalité du processus dans les dispositifs, entre les perceptions des acteurs et des étudiants. Cela a impliqué, pour nous, de construire un modèle qui donne à voir deux niveaux de tri et de lecture possibles du corpus dans une double vision, *statique* (états des lieux des structures, des écrits, des marqueurs de la rhétorique de professionnalisation) et *dynamique* (mise en rapport de ces composantes).

Notre outil d'analyse du dispositif de formation (voir Figure 1) se décline en trois composantes qui peuvent être prises pour elles-mêmes dans leur état statique ou mises en relation dynamique :

- a) un dispositif de formation qui repose sur quatre domaines, celui des sciences de l'éducation (SED), celui de la recherche (RECHERCHE), celui de la formation sur le terrain (PRATIQUE) et celui des didactiques et des connaissances disciplinaires (DIDACTIQUE);
- b) une typologie des écrits, à quatre niveaux, porteuse des discours de la rhétorique de professionnalisation. Nous développerons cette composante plus loin dans le texte en raison de sa fonction clé dans la recherche;
- c) des marqueurs de la rhétorique de professionnalisation en rapport avec la problématique de la recherche spécifiée *supra*.

Le fonctionnement de cet outil se veut tout d'abord pragmatique. Il permet d'opérer des choix ciblés des composantes qui seront convoquées dans l'analyse : domaines du dispositif de formation; textes appartenant à un ou plusieurs des quatre niveaux d'écrits institutionnels; marqueurs de la rhétorique. Ces différentes composantes peuvent être analysées pour elles-mêmes.

Ensuite, lorsque l'analyse appelle leur croisement, cet outil permet de mieux identifier les mises en rapport possibles, intra et/ou intercomposantes, en fonction des objets de recherche construits par les chercheurs, de leurs objectifs et des cadres théoriques qu'ils convoquent.

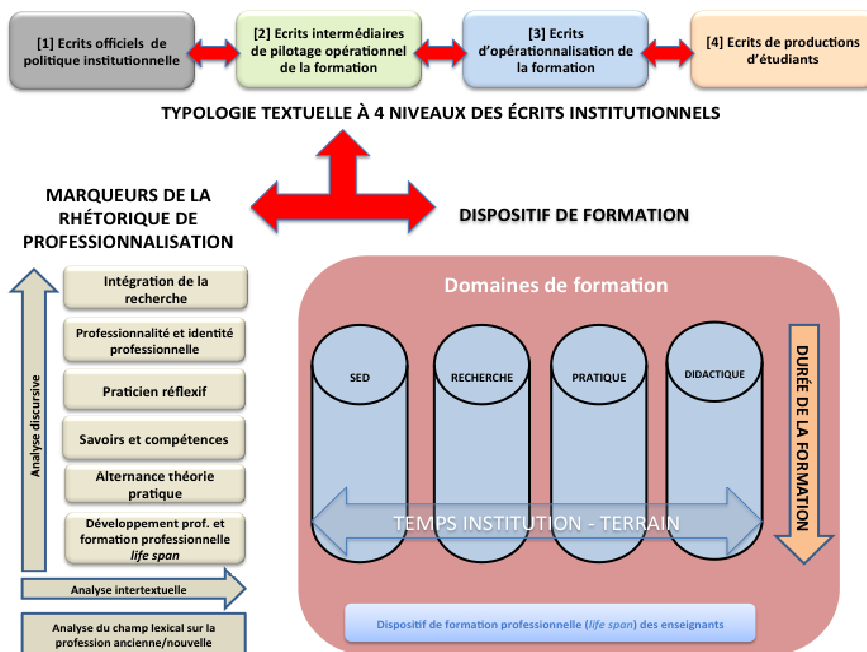


Figure 1

Outil au service de l'analyse du dispositif de formation de la HEP-BEJUNE.

Nous allons d'abord expliciter la construction de la typologie des écrits sur laquelle s'appuie notre modèle, puis nous allons montrer comment cet outil peut être utilisé à l'aide d'un exemple.

2.2 Des étapes de construction d'une typologie des écrits à ses finalités

a) Notre corpus initial de textes : les classeurs de reconnaissance CDIP de la HEP-BEJUNE

Dans ses *Instructions pour l'élaboration d'une demande de reconnaissance de diplômes d'enseignement* (CDIP, 2007) pour les degrés primaires et secondaires I et II, la CDIP exigeait que les institutions candidates fournissent dix fiches qui lui permettraient de fournir un rapport évaluatif sur la conformité des documents produits avec ses standards prescrits. Ces fiches portaient sur des *Généralités* relatives à la genèse et l'ancrage politique de l'institution, la *Structure de la formation*, les *Objectifs et contenus de la formation*, la *Relation entre théorie et pratique*, l'*Enseignement et recherche*, la *Formation pratique*, la *Durée de la formation*, les *Conditions d'admission*, la *Réglementation* liée à l'obtention du diplôme et à celle liée au personnel. Un exemplaire du classeur de reconnaissance BEJUNE, composé de plusieurs centaines de documents qui renseignent ces fiches, a constitué notre corpus de données de base. D'un point de vue méthodologique, comment organiser ce corpus?

b) De la nécessité de procéder à une typologie des écrits

Sur la base d'une adéquation avec les prescriptions établies (Faivre, 2012, p. 19), une procédure de confirmation de reconnaissance doit être engagée par les HEP tous les sept ans à l'intention de la CDIP.

Les formations primaire et secondaire BEJUNE ont obtenu la reconnaissance CDIP, respectivement en 2005 et en 2012.

Peut-on toutefois se contenter de penser qu'une institution réponde aux critères de professionnalisation par le seul fait qu'elle soit accréditée en tant que telle par la CDIP? Sous l'angle de l'analyse quantitative comparée des structures, des programmes et des contenus de formation de deux institutions de formation à l'enseignement, on peut répondre par l'affirmative, car l'intention de toute institution de cet ordre est de donner à voir qu'elle est conforme aux attentes de l'entité politico-éducative qui la régit.

Or, d'un point de vue qualitatif, on ne peut prétendre saisir les enjeux de la professionnalisation sans prendre en considération les conditions, les circonstances, les facteurs et les acteurs qui ont contribué à produire les documents du corpus de données. Pour Cossette (2004), « les acteurs de l'organisation sont au cœur du processus de [sa] structuration. Leurs actions sont influencées par leur connaissance profondément subjective des contextes externe et interne de l'organisation, qu'ils ont eux-mêmes contribué à construire ou *enact* » (p. 4). De ce fait, chaque élément du corpus doit être interprété non seulement en fonction de son contenu, mais également en fonction de son adressage : adressé *par* (le produit, dans un contexte donné, de la pensée d'une personne, d'un groupe de formateurs, d'un responsable de formation, d'une institution politico-éducative, etc.), adressé *à* (étudiants, formateurs, responsables de formation, instances de direction, formateurs en établissement, sphère publique, etc.) et adressé *pour quoi* (finalité des écrits).

En effet, selon les théories en analyse du discours (Barry, 2002), un énoncé se présente comme un texte : un mode d'organisation spécifique « qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Considérer la structure d'un texte en le rapportant à ses conditions de productions, c'est l'envisager comme discours » (Grawitz, 1990, cité dans Barry, 2002, p. 1), sachant qu'un discours est une construction qui se caractérise par des acteurs, des objets, des propriétés, des événements sur lesquels il s'opère (Maingueneau, 1989, cité dans Barry, 2002).

Pour intégrer ces trois paramètres dans un répertoire interprétatif au service de l'analyse intertextuelle, la construction d'une typologie des écrits, constitutifs de notre corpus, s'est imposée.

c) Les catégories constitutives de typologie des écrits

Dans un premier temps, nous avons utilisé une approche inductive (Paillé et Mucchielli, 2008) pour construire les catégories de notre typologie, à la suite d'une lecture flottante du corpus. Quatre catégories ont alors émergé (voir Figure 1) :

1. les écrits officiels de politique institutionnelle;
2. les écrits intermédiaires de pilotage opérationnel de la formation;
3. les écrits d'opérationnalisation de la formation;
4. les écrits de production d'étudiants.

Dans un second temps, nous avons mis ces catégories à l'épreuve des trois filtres : *l'auteur/les auteurs*, *l'adressage* et *la finalité des écrits*. Concrètement, nous avons ventilé nos textes en fonction de la présence de l'un ou l'autre de ces filtres. Dans cette logique, les documents qui ne répondaient à aucun des trois filtres ont été exclus de l'analyse.

Passer ces textes au crible des filtres a permis de vérifier la pertinence des catégories construites *a priori*, ils ont également contribué à en faire émerger une nouvelle. Elle correspond à l'ensemble des *écrits officiels de politique éducative*, externes à l'institution, qu'ils s'ancrent dans un contexte cantonal, national ou international. Ils sont prescriptifs ou de recommandation et chapeautent les différents écrits produits par l'institution elle-même. Le tableau ci-dessous (voir Tableau 1) rend compte de la typologie et renseigne précisément les trois filtres.

Tableau 1

Typologie des écrits.

Catégories constitutives de la typologie					
Filtres	<i>Écrits officiels de politique éducative</i>	<i>Écrits officiels de politique institutionnelle</i>	<i>Écrits intermédiaires de pilotage opérationnel de la formation</i>	<i>Écrits d'opérationnalisation de la formation</i>	<i>Écrits de production d'étudiants</i>
Auteur(s)	Gouvernement, services cantonaux, institutions internationales	Rectorat et/ou comité stratégique, exécutif cantonal	Responsables de la formation ou de l'organisation de la formation	Formateurs (individuellement ou collectivement)	Étudiants (individuellement ou collectivement)
Adressage	Instituts de formation des enseignants	Personnel institutionnel, étudiants, public	Formateurs, étudiants, formateurs en établissement, public	Étudiants, pairs	Formateurs, formateurs en établissement, institution, soi, pairs
Finalités	Cadrage (prescriptif ou de recommandation) de l'institution	Visions stratégiques et politiques, pilotage stratégique et opérationnel	Pilotage opérationnel de la formation, faciliter l'accès à l'institution	Déclinaison opérationnelle des réquisits institutionnels et moyens mis en œuvre pour répondre à la demande	Légitimer un processus de formation

L'ensemble des documents produits par les différentes institutions partenaires de la recherche FNS de Wentzel (2012) peut être organisé selon cette typologie pour pouvoir les faire ensuite dialoguer entre eux et de mettre au jour d'éventuelles tensions, contradictions entre les catégories. Dès lors que l'analyse est organisée et contextualisée, des comparaisons de textes interinstitutionnels peuvent être envisagées.

3. L'application de l'outil dans le cheminement méthodologique d'une recherche

L'outil s'est révélé comme une aide précieuse dans la sélection et la mise en relation des textes relatifs à la place de la recherche en formation, en tant que dimension incontournable de la professionnalisation de la formation des enseignants. Comment est-elle énoncée et retraduite dans les discours institutionnels

de niveaux différents, produits dans les contextes socioculturels et linguistiques propres au système éducatif helvétique? Il en découle l'existence d'une grande diversité des filières de formation des enseignants. La description des structures internes de ces filières montre qu'il existe des conceptions polysémiques, des significations qui ne sont pas toujours partagées (Lehmann, 2006) et une répartition différenciée des contenus de formation. Ainsi, l'interprétation des pourcentages attribués aux différents domaines de formation dans les Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande (HEP), les *Pädagogischen Hochschulen* de Suisse alémanique (PH) et les Instituts universitaires de formation des enseignants (IUFE) est fortement liée à des terminologies et à des conceptions différenciées selon les régions linguistiques du pays et, même au-delà, plus localement, selon le canton dans lequel on se situe.

La comparaison formelle, sur la base d'indicateurs visibles, ne renseigne donc pas sur la véritable place de la recherche en formation, sur sa fonction, sur sa nature, sur la force de ses frontières avec d'autres domaines ou sur son degré de classification (Bernstein, 2007), ni sur son degré d'intégration à la formation en général. Selon cette logique de mise en dialogue, il devient inapproprié de comparer le volume attribué à chaque domaine de formation en seuls termes de crédits ECTS ou de volumes d'heures de formation, car il n'existe pas de correspondance absolue dans les significations données à ces domaines selon les différences de cultures institutionnelles (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs et Périsset Bagnoud, 2007). Par exemple, l'interprétation de la notion d'ECTS apparaît dans une acception différenciée en ce qui concerne le volume de travail qu'elle représente pour l'étudiant :

- à la HEP-BEJUNE, le temps de travail est formellement partagé entre temps de cours (séminaires ou ateliers) et temps de travail autonome selon la règle suivante : 1 ECTS = 12 périodes de cours de 45 minutes (9 heures) et entre 16 et 21 heures de travail autonome;
- à l'IUFE, la valeur d'un crédit est définie selon les recommandations de la CRUS³ ainsi un crédit équivaut à une charge de travail de 25 à 30 heures laissant plus de marge de manœuvre dans les modalités d'enseignement des différentes unités de formation.

On peut relever également, au-delà des différences interinstitutionnelles, des variations à l'intérieur des institutions, la valeur d'un crédit SED ou RECHERCHE étant différente de celle d'un crédit de formation pratique.

Les premiers constats montrent que la recherche est formellement identifiable en tant qu'entité spécifique de formation, mais que son volume en termes de crédits ne suffit pas à évaluer son intégration dans tous les domaines de formation.

Ensuite, nous avons centré notre attention sur les différentes conceptions officielles au sujet de la recherche en tant qu'instrument obligatoirement intégré dans une formation professionnalisante.

À l'aide de l'outil, nous avons pris la mesure d'une réalité double : une réalité visible (l'énoncé explicite, dans des textes de différents niveaux, d'un nombre d'ECTS attribué à un domaine par exemple) et une réalité invisible (les indicateurs permettant de définir une présence implicite de la recherche dans d'autres domaines de formation que celui de la recherche lui-même). Cette double réalité ne renseigne pas sur la véritable place de la recherche dans la formation.

Méthodologiquement, notre outil nous a permis un recodage en termes d'éléments constitutifs du domaine de la recherche et sa mise en relation avec les différents niveaux textuels des documents

institutionnels. Les données gagnent ainsi en pertinence et en lisibilité pour les chercheurs. Notre outil nous a amenés à une hypothèse de travail se rapportant à une conception spécifique de la recherche, en tant que composante du processus de professionnalisation, sous-jacente aux modes de retraduction des discours de différents niveaux. Il nous a amené à une nouvelle sélection de textes à mettre en tension dans une analyse de la rhétorique de professionnalisation à l'aide d'un cadre théorique issu de la linguistique et de la psychologie sociale, nous permettant d'analyser les contradictions conceptuelles qu'ils contiennent. Les contradictions sont inhérentes à la pensée humaine et sont une clé de l'élaboration des systèmes de formations. En cela, elles sont révélatrices de la pensée des décideurs et des dirigeants d'institutions de formation (Studer, 2012). Toujours selon cet auteur, « les concepts imprègnent le discours et le discours imprègne les concepts : il semble évident qu'il existe une forte interaction entre les deux phénomènes analytiques » (Studer, 2012, p. 124). Les contradictions conduisent ainsi à des luttes entre acteurs et amènent des stratégies de résolution qui dessinent les cadres institutionnels de la professionnalisation. Nous nous sommes concentrés sur l'analyse des contradictions dans les discours de niveau 1 et 2 de notre outil, mais obligés parfois à explorer un troisième niveau. En effet, des textes aux finalités semblables ne se situaient pas obligatoirement au même niveau dans notre typologie textuelle. Nous avons dû ainsi porter notre attention tant sur la finalité des documents que sur leur contenu, leurs auteurs et leurs destinataires pour les aborder dans une perspective comparative.

Nos observations montrent que l'on retrouve globalement les mêmes contradictions à chaque niveau textuel. Elles montrent aussi que la formation à la recherche est l'objet d'une rhétorique inclusive mais qu'en réalité, elle est reléguée au rang d'outsider ou de satellite en regard de la formation pratique dans les dispositifs de formation.

Conclusion et perspectives

Notre contribution visait à présenter et à soumettre au débat un outil méthodologique élaboré empiriquement, utile à l'organisation d'un corpus de textes soumis à l'analyse et à leur mise en rapport dans une analyse intertextuelle, avec des composantes structurelles et conceptuelles de plusieurs dispositifs de formation et avec des marqueurs de la professionnalisation qui font consensus. À ce stade, nous ne sommes pas encore à même de démontrer sa généralisation à d'autres recherches. Néanmoins, nous pouvons en tirer quelques conclusions.

Cet outil a fonctionné comme ressource à l'ensemble du groupe de chercheurs dans la détermination de leurs objets de recherche et comme garant de la cohérence d'ensemble des différentes recherches conduites.

Les premiers résultats, issus de l'exemplification, viennent nuancer l'absolu des propos écrits, par la mise en dialogue des différents niveaux textuels, les écarts entre le prescrit des textes et leur retraduction dans l'opérationnalisation de la formation.

Il a permis d'aborder la complexité de la sélection de discours institutionnels significatifs par une vision globale constante des composantes de la recherche – en rapport avec ses objectifs – pour explorer des mises en rapport possibles et pour amener des éléments de compréhension à l'apparente évidence de certaines comparaisons quantitatives. Enfin, il nous a permis de focaliser nos recherches sur des zones d'ombre peu analysées de la rhétorique de la professionnalisation.

Nous avons conscience que l'analyse de la rhétorique de professionnalisation ne peut reposer seulement sur des analyses textuelles et intertextuelles. Elle doit être approfondie par des entretiens avec les acteurs de chaque niveau textuel (auteurs ou lecteurs) pour mettre au jour leurs modes de retraduction des discours de niveau supérieur, constitutifs de leurs conceptions de la professionnalisation. C'est là une piste de développement de notre outil.

Nous faisons toutefois l'hypothèse que cet outil est généralisable à d'autres institutions de formation des enseignants, puisqu'il permet d'organiser les textes institutionnels pour les préparer à l'analyse.

Références

- Barry, A. O. (2002). *Les bases théoriques en analyse du discours*. Repéré à <https://depot.erudit.org/id/002331dd>
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique* (traduit par G. Ramognino-Le Déroff et P. Vitale). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Blandin, B. (2002). *La construction du social par les objets*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourdoncle, R. (2009). L'universitarisation. Structures, programmes et acteurs. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 19-28). Bruxelles : De Boeck.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Repéré à <http://edudoc.ch/record/25493/files/19951026f.pdf>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Instructions pour l'élaboration d'une demande de reconnaissance de diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité*. Berne : CDIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2008). *Profession enseignante : analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Repéré à <http://edudoc.ch/record/27310/files/StuB27B.pdf>
- Cossette, P. (2004). *L'organisation : une perspective cognitiviste*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Cossette, P. (2008). La cartographie cognitive vue d'une perspective subjectiviste : mise à l'épreuve d'une nouvelle approche. *AIMS M@n@gement*, 11(3), 259-281. <http://dx.doi.org/10.3917/mana.113.0259>
- Desjardins, J. et Hensler, H. (2009). À la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement : le rôle des acteurs et la prise en compte des caractéristiques organisationnelles. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 145-159). Bruxelles : De Boeck.
- Faivre, J.-P. (2012). La Haute école pédagogique BEJUNE : une entité tricantonale. *Enjeux pédagogiques*, (19), 5-10. Repéré à http://www.hep-bejune.ch/boutique/enjeux-pedagogiques/pdf/HEPB_BULL_No19.pdf
- Giannini, M. et Gadea, C. (2006). Introduction. *Savoir, travail & société*, 4(2), 7-42.
- Lehmann, L. (2006). *Harmonisation des habilitations à enseigner dans le domaine des disciplines et des degrés d'enseignement : expertise effectuée sur mandat de la commission Formation de la Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques*. Repéré à https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/FR/PH/Dokumente/2006_Bericht_Harmonisierung_fr.pdf
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. et Périsset Bagnoud, D. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Maingueneau, D. (1989). *Genèse du discours* (2^e éd.). Bruxelles : Mardaga.
- Maxwell, J.-A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Fribourg : Presses universitaires de Fribourg.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Studer, P. (2012). Conceptual contradiction and discourses on multilingualism. Dans P. Studer et Y. Werlen (dir.), *Linguistic diversity in Europe. Current trends and discourses* (p. 115-136). Berlin : Walter de Gruyter.
- Tardif, M. et Borges, C. (2009). L'internalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 109-139). Bruxelles : De Boeck.
<http://dx.doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0109>
- Tilman, F. (2005). *L'analyse institutionnelle*. Repéré à http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=118:lanalyse-institutionnelle-i-fondements&catid=9&Itemid=103
- Weinberg, A. (2009). Aux sources de l'éloquence. *Sciences humaines*, (209), 31-35.
- Wentzel, B. (2012). *La professionnalisation de la formation des enseignants : le cas de la Suisse* [N° 136849]. Projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) 2012-2014. FNS, Berne.
- Wentzel, B. et Mellouki, M. (2010). Internationalisation de la professionnalisation de la formation des enseignants et retraductions nationales : le cas de la Suisse. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève*. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-w/professionnalisation-de-la-formation-des-enseignants-des-fondements-aux-retraductions-nationales/Internationalisation%20de%20la%20professionnalisation.pdf>
- Wittorski, R. (2014). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 229-231). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Notes

- 1 Contrairement à la France, il n'existe pas de ministère national de l'Éducation en Suisse. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) rassemble les ministres de l'Éducation des 26 cantons helvétiques. Elle a pour mission de coordonner et de dynamiser le système scolaire suisse, très décentralisé, du fait de la souveraineté cantonale en matière d'éducation.
- 2 La Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE), Suisse.
- 3 Conférence des directeurs des universités suisses (CRUS).

Pour citer cet article

Stumpf, A., Jolliat, F. et Perrin, D. (2016). Comment analyser les traces de la professionnalisation dans les écrits des institutions de formation à l'enseignement? *Formation et profession*, 24(2) 33-44.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.343>

Créativité et professionnalité de l'enseignant : une démarche de recherche-innovation-formation

doi: 10.18162/fp.2016.349

Résumé

Cet article présente et étudie une démarche à la fois de recherche, d'innovation et de formation professionnelle des enseignants. Il s'agit d'une manière d'étudier certains gestes de l'enseignant par une démarche que nous appelons recherche-innovation-formation. Les enseignants participant à cette démarche s'engagent dans les trois rôles complémentaires d'enseignants stagiaires en formation, de chercheurs novices et de contributeurs d'une compréhension des gestes de l'enseignant nécessaires pour conduire une activité créative en classe. Cet article est loin de ne concerner que la créativité à l'école. Cette démarche peut être appliquée à d'autres situations professionnelles de formation.

Mots-clés

Formation des enseignants, construction de savoirs professionnels, recherche-formation, collaboration entre pairs, créativité

Abstract

This article presents and studies an approach to research, innovation and professional training of teachers. Teaching practice in a context of creativity and collaboration between pupils can be clearly differentiated from traditional teaching models and consequently from teacher education. Centred on the thematic range of lessons, several examples show the possible difference between what a student-trainee may predict and what actually happens. This type of activity provides an opportunity to build professional skills while undertaking the three complementary roles of 'student-trainee', 'novice researcher' and contributors on teachers' practices needed to guide a creative classroom activity.

Keywords

Teacher education, professional knowledge-building, collaboration, creativity

Introduction

Cet article est une présentation synthétique et l'illustration d'une démarche à la fois de recherche, d'innovation et de formation professionnelle des enseignants¹. Par la suite, nous analysons les gestes de deux enseignants stagiaires, étudiants du bachelor de la formation des futurs enseignants pour le degré primaire d'une haute école pédagogique (institution tertiaire de formation d'enseignants) en Suisse.

Les programmes de formation d'enseignants peuvent bien lier le curriculum au contexte local et aux aspects socioculturels des enseignants (Snoek et Zogla, 2009). Mais ils peuvent aussi se distancier des nécessités pour les enseignants d'apprendre à innover leurs pratiques et d'acquérir de connaissances enracinées dans le travail, déterminées par le contexte et réinterprétées avec sa classe (Tardif, 2010). Comment développer alors une activité de formation à l'enseignement soucieuse d'un agir à la fois « réflexif », « innovateur » et « formatif » afin d'engager les étudiants, futurs enseignants, dans l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles?

La première partie de cet article présente une synthèse de nos résultats de recherche ainsi que l'approche méthodologique « PAO – prédire, agir, observer » (Giglio et Perret-Clermont, 2012) qui est au centre d'une démarche que nous appelons recherche-innovation-formation. La deuxième partie examine les prédictions et les observations de deux enseignants stagiaires. En effet, les deux enseignants s'engagent dans les trois rôles complémentaires d'« enseignants stagiaires en formation », de « chercheurs » novices et de contributeurs d'une compréhension des gestes de l'enseignant nécessaires pour conduire une activité créative en classe. Cette démarche articule un projet de recherche, un acte de formation et les compétences pratiques et

méthodologiques des acteurs (Charlier et Donnay, 1993). Il s'agit d'une démarche structurante qui sous-tend plusieurs gestes professionnels en tant que ressources de conduites (Clot, Fernandez et Scheller, 2007) qui ne peuvent jamais se considérer comme exhaustifs ni comme facilement transmissibles dans le cadre d'une formation. Les gestes de l'enseignant dépendent de la nature de la tâche créative que les élèves réalisent. Nous approfondissons avec les enseignants stagiaires les genres de gestes déjà étudiés et répertoriés précédemment avec d'autres enseignants chevronnés et novices (Giglio, 2015).

Notre démarche de recherche-innovation-formation ne peut pas se circonscrire aux modèles traditionnels de formation ni de recherche. Certes, nous empruntons la modélisation des recherches collaboratives (Couture, Bednarz et Barry, 2007) et ces démarches nécessitent une médiation entre les cultures pratiques et celles de la recherche. Par conséquent, d'une part, les enseignants stagiaires peuvent construire de nouvelles compétences et, d'autre part, le chercheur peut construire avec eux des savoirs professionnels (Desgagné, 1997, 1998; Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001). La démarche présentée dans cet article est loin de ne concerner que les activités créatives en classe. Elle peut être appliquée à d'autres situations d'acquisition des pratiques mettant l'innovation au centre de la formation et qui se démarquent des modèles traditionnels de l'enseignement.

Entre usages habituels et nouvelles compétences pour enseigner

Les nouveaux curricula de différents pays occidentaux confèrent une place importante à la collaboration entre élèves, à la pensée créative et à la réflexion. Ces curricula diversifient les rôles dans lesquels on place l'élève. Pour apprendre, ils peuvent endosser les rôles d'auteurs, de compositeurs, de producteurs de nouvelles idées ou de nouveaux objets. L'action créative de chaque élève et les interactions entre camarades entraînent inmanquablement certains gestes de l'enseignant qui peuvent être déterminants pour l'apprentissage des élèves. Un nouveau geste peut être très difficile à acquérir par un enseignant stagiaire en formation. Effectivement, dans une formation d'enseignants, d'une part, les étudiants reçoivent une partie de savoirs professionnels transmis conformément aux gestes habituels de l'enseignant propres aux contextes scolaires d'où ils se forment, et d'autre part, d'après Cros (2007), ils reçoivent :

une partie de transmission autre que celle de l'imitation, mais bien dans la construction chez l'autre de compétences nouvelles acquises par des voies différentes liées au langage ou à l'écriture sur la pratique, dans des situations d'échanges et d'analyses variées. (p. 8)

Dans ces conditions, comment former des enseignants pour qu'ils puissent être capables de donner aux élèves d'autres rôles que ceux de lecteurs, de récepteurs, d'auditeurs et pour qu'ils aient l'opportunité d'inventer, de rédiger une nouvelle idée, de composer une musique ou de créer un nouveau problème à résoudre? Comment engager les élèves dans une activité fluide, flexible entre plusieurs élèves en négociant et en partageant leurs idées, leurs efforts dans le but d'élaborer un objet créatif, et les rendre actifs dans leurs apprentissages?

Apprendre à guider les élèves dans la production de nouveaux objets en classe

Les caractéristiques des gestes de l'enseignant que nous étudions sont issues de notre intérêt sur les situations didactiques de production d'un objet nouveau créé par plusieurs élèves dans le contexte d'une classe. Par exemple, dans le cadre d'une leçon à l'école primaire, nous pouvons considérer une production comme créative si elle est reconnue comme originale dans son propre contexte (Amabile, 1996; Gardner, 2001; Lubart, 2010), notamment dans celui de la classe. C'est en examinant la créativité dans la perspective socioculturelle de l'éducation de Bruner (1996) que nous pouvons introduire les élèves à une manière de penser et d'agir créative par le biais de la production d'œuvres et les faire réfléchir à l'intérieur d'une communauté d'apprentissages. Dans cette perspective, nous étudions les situations de créativité en groupe et les gestes de l'enseignant pour étayer créativement les élèves dans leurs tâches.

Dans le cadre de cette démarche, nous avons l'objectif initial de sensibiliser les enseignants stagiaires aux travaux scientifiques qui portent sur l'importance des bonnes circonstances pour que les interactions entre élèves puissent faire émerger des discussions constructives (Doise et Mugny, 1981; Howe, 2010; Littleton et Howe, 2010; Littleton et Light, 1999; Perret-Clermont, 1980; Schwarz, Perret-Clermont, Trognon et Marro, 2008).

Cherchant à favoriser ces circonstances pédagogiques, nous avons proposé aux enseignants stagiaires d'engager les élèves dans une collaboration créative pour qu'ils interagissent et qu'ils puissent apprendre à créer et à collaborer entre pairs avant de les « amener » à d'autres types d'activité collaborative et créative pour apprendre certains savoirs spécifiques propres aux disciplines du curriculum scolaire. Nous considérons ici la collaboration créative en tant que construction d'une relation qui s'établit entre les élèves ayant l'objectif commun de créer un objet nouveau, en discutant et en partageant leurs « idées » et une « compréhension commune » (Giglio, 2013; Miell et Littleton, 2004).

Dans l'approche vygotskienne de l'étude du développement de l'enfant, la créativité est une activité de transformation au cours d'un processus qui comprend le jeu, l'imagination, la fantaisie, l'émotion, le sens et des symboles cognitifs (John-Steiner, Connery et Marjanovic-Shane, 2010). Pour Vygotski (1931/1994), l'imagination est une activité de transformation créatrice qui peut être transférée, en particulier chez les jeunes, d'une forme concrète à l'autre et qui est seulement possible à l'aide de l'abstraction. Comment former les enseignants à conduire des situations de créativité à l'école si, du point de vue de Vygotski (1925/1971, 1930/2004), la créativité ne peut pas s'enseigner, mais les enseignants peuvent aborder une forme d'enseignement complètement différente pour essayer de l'encourager chez les élèves?

En ce qui concerne les élèves, dans le cadre de nos études préalables (Giglio, 2010a, 2010b, 2013), nous avons identifié certaines formes de collaboration entre eux lors des leçons de musique données par des enseignants de plusieurs pays : Argentine, Brésil, Canada et Suisse. Nous nous sommes inspirés de la représentation triadique de la théorie de l'activité (Engeström, 1987; Engeström, Miettinen et Punamäki, 1999) pour analyser et développer différentes activités qui placent la créativité des élèves au centre de l'enseignement. Une fois ces leçons améliorées et consolidées étape par étape avec plusieurs enseignants des pays mentionnés, nous les avons mises dans les mains des enseignants stagiaires et des enseignants chevronnés pour qu'ils puissent les mener à bien au cours de leçons de musique avec leurs

élèves de 11 à 13 ans (Giglio, 2010a, 2013) puis au cours de leçons pluridisciplinaires avec leurs élèves de 6 à 10 ans (Giglio, 2012; Giglio, Matthey et Melfi, 2014; Giglio et Perret-Clermont, 2011a, 2011b). D'après nos analyses (Giglio, 2010a, 2013, 2015), ce type d'activité créative exige de la part des élèves une série de stratégies pour se répartir des tâches de manière implicite ou explicite, pour se centrer sur le travail créatif individuel ou sur le travail créatif commun, pour gérer les idées du groupe par des ententes ou des conflits, pour se centrer sur l'écriture de la pièce pendant qu'elle se crée ou après, une fois produite ou pour partager des techniques et souvent partager le plaisir d'avoir fini.

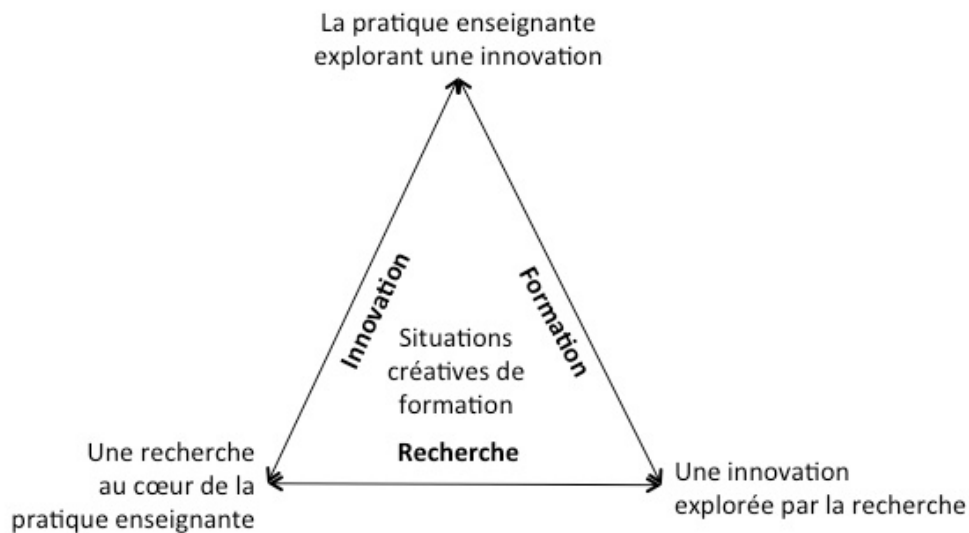
En ce qui concerne les enseignants, nous avons observé qu'ils sont contraints de développer certains gestes pour pouvoir prendre en compte les réactions créatives et relationnelles des élèves et leur part d'inconnu tant dans leur planification que pendant leur acte d'enseignement. En nous inspirant de la métaphore de l'« étayage » (*scaffolding*) (Fernandez, Wegerif, Mercer et Rojas-Drummond, 2001; Wood, Bruner et Ross, 1976), nous avons étudié ces limites en situation de créativité dans un contexte scolaire. Ainsi, nous avons identifié certains gestes de l'enseignant (Giglio, 2016) nécessaires pour étayer une activité créative et collaborative en classe :

- en orientant l'attention des élèves vers la tâche créative attendue;
- en annonçant le temps qu'il reste pour terminer la tâche;
- en engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et à leur matérialisation (les écrire, les expliquer, les composer, les dessiner, les fabriquer...);
- en vérifiant que les élèves comprennent ce qui est attendu par l'enseignant;
- en observant comment les élèves collaborent et créent sans interruption non nécessaire de la part de l'enseignant;
- en indiquant aux élèves qu'ils doivent se mettre d'accord par la coconstruction d'un consensus créatif (gestion autonome des ententes et des conflits);
- en confirmant que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu;
- en apportant certaines connaissances nécessaires au moment propice et sans réaliser la tâche à la place des élèves.

Dans le cadre de leur formation, nous rendons les enseignants stagiaires attentifs à ces formes de collaboration créative et à l'étayage créatif (Giglio, 2010a, 2013, 2015, 2016) nécessaires de leur part pour qu'ils puissent préparer leurs leçons en les prenant en compte.

La démarche de *recherche-innovation-formation*

En plus de conduire différents types de situations pédagogiques, nous proposons aux enseignants stagiaires d'explorer une innovation pédagogique pour se former à de nouveaux gestes d'enseignement. Les données qui sont présentées dans cet article correspondent à l'une de ces démarches de recherche-innovation-formation. Dans cette situation créative de formation, les enseignants stagiaires explorent, étudient et construisent des compétences professionnelles nouvelles par la voie d'une pratique de recherche en explorant des innovations et analysent leurs propres manières de penser et d'agir professionnel (voir Figure 1).

**Figure 1.**

Démarche de situations créatives de formation d'enseignants

Dans le cadre de la pratique professionnelle (stage dans les écoles), nous proposons aux enseignants stagiaires d'engager les élèves à écrire, interpréter et écouter de la musique ou à écrire l'énoncé d'un problème très facile à résoudre. De plus, ils doivent engager les élèves dans une discussion réflexive avec toute la classe. Nous leur demandons de prédire, d'agir et d'observer (Giglio et Perret-Clermont, 2012) les gestes de l'enseignant nécessaires pour étayer un groupe d'élèves lors d'une activité créative. En effet, les enseignants stagiaires observent ces interactions sociales dans la classe en prédisant ce qui va se passer et en comparant ce qui a été prédit et ce qui a été réalisé et observé. Ainsi, nous utilisons l'approche méthodologique « PAO » (prédire, agir, observer) (Giglio et Perret-Clermont, 2012) en plusieurs étapes et en les répétant : 1) préparer les leçons; 2) imaginer son déroulement et prédire ce qui se passera; 3) conduire la leçon en prenant soin de la filmer; 4) observer son déroulement et ses résultats en les confrontant avec les prédictions.

Après chaque leçon, en dyade, les enseignants stagiaires analysent certains de leurs gestes et conduites et planifient la leçon suivante en conséquence. Nous sommes conscients que les connaissances des enseignants nécessitent d'être réinterprétées en fonction des contraintes spécifiques à leur travail et notamment en débat dans un contexte de mutation (Tardif, 2010). Nous pensons que cette articulation « recherche – acte de formation » nous permet d'identifier certains gestes professionnels, mais aussi de donner la possibilité aux enseignants stagiaires de construire des compétences professionnelles nouvelles enracinées dans leurs pratiques.

Un exemple de cette approche méthodologique essayée par une dyade d'enseignants stagiaires

Nous illustrons ici le travail de deux enseignants stagiaires réalisé dans le cadre de cette démarche de *recherche-innovation-formation*. Les enseignants stagiaires² ont planifié une leçon et cette leçon a été conduite par chacun dans leur classe de stage avec des élèves de 9-10 ans : Fransiska dans une classe de 18 élèves et Julien dans une autre classe de 20 élèves. Comme indiqué précédemment, ils ont prédit ce qui allait se passer lors de chaque leçon en ce qui concerne les gestes de l'enseignant pour conduire une activité de collaboration créative en groupe de 3 ou 4 élèves. Nous illustrons ici le scénario pédagogique choisi en commun, mis en œuvre séparément et analysé en dyade par les enseignants stagiaires (voir Tableau 1).

Tableau 1

Scénario pédagogique : collaborer pour concevoir un énoncé de problème à résoudre

Phase 1	(5 minutes). L'enseignant présente aux élèves l'activité à mener à bien : par exemple, l'élaboration d'un problème à résoudre en utilisant certains savoirs travaillés en classe.
Phase 2	(env. 10–15 minutes). Chaque groupe de trois élèves élabore un problème à résoudre sur une affiche.
Phase 3	(env. 5 minutes). Affichage et exposition de la production par les différents groupes. L'enseignant guide cette exposition.
Phase 4	(env. 5 minutes). Discussion en cercle avec l'ensemble de la classe : l'enseignant invite les élèves à parler de leurs productions et à réfléchir à leur méthode de travail et leur utilisation des ressources et savoirs déjà en leur possession. Ces propos sont enregistrés en audio.
Phase 5	(env. 5–15 minutes). Reproduction et écoute en cercle de la discussion enregistrée. L'enseignant (voire les élèves) note quelques mots-clés, éléments ou aspects importants. Il exploite certains aspects de cette écoute (manières de faire) pour enrichir les productions et reformuler les méthodes de travail ou les prises de conscience des élèves.
Phase 6 =	Phase 1 L'enseignant propose de corriger, d'ajuster, d'améliorer les productions ou propose une nouvelle activité en tirant profit de l'expérience et des nouveaux savoirs acquis lors de l'activité réalisée.

Ces prédictions ont été écrites avant la leçon. L'activité de création d'un énoncé de problème à résoudre était inspirée du Plan d'étude romand (Suisse). Chaque enseignant a adapté sa leçon puis l'a enregistrée en vidéo et audio avec l'aide de deux caméras. Par la suite, à travers plusieurs visualisations, ils ont comparé, de manière individuelle et en duo, leurs observations avec leur prédiction écrite avant la leçon. Nous analysons ces notes en considérant leur manière d'orienter l'attention des élèves vers l'activité, d'encadrer et d'annoncer le temps imparti aux diverses phases de l'activité, d'observer le travail créatif des élèves sans les interrompre, de ne pas agir ou créer à la place de l'élève (rester l'enseignant), de soutenir une gestion autonome des ententes et des conflits, de confirmer que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu, d'apporter certaines connaissances au moment propice.

Analyses : décalages entre les prédictions et les observations des enseignants stagiaires

Nous présentons quelques extraits écrits par la dyade d'enseignants stagiaires thématiques selon les gestes de l'enseignant pour conduire des activités de collaboration créative. Pour les deux enseignants stagiaires, donner une consigne de collaboration créative pour la première fois dans la classe n'est pas facile. Quant à la difficulté d'orienter l'attention des élèves vers l'activité créative et collaborative, Julien écrit : « J'ai le sentiment d'avoir orienté les élèves sur l'activité à réaliser, néanmoins, j'ai vu que certains élèves ont dû être recentrés sur la consigne de l'activité, sans doute, n'ai-je pas été assez clair et précis lors de mon explication. »

Quant à Fransiska, elle écrit :

Je pensais avoir bien lancé la leçon en faisant un bref « brainstorming » des idées tournant autour du thème du printemps, mais les élèves ont posé plusieurs questions et lors de l'activité, certains ont oublié le thème central, que j'avais pourtant écrit au tableau... Je ne sais pas trop d'où viennent les diverses erreurs, elles sont probablement dues à des lacunes dans l'explication.

Quant à l'encadrement et à l'annonce du temps imparti à la tâche créative, Julien a rencontré des difficultés pour lancer l'activité :

l'activité que nous avons mise en place était nouvelle pour eux. À cela s'ajoute le fait que c'était la première fois pour moi que je menais ce type d'activité et donc mon estimation de temps était basée sur mon intuition et mon vécu dans d'autres leçons. (Julien)

Fransiska écrit :

J'ai beaucoup profité du « Time Timer » durant ma leçon, c'est un outil très utile autant pour les élèves que pour moi. Pour chaque partie de l'activité, je mettais le temps. Cela a, à mon avis, aidé les élèves dans la réalisation du travail dans les temps, mais m'a aussi permis de ne pas déborder. [...] les élèves ont eu de la facilité à entrer dans l'activité. Ceci était peut-être dû au fait qu'ils en avaient mené une similaire la semaine précédente. (Fransiska)

Au début de ce type de leçon, comme pour Julien et Fransiska, la plupart des enseignants stagiaires ont des difficultés à encadrer le temps nécessaire d'une tâche créative. Petit à petit, une fois que ces situations créatives ne sont plus nouvelles ni pour les élèves ni pour les enseignants, elles prennent moins de temps, car les élèves s'y habituent.

L'extrait suivant traite de l'observation du travail créatif des élèves : « J'ai le sentiment de ne pas avoir interrompu leur élan créatif et d'avoir agi seulement en cas de nécessité, dans le cas où la direction de leur création ne prenait pas l'orientation souhaitée. » (Julien) « J'avais prévu de ne pas aider les élèves, mais sans m'en rendre compte j'interromps les élèves [...] Je ne m'en rends pas compte durant les leçons, ce n'est qu'après en y réfléchissant que je réalise... » (Fransiska)

Fransiska semble prendre conscience de sa manière d'envisager l'observation du travail des élèves en essayant d'éviter une interruption lorsqu'elle n'est pas nécessaire. Dans le cas de Julien, dans son analyse, il se rend compte qu'il a agi uniquement en cas de nécessité.

Concernant l'équilibre entre l'intervention de l'enseignant et laisser agir aux élèves sans créer à leur place, Julien écrit :

Je n'ai pas l'impression d'avoir agi à la place des élèves. Lorsque certains groupes étaient confrontés à des difficultés ou ne savaient pas comment faire, je leur donnais des exemples dans d'autres domaines afin d'éviter que les élèves reprennent mes exemples.

Par contre, d'après Fransiska : « Après la leçon, je me suis rendu compte que j'avais beaucoup aidé les élèves. À plusieurs reprises, j'ai [...] dit qu'il fallait que le calcul soit possible... » (Fransiska).

Les deux enseignants stagiaires semblent avoir des manières différentes d'aborder leurs gestes face aux mêmes groupes d'élèves. Pour Julien, il était nécessaire de donner des exemples qui concernent d'autres aspects ou des thèmes bien différents à ceux proposés dans le cadre de la création des élèves. Par contre, Fransiska prend conscience qu'« à plusieurs reprises » la tâche et la production la préoccupaient davantage que ce que les élèves devaient apprendre lors de ces leçons : à collaborer pour créer un énoncé de problème à résoudre.

Pour soutenir une gestion autonome des ententes et des conflits, Julien déclare : « Je suis rarement intervenu dans les groupes pour gérer des conflits. J'ai cependant dû intervenir dans un groupe, car un des élèves perturbait le bon fonctionnement de l'activité au sein du groupe. »

Puis, pour Fransiska :

J'ai essayé d'éviter d'intervenir dans les groupes, mais dans un groupe, les élèves ne sont pas arrivés à trouver un terrain d'entente, j'ai donc séparé le groupe afin de résoudre le problème. Je ne pense pas que c'était la bonne solution, car j'avais un objectif de collaboration et ceci va à l'encontre de celui-ci. Au début, je leur ai demandé de trouver une solution par eux-mêmes, mais comme ils n'y sont pas arrivés, j'ai divisé le groupe en deux.

Lors d'une collaboration créative, les élèves peuvent avoir des ententes ou des conflits. Serait-il plus facile pour un enseignant stagiaire d'accepter une entente entre élèves sans un échange fluide d'idées? Ou alors d'accepter un conflit entre élèves lorsqu'ils négocient leurs idées dans un effort commun de créativité? D'après Julien et Fransiska, il semble difficile de donner quelques clés aux élèves quand un des groupes ne semble pas fonctionner comme l'enseignant le souhaiterait. Nonobstant, l'un des apprentissages attendus est celui de savoir construire une collaboration entre élèves en partageant une compréhension commune ainsi que leurs idées. Pour Fransiska, cet objectif n'a pas pu être atteint.

Sous le thème « confirmer que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu », Julien affirme : « Malgré mes prédictions, je n'ai pas l'impression d'avoir réellement confirmé aux divers groupes le fait que leur travail allait dans le sens demandé. »

Par contre, Fransiska écrit : « Pour les groupes qui se dirigeaient dans la bonne direction, je ne manquais pas de leur dire un “c’est bien”, “oui, bien continuez comme ça” afin qu’ils continuent. »

Comme pour Julien, beaucoup d’enseignants stagiaires se rendent compte qu’ils n’ont pas confirmé aux élèves que leur travail allait dans le sens de ce qui a été demandé. Il existe pour lui un décalage entre sa prédiction (*je vais confirmer aux élèves que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu*) et son constat qu’il ne l’a pas fait. Pour Fransiska, cela n’a pas été le cas.

Conclusions : construction de compétences nouvelles par une démarche de recherche-innovation-formation

Les exemples illustrés dans cet article montrent le décalage qui peut exister entre les prédictions réalisées avant le réel de l’action et les observations de ce qui s’est passé réellement lors d’une activité créative et collaborative. L’analyse de ces exemples illustre comment ces décalages entre les prédictions et les observations permettent aux enseignants stagiaires de prendre conscience de certaines manières d’envisager leurs gestes professionnels pour soutenir l’élan créatif des élèves sans le briser : par exemple, en observant leur travail créatif sans l’interrompre lorsque cela n’est pas nécessaire.

Pour que les enseignants stagiaires puissent apprendre certains usages inhabituels et innovants du contexte scolaire, il semble nécessaire de proposer des situations de formation moins traditionnelles et plus créatives. En effet, c’est à travers un espace de recherche comme celui présenté dans cet article que les enseignants stagiaires peuvent accéder à une construction de compétences professionnelles nouvelles en assumant une posture d’« enseignants innovants » plus que celle d’« enseignants novices ». En plus de certaines pratiques traditionnelles, ils ont besoin d’autres types de pratique qui se démarquent des formes traditionnelles tant de recherche que de formation d’enseignants. L’approche méthodologique PAO « prédire, agir, observer » (Giglio et Perret-Clermont, 2012) a permis aux étudiants de faire des aller-retour entre les questions issues de leur pratique et celles que posent les études scientifiques. De plus, ils ont pu soumettre de nouvelles pratiques créatives en classe et proposer des réponses à tester sur le terrain dans le cadre de leur stage professionnel.

Cette expérience nous a permis de considérer les bénéfices de ce type de situation créative de formation d’enseignants : l’opportunité de conjuguer trois pratiques distinctes chez les enseignants, c’est-à-dire une pratique enseignante en explorant une pratique d’innovation explorée par des pratiques de R et D (recherche et développement) mise au centre de la formation professionnelle (voir Figure 1).

Cette démarche peut permettre non seulement d’apprendre la profession de manière réflexive, mais aussi d’entreprendre des innovations éducatives avec quelques outils de recherche, dans un processus créatif et continu de développement de la profession enseignante en constante évolution.

Références

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO : Westview Press.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Charlier, E. et Donnay, J. (1993). Anticiper des situations de formation, Recherche pratique et formation. Dans R. Viau (dir.), *La planification de l'enseignement : deux approches, deux visions* (p. 111-145). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Clot, Y., Fernandez, G. et Scheller, L. (2007). Le geste de métier : problèmes de la transmission. *Psychologie de l'interaction*, (23-24), 109-138.
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 205-221). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Cros, F. (2007). *L'agir innovatif. Entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
<http://dx.doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Leblais, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
<http://dx.doi.org/10.7202/000305ar>
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Miettinen, R. et Punamäki, R.-L. (dir.) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Fernandez, M., Wegerif, R., Mercer, N. et Rojas-Drummond, S. (2001). Reconceptualizing 'scaffolding' and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36/37(2/1), 40-54.
- Gardner, H. (2001). *Les formes de la créativité : Einstein, Picasso, Gandhi* (traduit par C. Larssonneur et A. Botz). Paris : Odile Jacob.
- Giglio, M. (2010a). *Actividad creativa en contextos escolares de educación musical : formas de colaboración entre alumnos y acciones del docente. Desarrollo de secuencias pedagógicas y observaciones* (Thèse de doctorat inédite). Université de Neuchâtel.
- Giglio, M. (2010b). Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale : formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant. Développer des séquences pédagogiques et les observer. *Cahiers de psychologie et éducation*, (46), 5-7. Repéré à
<http://www2.unine.ch/files/content/sites/psy/files/shared/documents/publications/cahiers/Cahier46.pdf>
- Giglio, M. (2012). Creating a 'space' for class discussion about collaborative creativity : the point of view of teachers. *Proceedings of the Twenty-fourth International Seminar on Research in Music Education* (p. 81-87). Repéré à
http://issuu.com/official_isme/docs/2012_research_proceedings/82
- Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar : desarrollo y observación de una propuesta pedagógica desde la educación musical*. Santander : Publicaciones Universidad Cantabria.
- Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Giglio, M. (2016). Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. Dans I. Capron Puozzo (dir.), *La créativité en éducation et en formation* (p. 133-152). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Giglio, M., Matthey, M.-P. et Melfi, G. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à des réformes des curricula*. Bienne : HEP-BEJUNE.

- Giglio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2011a, novembre). *Creative research for creative teaching*. Communication présentée à EAPRIL 2011 Conference, Nijmegen, Pays-Bas.
- Giglio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2011b, juin). *Comment développer certaines « capacités transversales » proposées dans le plan d'études romand?* Communication présentée au Congrès annuel 2011 de la SSRE, de la SSFE et de la SSS : Réformes de l'éducation et critique des réformes, Université de Bâle, Suisse.
- Giglio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (14), 127-140. Repéré à http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/14_files/09_giglio.pdf
- Howe, C. (2010). *Peer groups and children's development*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- John-Steiner, V. P., Connery M. C. et Marjanovic-Shane, A. (2010). Dancing with the muses, a cultural-historical approach to play, meaning making and creativity. Dans M. A. Connery, V. P. John-Steiner et A. Marjanovic-Shane (dir.), *Vygotsky and creativity. A cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts*, (p. 3-15). New York, NY : Peter Lang.
- Littleton, K. et Howe, C. (dir.) (2010). *Educational dialogues : Understanding and promoting productive interaction*. Londres : Routledge.
- Littleton, K. et Light, P. (dir.) (1999). *Learning with computer. Analysing productive interaction*. Londres : Routledge.
- Lubart, T. (2010). *Psychologie de la créativité* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Miell, D. et Littleton, K. (dir.). (2004). *Collaborative creativity : Contemporary perspectives*. Londres : Free Association Books.
- Perret-Clermont, A.-N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. New York, NY : Academic Press.
- Perret-Clermont, A.-N., Grossen, M., Nicolet, M. et Schubauer-Leoni, M. L. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Schwarz, B., Perret-Clermont, A.-N., Trognon, A. et Marro, P. (2008). Emergent learning in successive activities : learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics and Cognition*, 16(1), 57-87. <http://dx.doi.org/10.1075/p&c.16.1.05sch>
- Snoek, M. et Zogla, I. (2009). Teacher education in Europe, main characteristics and developments. Dans A. Swennen et M. van der Klink (dir.), *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*, (p. 11-27). Amsterdam : Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-8874-2_2
- Tardif, M. (2010). *Los conocimientos y la formación docente* (4^e éd.). Barcelone : Editora Narcea.
- Vygotski, L. S. (1925/1971). *The psychology of art*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Vygotski, L. S. (1930/2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Vygotski, L. S. (1931/1994). Imagination and creativity of the adolescent. Dans R. Van Der Veer et J. Valsiner (dir.), *The Vygotsky Reader* (p. 266-288). Oxford : Blackwell.
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Notes

- 1 Pour faciliter la lecture de cet article, le masculin est utilisé pour désigner les deux genres : filles et garçons, étudiantes et étudiants ainsi qu'enseignantes et enseignants.
- 2 Les prénoms utilisés pour les deux enseignants sont fictifs.

Pour citer cet article

Giglio, M. (2016). Créativité et professionnalité de l'enseignant : une démarche de recherche-innovation-formation. *Formation et profession*, 24(2), 45-55. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.349>

Marion **Sauvaire**
Université Laval 
Marie-Andrée **Lord**
Université Laval 
Érick **Falardeau**
Université Laval 

Savoirs et pratiques dans la formation à l'enseignement des genres écrits

doi:10.18162/fp.2016.380



Cet article présente les fondements théoriques d'un cours élaboré dans le cadre de la formation initiale des enseignants de français au secondaire à l'Université Laval de Québec. Nous présenterons les fondements théoriques de notre dispositif de formation qui s'inscrit dans la perspective de l'interactionnisme sociodiscursif, dans lequel le concept de genre discursif est central. Utilisé de manière itérative dans deux cours obligatoires de didactique de l'écriture de 45 heures chacun, ce dispositif a été adapté au fil des ans dans le but d'articuler l'enseignement de savoirs théoriques sur l'écriture avec des pratiques permettant de développer les habiletés des futurs enseignants à planifier, produire, réviser et réécrire divers textes de genres non littéraires qu'ils auront à enseigner. À titre d'illustration du cadre théorique présenté, nous décrirons les étapes d'une démarche de formation à l'enseignement du texte d'opinion argumentée pour des élèves de 5e année du secondaire (16-17 ans).

Mots-clés

didactique, écriture, genres textuels,
formation des enseignants,
interactionnisme sociodiscursif

Abstract

This article presents the theoretical foundations of a course developed as part of the initial training of teachers of French in high school at Université Laval in Quebec. We will present the theoretical framework of our training device that fits in the perspective of sociodiscursive interactionism, in which the concept of genre is central. Used iteratively in two compulsory courses in teaching writing 45 hours each, this device has been adapted over the years in order to articulate the teaching of theoretical knowledge about writing with practices to develop the skills of future teachers to plan, produce, revise and rewrite various pieces of non-literary genres they will be teaching. To illustrate the theoretical framework presented, we will describe the steps of a training approach to the teaching of a persuasive text for students of 5th grade of secondary school (16-17 years).

Keywords

Didactics, Writing, Textual Gender, Teacher Training,
Sociodiscursive Interactionism

Les recherches actuelles sur la formation initiale des enseignants québécois sont majoritairement axées sur le paradigme de la professionnalisation (Vanhulle et Lenoir, 2005). Or, ce paradigme repose sur une conception générique de l'enseignement qui ne permet pas vraiment de cerner la contribution de la formation didactique à la construction d'un point de vue spécifique sur la nature de la discipline à enseigner et sur l'enseignement de cette discipline (Saussez, 2009, p. 78). Dans le domaine de la didactique du français, encore peu de recherches analysent les modalités, les apports et les limites de la formation didactique des futurs enseignants (Pouliot et Dezutter, 2005), en particulier en écriture. Comme formateurs de futurs enseignants de français au secondaire, nous avons été confrontés à l'absence quasi totale de didactisation du processus d'écriture dans le cadre spécifique de la formation initiale des maîtres au secondaire. Malgré le foisonnement des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, la place des modèles didactiques issus de ces recherches dans les dispositifs de formation des maîtres est encore peu documentée.

Dans cet article, nous présenterons d'abord les fondements théoriques de notre dispositif de formation qui s'inscrit dans la perspective de l'interactionnisme sociodiscursif, dans lequel le concept de genre discursif est central. Considérant la rareté des publications explicitant les dispositifs de formation à l'enseignement de l'écriture, il ne nous semble pas inutile de décrire le dispositif de formation initiale en enseignement du français au secondaire à l'Université Laval que nous avons mis en œuvre depuis 2011¹. Utilisé de manière itérative dans deux cours obligatoires de didactique de l'écriture de 45 heures chacun, ce dispositif a été adapté au fil des ans dans le but d'articuler l'enseignement de savoirs théoriques sur l'écriture avec des pratiques permettant de développer les habiletés des futurs enseignants à planifier, produire, réviser et réécrire divers textes de genres non littéraires qu'ils auront à enseigner.

Cadre théorique pour une formation en didactique de l'écriture

À l'instar de Delcambre et Lahanier-Reuter (2010), nous pensons qu'il est indispensable d'articuler la construction des savoirs théoriques sur l'écriture aux savoirs didactiques sur son enseignement, à travers des pratiques scripturales. Notre dispositif a une double visée : une formation théorique et pratique en écriture et une formation à l'enseignement de l'écriture. L'articulation de ces visées constitue un défi pour les formateurs compte tenu des lacunes en écriture de nos étudiants à leur entrée en formation initiale. Mis à part les difficultés qu'ils éprouvent quant aux normes de la langue, nous avons également constaté qu'ils maîtrisent peu les différents sous-processus de l'écriture (planification, mise en texte, réécriture et révision) et connaissent de manière très approximative les caractéristiques des genres qu'ils auront à enseigner, d'où la nécessité d'articuler l'enseignement de savoirs sur l'écriture avec des pratiques permettant de développer leurs habiletés à planifier, produire et réviser des textes de différents genres. Notre réflexion sur la formation à l'écriture des futurs enseignants nous a amenés à élaborer un dispositif de formation à l'enseignement de l'écriture basé sur la perspective épistémologique de l'interactionnisme socio-discursif.

L'interactionnisme socio-discursif

Nous situons les assises théoriques de la formation des enseignants de français en écriture dans la lignée des travaux de Vygotski (1934/1985) et de l'interactionnisme socio-discursif (ISD), théorisé par des didacticiens genevois (Bronckart, 1997; Dolz, 2013; Schneuwly, 1988, 2008). La langue est inscrite dans le patrimoine d'une communauté, elle en est à la fois la mémoire et le principal outil de développement. En apprenant une langue, tout locuteur s'inscrit dans une communauté discursive et s'approprie des manières de penser, de parler et d'agir propres à cette communauté (Bernié, 2002). La construction des connaissances et des fonctions psychiques supérieures – dont le langage écrit, la mémoire, la formation de concepts – est alors dépendante des relations sociales que tisse tout individu à travers l'utilisation de la langue en contexte.

Selon l'ISD, la médiation sociale et les interventions délibérées de l'enseignant jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage. Le développement des capacités cognitives et langagières de l'élève résulte alors d'une tension constante entre l'extra et l'intrapsychique. L'ISD s'inscrit ainsi en rupture avec des positions innéistes « selon lesquelles les capacités humaines seraient le résultat d'un équipement génétique » (Dolz, 2013, p. 28). Le développement procède par internalisation : l'élève intègre à son fonctionnement psychique les signes qui lui sont d'abord extérieurs (Schneuwly, 2008). L'élève apprend ainsi des formes langagières de plus en plus complexes – lexique, morphologie, syntaxe, genres de discours – en entrant en relation avec des locuteurs/scripteurs plus compétents.

L'ISD est un paradigme épistémologique qui amène les chercheurs à analyser la relation d'interdépendance entre l'apprenant et d'autres locuteurs/scripteurs. Du point de vue de l'apprentissage de l'écriture, les travaux s'inscrivant dans l'ISD ont pour objet de comprendre de quelle façon l'écriture – la formalisation par écrit de la pensée pour soi et pour d'autres – joue un rôle dans le développement des connaissances et des idées, soit la fonction épistémique de l'écrit (Chartrand et Blaser, 2006). L'analyse du travail du scripteur ne repose plus alors sur ses seules fonctions cognitives, comme le font la plupart des travaux en psychopédagogie et en psycholinguistique, mais sur la dépendance qui existe

entre les pratiques langagières et le contexte de communication – contexte psychologique, social et discursif. Dans la formation des maîtres, nous cherchons justement à initier les futurs enseignants de français à la complexité de l'activité d'écriture en ancrant notre démarche dans l'ISD et dans la théorie des genres de discours qui en découle.

Les genres de discours

Différents modèles ont été développés par des linguistes et des didacticiens du français pour classer les textes et les discours que les élèves doivent apprendre à maîtriser. Adam (1995) a proposé un modèle d'organisation des textes par types de séquences : les types sont des constructions théoriques qui regroupent des textes présentant des caractéristiques communes (visée illocutoire, énonciation, monde représenté, etc.) : type descriptif, explicatif, argumentatif, narratif, dialogal (Adam, 1995). Au Québec, la typologie d'Adam a fortement influencé la rédaction du programme de français de 1995. Le concept de genre vise quant à lui à articuler « la dimension historico-sociale des productions langagières (leurs aspects relativement stables, historiquement produits, partagés par tous, etc.) et leurs dimensions individuelles (la production d'un énoncé par un individu X) » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay et Lahanier-Reuter, 2010, p. 117). Pour la didactique du français, la notion de genre permet de dépasser les limites d'une description formaliste des textes, plus proche du travail d'Adam, qui prend peu en compte le contexte, l'histoire et la culture d'où sont issus les discours.

Dans un cadre didactique inspiré de l'ISD, le genre est un méga-outil, « une configuration stabilisée de plusieurs outils [...] servant à agir efficacement dans une classe bien définie de situations de communication » (Schneuwly, 1995, p. 78). Or, les genres sont transmis dans des milieux socioculturels et reconnaissables par les membres d'une communauté, ce qui facilite la communication. Le genre ne peut donc être appréhendé en dehors des contextes socioculturels de communication qui l'ont vu naître et l'ont modifié selon les besoins et les intentions des locuteurs ou des scripteurs qui en ont fait usage. Il est outil de pensée parce qu'à travers lui, l'être humain configure sa pensée en vue d'une intention de communication précise. Le genre agit alors comme objet de médiation : il modifie le rapport de l'humain au monde en transmettant des façons de penser, de parler et d'agir construites par les générations précédentes. En s'appropriant un genre, l'élève s'approprie un outil qui a son histoire, ses règles de fonctionnement, ses finalités, ses caractéristiques morphologiques, lexicales, syntaxiques, qui lui permettent d'agir par le langage.

Le concept de genre ne se limite pas à un univers discursif circonscrit; il désigne à la fois des genres littéraires (par exemple, tragédie, essai, sonnet), des genres scolaires (p. ex., dissertation, récitation, cercle de lecture, dictée) ou des genres de la communication courante (p. ex., débat argumentatif, documentaire, éditorial, conférence publique) que l'on pourrait découper en multiples sous-catégories (scientifiques, professionnelles, etc.). Il est ainsi pluriel, à la fois stable et évolutif; il ne s'agit donc pas d'une structure rigide, ayant un nombre défini de caractéristiques à respecter. Le genre est plutôt un ensemble de constellations de caractéristiques (Reuter, 2013) qui offrent des repères pour saisir le caractère hétérogène d'un genre donné : caractéristiques communicationnelles, textuelles, linguistiques, graphiques – ou d'oralité (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013).

À l'école, le genre constitue un outil d'enseignement et d'apprentissage pour les pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale (Dolz et Gagnon, 2008). Il contribue à appréhender une situation

de communication, à organiser le contenu en cours de lecture ou d'écriture, par exemple en fonction des caractéristiques attendues, à revoir sa planification, à sélectionner les informations importantes, à réviser, à réécrire, etc. Il joue littéralement le rôle d'un outil d'apprentissage. Tout travail sur le genre implique aussi un discours sur ce genre qui permet sa mise à distance.

Avec les futurs maîtres, il devient un outil de formation en ce sens qu'il permet de contextualiser et d'organiser les contenus à enseigner. L'appropriation du genre contribue au développement autant personnel que professionnel du futur enseignant, car elle lui fournit des repères pour ses propres pratiques de lecture et d'écriture comme pour celles qu'il aura à enseigner.

Par exemple, lorsque nous travaillons avec les étudiants le genre « article de vulgarisation scientifique », nous les amenons d'abord à dégager ses caractéristiques par la comparaison de textes du même genre, et ce, afin qu'ils s'en construisent une représentation souple et opérationnelle. Cette représentation est souple parce que nous voyons comment les caractéristiques du genre s'effectuent de manière singulière dans chacun des textes; elle est opérationnelle parce que la connaissance du genre permet d'appréhender les régularités notamment l'intention de l'auteur et les procédés langagiers qui seront liés à l'explication d'un phénomène.

L'une des transpositions didactiques de l'ISD dans la formation des maîtres consiste à plonger les étudiants dans des situations de communication vraisemblables pour qu'ils comprennent et produisent les genres visés dans les contextes les plus proches possible de leur usage social. Dans notre dispositif de formation, nous amenons non seulement les futurs maîtres à s'approprier les caractéristiques des genres, mais également les démarches permettant de les enseigner aux élèves.

Le processus scriptural

Au cours des 30 dernières années, de nombreux modèles de la production écrite, issus notamment de la psychologie cognitive, de la psycholinguistique et de la didactique du français, permettent de mieux saisir toute la complexité de l'acte d'écrire. Pensons à ceux de Hayes et Flower (1980; Hayes, 1998), de Bereiter et Scardamalia (1987) et de Van Galen (1991), pour ne donner que quelques exemples. Ces modèles ont été élaborés à partir des discours de scripteurs experts qui ont verbalisé leurs pratiques et leurs opérations cognitives, du début à la fin de la production d'un texte : planification, mise en texte, révision. Ces trois sous-processus constituent les points de convergences de différents systèmes théoriques qui incluent notamment l'environnement de la tâche, la motivation et les affects de l'individu, la mémoire de travail et les connaissances. Pour Fayol, « la planification est cette activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message » (1996, p. 21). La mise en texte est l'activité qui consiste à gérer simultanément la construction du texte et les contraintes lexicales, orthographiques, syntaxiques et génériques. Il faut ajouter à ce sous-processus les aspects communicationnels : prise en compte du destinataire, de l'intention de communication, du contexte. La mise en texte de longues séquences entraîne un coût cognitif très important qui a un impact sur l'attention. Quant à la révision, elle consiste à repérer (par soi-même ou grâce à autrui) des difficultés ou lacunes, à les identifier, à les diagnostiquer et à trouver les moyens d'y remédier.

D'autres auteurs ont ajouté la réécriture (Oriol-Boyer, 2000) au modèle planification-mise en texte-révision. Les scripteurs experts réécrivent constamment en cours de production. L'écriture n'est pas un processus linéaire au terme duquel les scripteurs corrigeraient leurs erreurs et réécriraient certaines parties de leur texte (Bucheton, 2014). Lafont-Terranova (2009) et Colin (2014) utilisent l'expression « écriture-réécriture » pour montrer à quel point ces sous-processus sont concomitants. Afin de mieux clarifier les relations entre les différents sous-processus, nous avons créé les couples *révision-réécriture* et *révision-correction* qui illustrent bien le caractère itératif de l'activité d'écriture : pour corriger ou réécrire son texte, le scripteur doit le relire et le réviser, et ce, à tout moment. Pour nous, la correction désigne la centration sur les aspects normés de la langue alors que la réécriture recoupe le travail sur la forme-sens.

Malgré leurs limites, ces modèles issus de la psycholinguistique conservent une pertinence en didactique du français, en particulier pour l'enseignement de l'écriture en formation des maîtres. Connaître de tels modèles contribue à comprendre la complexité du processus scriptural en le découpant, à identifier les difficultés des élèves pour chacun de ces sous-processus et à concevoir des outils spécifiques aux sous-processus. Concernant la conception de tels outils, Garcia-Debanc et Fayol (2002) identifient trois principes sous-jacents auxquels nous adhérons : 1) l'explicitation des caractéristiques d'un genre peut guider efficacement l'activité d'écriture; 2) « les textes lus constituent des ressources pour l'élaboration de critères de fonctionnement textuel »; 3) l'enseignant choisit les caractéristiques génériques et les critères de réalisations qu'il veut mettre en évidence dans son outil d'évaluation et, plus largement, dans la tâche d'écriture qu'il construit pour ses élèves. Pour faciliter ce travail, dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement explicite de l'écriture², nous avons spécifié les sous-processus de l'activité d'écriture mobilisés par les élèves en fonction des genres discursifs enseignés au secondaire. Suivant les travaux de Harris et al. (2012), nous postulons que les caractéristiques génériques influencent la façon dont le scripteur mobilise les sous-processus de l'écriture : par exemple, nous ne planifions pas et nous ne révisons pas un conte et une dissertation de la même façon parce que la recherche d'information et la structuration du plan sont très différentes.

Description du dispositif didactique proposé

Le dispositif didactique proposé est mis en œuvre de façon itérative à partir de différents genres de discours enseignés au secondaire québécois (p. ex., le compte rendu d'événement, le texte d'opinion argumentée, la lettre ouverte et l'article de vulgarisation scientifique). À titre d'illustration du cadre théorique que nous avons présenté, nous décrivons les étapes d'une démarche de formation à l'enseignement du **texte d'opinion argumentée** pour des élèves de 5^e année du secondaire (16-17 ans).

1^{re} étape : l'appropriation de savoirs de référence (pour enseigner)

Avant chaque cours, les étudiants discutent des articles issus de revues scientifiques et professionnelles portant sur les sous-processus de l'écriture, sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, sur les dispositifs didactiques et sur le statut des genres de discours en didactique du français (par exemple, Dolz, Gagnon et Vuillet, 2011; Fayol, 1996; Schneuwly, 1995). Ils rendent compte de leur compréhension des savoirs de référence lors d'échanges en classe, en rédigeant des résumés ou en élaborant des schémas conceptuels.

2^e étape : l'analyse de textes d'un même genre et l'identification des caractéristiques génériques

Les étudiants analysent un ou plusieurs textes d'opinion argumentée en ayant pour mandat de rédiger une fiche critériée (Dolz et al., 2011) du genre textuel à l'étude. Celle-ci prend la forme d'un tableau à deux colonnes (voir exemple en annexe) : les opérations nécessaires pour produire un texte (par exemple, déterminer une stratégie argumentative) et les indices de réussite (par exemple, utilisation judicieuse des marques énonciatives et de modalité). Ce travail amène les étudiants à identifier, nommer et décrire les caractéristiques communicationnelles, discursives, textuelles, linguistiques, typographiques du genre à enseigner. La comparaison de plusieurs textes du même genre permet d'identifier les caractéristiques génériques communes, tout en observant la diversité des textes. Par exemple, dans le cas du texte d'opinion argumentée, ils constatent que la plupart des introductions ne respectent pas la norme scolaire du sujet posé, amené, divisé ou que la thèse n'est pas systématiquement formulée en introduction.

3^e étape : la planification et la production du texte

Le sujet du texte d'opinion argumentée s'inscrit dans un débat d'idées suscitant la controverse. Cela implique que les étudiants se documentent sur les différents enjeux soulevés par le sujet choisi, notamment en consultant des articles de presse. Les informations sélectionnées sont organisées selon le procédé argumentatif dominant qui détermine le plan du texte, par exemple, la réfutation ou l'explication. À cette étape, la fiche critériée est utilisée comme un outil de planification : les étudiants y ont recours pour produire et réviser le plan de leur article. Elle les aidera également à s'autoréguler lors de la mise en texte.

4^e étape : la révision et l'évaluation formative par les pairs

À l'étape de l'évaluation formative des premiers jets par les pairs, nous insistons sur la dimension interactive et itérative des sous-processus de l'écriture. Par exemple, la révision par les pairs permet souvent aux étudiants de prendre conscience de lacunes dans l'organisation textuelle, ce qui peut entraîner des modifications du plan du texte. Ils saisissent du même coup l'importance de la mise à distance de leur texte. La fiche critériée est alors utilisée comme un outil de révision qui permet de soutenir une démarche d'évaluation descriptive : il s'agit de décrire les productions en fonction de leur conformité avec les caractéristiques génériques attendues, puis de formuler une évaluation des acquis sous la forme de commentaires précis, objectifs et constructifs sur les textes de leurs pairs (en révisant les différentes caractéristiques communicationnelles, discursives et linguistiques du genre à produire).

Cette évaluation formative par les pairs est complétée par l'analyse ou l'élaboration d'une grille d'évaluation sommative à visée certificative. L'élaboration de la grille donne lieu à une justification des critères retenus (choix et justification des critères, formulation claire et précise de ces critères) et des points attribués. Avec l'aide du professeur, les étudiants sont amenés à formuler par eux-mêmes les critères d'évaluation transversaux (correction linguistique, cohérence et cohésion textuelle, progression de l'information, etc.) et les critères d'évaluation propres au genre du texte d'opinion argumentée (par exemple, la cohérence des procédés langagiers avec la stratégie argumentative de l'auteur, la qualité et la suffisance des arguments, l'utilisation pertinente des organisateurs textuels, etc.).

5^e étape : la réécriture

À l'aide de la fiche critériée, de la grille d'évaluation et des commentaires de leurs pairs – essentiels selon l'ISD pour faciliter le processus de mise à distance –, les étudiants procèdent à une réécriture

de leur texte, c'est-à-dire à un retour sur leur texte dans le but de l'améliorer. Cette amélioration peut concerner une ou plusieurs caractéristiques génériques. Par exemple, il s'agira de clarifier ou d'étoffer la prise de position de l'auteur en retravaillant sur les marques énonciatives et les marques de modalité.

6^e étape : l'évaluation certificative et le retour sur les savoirs et les pratiques

Les textes réécrits font l'objet d'une évaluation certificative par le professeur à partir de la grille élaborée au préalable avec les étudiants. Lors de la remise des travaux, le professeur engage les étudiants à tisser des liens explicites entre les pratiques scripturales expérimentées et les savoirs pour enseigner (par exemple, le processus de réécriture, les modalités d'évaluation). Cette mise en relation des savoirs et des pratiques peut prendre la forme d'une discussion en classe ou d'une production écrite individuelle de nature réflexive. D'autres textes théoriques sont alors proposés aux étudiants et le dispositif est reconduit pour l'écriture d'un nouveau genre.

Discussion

Les apports du modèle de formation

L'intégration des savoirs (genres, processus d'écriture, modalités d'intervention et d'évaluation) dans un dispositif centré sur des pratiques d'écriture fréquentes et interactives a pour effet principal de développer les compétences en écriture des étudiants. Nous avons constaté une amélioration significative des écrits produits. En effet, au fur et à mesure que les étudiants produisent et analysent différents genres de discours, ils accordent de plus en plus de temps et d'importance aux composantes communicationnelles et discursives, alors qu'initialement ils sont davantage centrés sur la correction linguistique. En s'attachant à réviser les aspects plus globaux du texte (comme l'adaptation au destinataire, la cohérence de la posture énonciative, la stratégie argumentative, etc.), les étudiants tirent progressivement un meilleur parti des réécritures : leurs textes réécrits sont non seulement plus conformes aux normes génériques attendues, mais surtout ils comportent des traces d'un travail global sur « la forme-sens » (Bucheton et al., 2010). Par exemple, dans le cadre du texte d'opinion argumentée, la révision par les pairs conduit souvent le scripteur à approfondir sa recherche documentaire, à préciser ses buts d'écriture et à revoir son plan en profondeur. La formation à l'enseignement de l'écriture inspirée de la perspective de l'interactionnisme sociodiscursif telle que nous l'avons développée favorise, selon nous, cette transformation progressive des conceptions de l'activité scripturale, parce qu'elle tire profit des situations de communication ancrées et du regard de l'autre sur les productions de chacun. Toutefois, l'ancrage sociodiscursif des productions est ici limité à la révision-réécriture par les pairs des textes produits. Le dispositif pourrait gagner en pertinence s'il débouchait sur une socialisation plus large de certains textes produits pour des lecteurs externes (par exemple, dans un blogue ou dans le journal étudiant).

Par ailleurs, la conscience accrue de la complexité du processus d'écriture permet aux étudiants d'identifier leurs propres difficultés et d'expérimenter des stratégies de remédiation de façon autonome. Le fait d'amener les futurs enseignants à résoudre eux-mêmes des tâches d'écriture complexes favorise la prise de conscience des obstacles auxquels seront confrontés leurs élèves. Conséquemment, les étudiants font davantage de liens pertinents entre les savoirs théoriques, leurs pratiques d'écriture

et leurs premières observations et interventions lors des stages. Par exemple, en début d'année, les étudiants ont souvent une conception réductrice et rigide du plan d'un texte d'opinion argumentée. La lecture d'articles scientifiques leur permet de découvrir certaines stratégies de planification – par analogie, par abstraction (Hayes et Nash, 1996) – et le fonctionnement itératif de ce sous-processus. En équipe de pairs, ils utilisent ces stratégies ainsi que des outils de planification qu'ils peuvent ensuite expérimenter avec des élèves dans le cadre de leur stage.

Notre modèle de formation nous semble donc pertinent dans la mesure où il permet d'accroître les compétences scripturales des étudiants, de leur faire prendre conscience de la complexité du processus d'écriture et de favoriser l'intégration des savoirs théoriques et des pratiques didactiques. Toutefois, il comporte des limites qui méritent d'être discutées.

Les limites du modèle de formation

Concernant les pratiques textuelles, nous rencontrons des difficultés à amener tous les étudiants à tirer pleinement parti des outils élaborés. Ainsi la fiche critériée est-elle parfois utilisée superficiellement lors de la planification, de la mise en texte ou de la révision par certains scripteurs. S'agit-il de la prégnance de pratiques antérieures? Faudrait-il formaliser davantage les démarches de révision? En effet, même pour des scripteurs experts, la révision est le processus le plus difficile à utiliser efficacement (Fayol, 1996). Amener les étudiants à rédiger des commentaires précis en vue d'une réécriture est un travail de longue haleine, c'est pourquoi une part importante des cours est consacrée aux activités collaboratives de révision et d'évaluation formative. Toutefois, force est de constater que ces compétences sont encore en construction même au terme de deux cours de 45 h.

À l'instar de Crinon et Guigue (2006), nous considérons le langage écrit comme « un puissant instrument cognitif de développement professionnel » (p. 118), plus précisément, nous pensons que faire écrire permet aux étudiants de s'approprier et de mettre à distance les savoirs théoriques indispensables à l'exercice de leur profession. Plus précisément, à l'instar de Dolz et Gagnon, nous soutenons que « l'élaboration d'un modèle didactique du genre (Dolz et Schneuwly, 1998) suppose l'identification des dimensions enseignables qui peuvent générer des activités et des séquences d'enseignement » (Dolz et Gagnon, 2008, p. 188). Nous supputons qu'accompagner les futurs enseignants dans l'identification, la description et l'explicitation de ces dimensions facilite l'entrée dans l'enseignement du genre, et ce, d'autant plus que les futurs maîtres sont aussi formés à la planification de séquences d'enseignement. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de déterminer si ces démarches susciteront une appropriation à long terme, qui serait favorable au renouvellement des pratiques (Vanhulle, 2004).

Finalement, à propos de la transposition de nos propositions dans les classes du secondaire, plusieurs limites ou contraintes sont à considérer. Le dispositif est couteux en temps et la charge de correction est importante, ce qui peut susciter des réticences chez les enseignants. Les pratiques de réécriture sont perçues comme innovantes et complexes, ce qui crée un sentiment d'insécurité. Les enseignants novices n'ont-ils pas tendance à se rassurer en reproduisant des pratiques d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes connues en tant qu'élèves et qui sont centrées sur la correction des éléments superficiels de la langue?

Le genre : une tension entre régularités et singularité

Nous avons choisi la notion de genre comme principe organisateur des pratiques de lecture et d'écriture, car elle permet de faire des liens explicites entre les pratiques langagières (puisqu'on lit et écrit toujours des textes d'un certain genre) et les savoirs à enseigner (le genre comme objet privilégié du cours de français). D'un point de vue théorique, le caractère hétérogène des genres constitue un obstacle important à leur didactisation, car ils varient selon les modes, les époques, les usages; ils ne peuvent donc par définition être stabilisés (Reuter et al., 2010). Toutefois, la tradition scolaire a souvent exagérément figé les caractéristiques de certains genres, dénaturant leur rôle d'outil épistémique. Il en va ainsi du texte d'opinion argumentée qui n'est pas enseigné dans le but de construire une pensée articulée, mais comme une structure textuelle rigide et normative auxquelles les élèves ne peuvent déroger pour réussir l'évaluation de fin de cycle. De manière plus générale, le travail sur la notion de genre comporte le risque de réduire l'acquisition progressive des habiletés scripturales à la recherche d'une adéquation à des normes conventionnelles et stables. C'est pourquoi, il nous semble primordial à la fois de faire lire et écrire une diversité de textes qui présentent, à des degrés divers, des variantes par rapport au canon générique.

Par ailleurs, une tension théorique et didactique persiste entre la nécessité de faire acquérir des savoirs et des habiletés transférables dans diverses situations de communication (ce que permet le travail sur les genres) et l'importance de favoriser les composantes subjectives du rapport à l'écrit, en particulier les enjeux affectifs et culturels liés à la langue (Barré-De Miniac, 2007; Bucheton, 2014). Pour les scripteurs, notre dispositif peut s'avérer contraignant du fait de l'accent mis davantage sur l'appropriation de régularités à l'intérieur d'un système socio-institutionnel que sur la créativité individuelle, ou plus généralement l'expression subjective. Pourtant, selon Dolz et Gagnon, « le travail scolaire à partir du modèle du genre peut être défini comme une dynamique qui distingue les contraintes et les libertés possibles dans la production de nouveaux textes. Les contours flous et labiles du genre sont ainsi susceptibles de susciter la créativité et l'autonomie des apprenants » (2008, p. 188). Cette tension entre l'apprentissage de régularités et la reconnaissance de la singularité de tout discours est particulièrement prégnante lors des démarches d'évaluation par les pairs, où les questions de normativité sont fréquemment débattues. Ainsi, le recours à des outils d'évaluation formative flexibles peut être perçu comme insécurisant par les futurs maîtres, et ce, d'autant plus que ces outils sont encore peu utilisés par les enseignants associés qu'ils côtoient dans leurs stages. Il serait donc pertinent de former également les enseignants en exercice à l'évaluation formative de l'écriture au secondaire.

Pour conclure, nous avons souhaité contribuer bien modestement à exposer le rôle d'un modèle théorique pour l'enseignement de l'écriture dans la formation des maîtres. Nous proposons d'arrimer deux horizons théoriques : l'interactionnisme socio-discursif et les modèles psychocognitifs de production de l'écrit. En nous appuyant sur les travaux de Harris et al. (2012), nous avons intégré les connaissances actuelles sur le processus scriptural à un modèle de formation axé sur les genres écrits enseignés au secondaire. Un des objectifs de notre dispositif de formation est ainsi d'amener les futurs maîtres à comprendre que la mise en œuvre du processus scriptural varie selon les genres de textes et à s'approprier des « modèles didactiques » de divers genres qu'ils auront à enseigner. Pour ce faire, nous avons insisté sur l'importance des pratiques interactives de productions et de révision-réécriture de ces genres en formation, en reportant dans un module de formation ultérieur la réalisation de séquences d'enseignement.

Références

- Adam, J.-M. (1995). *Les textes : types et prototypes* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire pour apprendre : où le rapport à l'écriture est convoqué. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 165-180). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, 141(1), 77-88.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2917>
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Bucheton, D., Fabre, C., Oriol-Boyer, C., Reuter, Y., Privat, J.-M. et Vinson, M.-C. (2010). Table ronde sur la réécriture (cinq réponses à un questionnaire commun). *Pratiques*, (105/106), 201-232.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (p. 179-194). Bruxelles : De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.schne.2006.01.0179>
- Chartrand, S.-G. et Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec, QC : Didactica, C. É. F.
- Colin, D. (2014). *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^{ème}* (Thèse de doctorat, Université d'Orléans). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01128847>
- Crinon, J. et Guigue M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
<https://doi.org/10.4000/rfp.621>
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, (18), 11-42.
- Dolz, J. (2013). Interactionnisme socio-discursif et didactique des langues. *La Lettre de l'AIRDF*, (54), 27-30.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, (137-138), 179-198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>
- Dolz, J., Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage* (3^e éd.). Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. Dans J. David et S. Plane (dir.) *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 9-36). Paris : Presses universitaires de France.
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, (115/116), 37-50. Repéré à http://www.pratiques-cresf.fr/p115_ga1.pdf
- Harris, K., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Brindle, M. et Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing : A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103-119. <https://doi.org/10.1177/0022487111429005>
- Hayes, J. R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. Dans A. Piolat et A. Pélissier (dir.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p. 51-101). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, N. J. : L. E. A.
- Hayes, J. R. et Nash, J. G. (1996). On the nature of planning in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing : Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses de Namur.
- Reuter, Y. (2013). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : retour sur quelques propositions. *Pratiques*, (157/158), 153-164.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B. et Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Saussez, F. (2009). Entre disciplines scolaires et disciplines universitaires, l'affiliation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en devenir à des cultures disciplinaires. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (p. 77-92). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production de textes informatifs et argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 73-100). Montréal : Logiques.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Van Galen, G. P. (1991). Handwriting: issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10(2-3), 165-191. [https://doi.org/10.1016/0167-9457\(91\)90003-g](https://doi.org/10.1016/0167-9457(91)90003-g)
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. *Repères*, 30, 13-31.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Notes

- 1 Le dispositif, initialement élaboré et mis en place par Suzanne-G. Chartrand et Michèle Prince (Prince, 2011), est en constante évolution.
- 2 Nous avons construit des grilles d'évaluation formatives pour l'enseignement de l'écriture au secondaire en fonction des genres de discours et des sous-processus : www.strategieslectureecriture.com. Conformément au *Programme de formation de l'école québécoise*, nous avons regroupé les genres dans des ensembles appelés *modes de discours*.

Pour citer cet article

Sauvaire, F., Lord, M.-A. et Falardeau, E. (2016). Savoirs et pratiques dans la formation à l'enseignement des genres écrits. *Formation et profession*. 24(2), 56-66. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.380>

ANNEXE : Fiche critériée pour l'écriture du texte d'opinion argumentée

But du texte : donner et étayer son opinion à propos d'un sujet qui prête à controverse et qui est sujet de débat dans l'espace public; plus largement susciter la réflexion sur un sujet jugé important.

Opérations (ce que je dois faire)	Indices de réussite (à quoi je vois que c'est fait)
Donner un titre évocateur	Le texte est précédé d'un titre évocateur, en lien avec la thèse.
Présenter l'objet du débat dans son contexte en introduction	L'objet du débat est énoncé clairement. Il est replacé dans son contexte.
Prendre position	La thèse est énoncée explicitement. L'auteur est présent (marques énonciatives) dans son texte, il construit une image crédible. Le texte comporte des marques de modalité. Le texte s'adapte au lectorat du journal dans lequel il est publié.
Trouver des arguments crédibles	Le texte expose des arguments qui étayent la thèse. Les arguments sont développés par des explications, des exemples, des faits vérifiables ou des discours rapportés. Ils sont articulés entre eux par des liens logiques.
Arrêter une stratégie argumentative	L'auteur arrête une stratégie argumentative et adopte un procédé argumentatif dominant (plan). Les procédés langagiers utilisés sont cohérents avec la stratégie argumentative de l'auteur. Le texte a une tonalité dominante (véhémence, ironie, etc.) cohérente avec la stratégie adoptée.
Écrire un texte concis et percutant	Le texte est fortement structuré et sa structure est soulignée par des connecteurs nombreux et la mise en page. La conclusion est ferme et se termine par une formule percutante.
Écrire dans un français correct	Le texte respecte les règles de l'orthographe, de la syntaxe, de la ponctuation. Il progresse régulièrement et sans contradiction. On discerne un champ lexical spécifique, en relation avec le sujet controversé.

Arrimer les cadres théoriques en langues première et seconde pour décrire les connaissances de l'écrit d'élèves en milieu francophone minoritaire : l'exemple de l'accord du verbe en nombre chez des scripteurs de l'élémentaire en Ontario français

Joël Thibeault
Université d'Ottawa

doi:10.18162/fp.2016.a95

HRONIQUE • Recherche étudiante

Problématique

Les langues minoritaires – le gallois au Royaume-Uni, le corse en France, le français hors Québec, etc. – ne peuvent se définir ainsi que parce qu'on retrouve sur les territoires où elles sont utilisées un côtoiement de deux idiomes. Ainsi, pour répondre aux besoins particuliers dont font montre les élèves en contexte de minorité linguistique, Blain (2003) argüe que la conception de cadres théoriques hybrides, fondés sur les travaux en langues première (L1) et seconde (L2), constitue une avenue prometteuse pour comprendre la réalité des élèves, dont l'identité est au carrefour d'au moins deux langues-cultures, et proposer des pistes pédagogiques qui la reflètent. Par cet article, nous souhaitons nous aussi mettre en évidence, pour les milieux francophones minoritaires au Canada, la nécessité d'arrimer les cadres théoriques qui sont offerts par les recherches en français L1 et L2. Pour ce faire, nous présenterons quelques données tirées de notre travail doctoral, qui vise la description des connaissances sur l'accord du verbe en nombre à l'écrit au présent de l'indicatif chez huit élèves de la fin de l'ordre élémentaire scolarisés dans le sud-ouest de l'Ontario. Dans ce texte, nous ferons d'abord état de la recherche en L1 et en L2 sur cet objet d'apprentissage. Nous montrerons ensuite, à partir d'un nombre limité d'exemples tirés de notre corpus, en quoi la jonction de ces cadres permet une analyse féconde de nos données.

Une brève recension du verbe et de son accord en nombre à l'écrit en L1 et en L2

Au Québec, en L1, les travaux sur l'apprentissage de l'accord verbal en nombre à l'écrit¹ révèlent notamment que, à la fin du primaire, les conceptions des élèves à cet égard ne gravitent pas encore autour de connaissances stables (Lefrançois, 2009). De plus, même si le programme d'étude postule qu'il devrait alors être appris dans les cas simples (par exemple, lorsqu'il n'y a pas de mots écrans entre le donneur et le receveur d'accord), Boyer (2012) souligne la présence d'un écart important entre les élèves de première secondaire; certains sauraient donc marquer le verbe au pluriel dans des cas complexes, alors que d'autres auraient beaucoup de chemin à faire avant d'arriver à cette finalité.

Moins nombreux, les travaux menés auprès d'apprenants en français langue seconde (Ågren, 2008) montrent notamment que, en début d'apprentissage, les élèves peinent à modifier le radical des verbes irréguliers lors du processus d'accord (par exemple, *ils *faisent*). Puis, les verbes les plus fréquents, qui sont aussi les plus irréguliers, sont tranquillement fléchis adéquatement (*ils font*) et, parallèlement à cela, l'élève apprend à marquer le pluriel des verbes réguliers.

Si, pour comprendre l'apprentissage langagier des élèves en milieu minoritaire, un éclairage conceptuel provenant des travaux en L1 et en L2 s'avèrerait pertinent (Blain, 2003), on peut se demander, à la lueur des considérations empiriques précédentes, quel serait l'apport d'une telle complémentarité dans le cadre d'une étude qui, comme la nôtre, vise à décrire l'accord du verbe en nombre à l'écrit chez des élèves de la fin de l'ordre élémentaire en Ontario français. En présentant quelques résultats de notre recherche, nous focaliserons ici sur la pertinence de cette mise en commun.

Méthodologie

Pour décrire les connaissances sur l'accord du verbe en nombre à l'écrit, nous avons mené une étude de cas multiples et avons sollicité huit élèves de la fin de l'élémentaire, quatre en cinquième et quatre en sixième année, tous scolarisés au sein d'une même classe multiâge dans le sud-ouest de l'Ontario. Nous avons recouru à trois outils pour mesurer ces connaissances, la production écrite, l'activité de closure et l'entretien métagraphique, chacun d'eux ayant été utilisé dans le cadre de deux passations : la première en janvier 2015, l'autre en mai 2015. Pour cet article, nous nous concentrerons sur des résultats de l'activité de closure, lors de laquelle les élèves devaient accorder des verbes dont l'infinitif apparaissait entre parenthèses. Nous présenterons les réponses offertes par les élèves de sixième année, en janvier, aux items avec des sujets grammaticaux se réalisant sous la forme de groupes nominaux (GN) simples au pluriel (par exemple, *Ces petits oiseaux*, *Plusieurs mamans*).

Quelques résultats

Jetons un œil aux graphies proposées par nos quatre élèves de sixième année lorsqu'ils ont accordé des verbes au pluriel avec un sujet composé d'un GN simple. Nous les discuterons ensuite.

Items	Sabrina ²	Pierre	Kate	Isaac
Ces petits oiseaux (entrer) dans leur cage.	entre	entrent	entre	entre
Plusieurs mamans (penser) que leurs enfants sont les plus beaux.	pensent	pensent	pense	pense
Mes enseignants (avoir) le temps de parler à mes parents aujourd'hui.	ont	ont	avons	a
Certaines femmes (faire) beaucoup de choses en même temps.	font	faisent	fait	fait
Samuel et Paolo (prendre) les tomates sur la table.	prennez	prendons	prend	prend
Ces gentilles filles (mettre) toujours des vêtements qui sont très jolis.	mettent	mettent	mette	mettre

Tableau 1

Graphies des élèves de sixième année.

Deux profils de scripteur se dessinent pour l'accord verbal dont il est question ici. Kate et Isaac ne semblent pas avoir développé des connaissances du pluriel des verbes qui permettent un marquage morphologique approprié, la plupart de leurs choix orthographiques renvoyant à une valeur grammaticale singulière. Sabrina et Pierre, quant à eux, ont manifestement une représentation plus fine du pluriel graphique pour les verbes, car le morphogramme *-nt* apparaît à plusieurs reprises. Eu égard aux radicaux, on remarque que Kate et Isaac n'ont pas su sélectionner le bon pour les verbes *aller*, *faire*, et *prendre*. Sabrina et Pierre éprouvent aussi de la difficulté pour les bases verbales, mais dans une moindre mesure, car ils ont modifié correctement les verbes *avoir* et *mettre*.

Conclusion

En prenant appui sur une partie aussi restreinte de notre corpus, nous ne pouvons conclure ce texte qu'en faisant preuve de prudence. Dans cet article, nous avons présenté les résultats de quatre élèves de sixième année qui, lors d'une activité de closure, devaient accorder des verbes avec un sujet formé d'un GN pluriel. Notre objectif, ici, n'était pas de décrire leurs connaissances générales sur leur accord verbal en nombre, mais bien de mettre en exergue la pertinence d'un arrimage des cadres théoriques en français L1 et L2 pour la recherche éducationnelle en milieux minoritaires francophones au Canada.

Nos données montrent que, pour la construction morphosyntaxique des items qui a été retenue, les résultats des quatre élèves de sixième année accusent une grande disparité, certains d'entre eux ayant

une représentation de la pluralité graphique verbale qui n'est encore qu'à ses balbutiements. En ce sens, les apprentissages liés à cet objet sont donc en construction active chez nos participants, cette constatation étant cohérente avec celles de Lefrançois (2009) et de Boyer (2012) au Québec, en L1. Il reste maintenant à voir si l'ensemble de nos données corrobore ce résultat.

Nos participants, par ailleurs, font aussi face à une difficulté qui n'est documentée que par les travaux en L2, car à plusieurs reprises, ils n'ont pas su modifier la base des verbes irréguliers dans nos items. Il nous paraît donc que, pour saisir les enjeux sociolinguistiques qui caractérisent les contextes scolaires qui nous intéressent, le chercheur gagnerait à s'appuyer sur un cadre théorique composite, à la frontière de la L1 et de la L2. Nous sommes toutefois conscient que notre objet d'étude est particulièrement précis et que notre devis, l'étude de cas, revêt des limites importantes quant à la généralisation de données. De ce fait, il importera, à l'avenir, de voir comment une telle mise en synergie peut être réinvestie lors d'études ultérieures et, éventuellement, être la source de pratiques pédagogiques qui répondent aux besoins des élèves en milieu minoritaire.

Références

- Ågren, M. (2008). *À la recherche de la morphologie silencieuse : sur le développement du pluriel en français L2 écrit* (Thèse de doctorat, Université de Lund, Suède). Repéré à <https://lucris.lub.lu.se/ws/files/4297314/1267127.pdf>
- Blain, S. (2003). L'enseignement de l'écriture en milieu minoritaire canadien : problématique particulière et complémentarité des cadres théoriques en L1 et L2. Dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier et V. Louis (dir.), *Langue et communication en classe de français. Convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère* (p. 185-200). Cortil-Wodon : Éditions Modulaires Européennes.
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/5352>
- Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. *Repères*, (39), 187-206. <http://dx.doi.org/10.4000/reperes.846>

Notes

- 1 Rappelons que le verbe s'accorde selon deux critères grammaticaux : la personne et (première, deuxième, etc.) et le nombre (singulier ou pluriel) du sujet. C'est sur cette deuxième caractéristique que nous nous arrêtons dans le cadre de notre travail.
- 2 Les noms de nos participants ont été remplacés par des pseudonymes.

Pour citer cet article

Thibeault, J. (2016). Arrimer les cadres théoriques en langues première et seconde pour décrire les connaissances de l'écrit d'élèves en milieu francophone minoritaire: l'exemple de l'accord du verbe en nombre chez des scripteurs de l'élémentaire en Ontario français. *Formation et profession*. 24(2), 68-71. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a95>

Apprentissage, jeu sérieux et « détournement sérieux de jeu »

Patrick **Plante**
TÉLUQ

doi:10.18162/fp.2016.a96

CHRONIQUE • Intervention éducative

La présence du jeu à l'école est ancienne et se décline autant sous la forme du jeu sans finalité pédagogique apparente de la récréation, que de l'activité ludique en classe. Cependant, depuis les quarante dernières années, le jeu s'est transformé. Le jeu numérique des années 70 s'est en effet popularisé pour devenir, aujourd'hui, une industrie multimilliardaire. Forme d'art qui a maintenant sa place au musée, le jeu numérique a de multiples finalités, qui relèvent du domaine commercial ainsi que de ceux de l'éducation et de la formation.

Nous proposons, à l'enseignant et au formateur qui désirent faire usage de jeux numériques, deux approches que sont le jeu sérieux et le « détournement sérieux de jeu ».

Définitions

Le jeu numérique constitue un domaine de recherche relativement jeune en éducation dont l'objet d'étude, le jeu – de par sa complexité grandissante – ne fait pas consensus quand il s'agit de le définir (Esdaile, 2012).

Le jeu sérieux est en effet défini de multiples manières depuis 2002 (Ma, Oliveira, Petersen et Hauge, 2013). Cependant, nous retiendrons qu'il inclut des objectifs pédagogiques clairement définis, qui se manifestent dans un environnement de jeu réaliste ou artificiel (Sauvé, 2008) comportant des règles et des défis. Ainsi, le jeu sérieux est conçu spécifiquement pour l'apprentissage et la formation. Le jeu *Slice Fractions* [http://ululab.com/fr/slice_fractions/] en est un

bel exemple. Conçu par la firme montréalaise Ululab en collaboration avec des experts en pédagogie de l'UQAM, ce jeu a pour objectif l'apprentissage des fractions dans un univers préhistorique où le joueur aide un petit mammouth à surmonter des obstacles.

Le détournement sérieux de jeu est plutôt défini comme étant l'utilisation du jeu numérique en contexte d'apprentissage. Le jeu n'est pas conçu aux fins de l'apprentissage, mais il peut permettre à l'utilisateur de développer plusieurs compétences et attitudes (Gee, 2007). À titre d'exemple, le jeu de construction Minecraft [<https://minecraft.net/>], dont le but est d'accumuler des ressources et de construire un environnement tout en se protégeant de nombreux monstres nocturnes, a été utilisé par des milliers d'enseignants à travers le monde pour atteindre différents objectifs pédagogiques.

Ces définitions permettent de constater que le jeu numérique est intéressant dans la mesure où il y a un avantage pédagogique. Peu de gens contesteront cette affirmation. Par contre, comment promouvoir, mesurer et constater les apprentissages résultant de l'utilisation de jeux est beaucoup moins clair. Sur ce point, nous proposons deux avenues qui peuvent être complémentaires, soit tout d'abord l'analyse des données générées par les utilisateurs de jeux sérieux, puis le détournement sérieux qui se manifeste dans l'orientation des finalités d'un jeu existant par les enseignants et les formateurs, et dans la conception de jeux par les étudiants.

Jeu sérieux et valorisation des données sur le joueur

Toute action dans un environnement numérique, pour le meilleur et pour le pire, laisse des traces. Dans les jeux de nature commerciale, les données servent principalement à améliorer le jeu, puis à définir des profils de joueurs. En éducation et en formation, où les finalités sont tout autres, les données – qui sont également utiles pour l'amélioration des jeux – servent aussi et surtout à valider l'acquisition des compétences (Loh, Sheng et Ifenthaler, 2015). Plus le jeu sérieux et le système qui le diffuse sont complexes, plus grande sera la possibilité d'évaluer un large éventail de compétences. Par exemple, le Carrefour virtuel de jeux éducatifs 2.0 [<http://cvje2.savie.ca/>], développé par le Centre de recherche public SAVIE en collaboration avec le CEFRIO¹, permet aux enseignants de créer des questions de différents types qui sont proposées à leurs étudiants sous la forme d'un jeu générique. Un jeu générique est un jeu très connu comme le tic-tac-toe où l'apprenant peut placer un X ou un O sur la grille s'il donne une bonne réponse à la question formulée par l'enseignant. À partir d'un jeu générique, celui-ci peut ainsi créer plusieurs questionnaires – autrement dit plusieurs jeux – pouvant intégrer des images, de la vidéo ou de l'audio, et permettant de faire, de manière ludique, une évaluation formative des connaissances de l'apprenant qui doit aussi appliquer une stratégie pour gagner (Plante et Sauvé, 2016).

Le jeu donne des rétroactions lors de la partie et compile un tableau personnalisé des apprentissages, qui identifie les questions ratées et propose des ressources pour l'amélioration de la performance. Pour l'enseignant, un tableau général de gestion donne des pistes sur les questions à reformuler, l'enseignement préalable à améliorer ou l'enseignement ultérieur à préparer. Le jeu sérieux, comme environnement structuré et monitoré, permet ainsi de valoriser des données qui sont autant d'indices sur le parcours d'apprentissage de chaque personne.

Détournement sérieux et conception de jeu

Les jeux sérieux comportent certaines limites. Ils sont dispendieux à développer et ne permettent pas facilement d'actualiser des compétences de haut niveau. D'autres solutions sont cependant possibles. L'enseignant peut utiliser un jeu commercial en lui attribuant de nouvelles finalités grâce à la structuration d'un scénario. Par exemple, il peut utiliser des jeux comme *Civilization* [<http://www.civilization.com/>] ou *Freeciv* [<http://www.freeciv.org/>] pour illustrer les forces en présence, les stratégies et la gestion des ressources lors de la bataille de Québec en 1759.

Un détournement de jeu peut aussi être opéré à un autre niveau, où c'est le concept même du jeu qui est détourné. Le jeu n'est alors plus un moyen d'atteindre ou d'évaluer un objectif pédagogique, comme dans le cas d'un jeu sérieux, mais plutôt l'objectif qui permet de mobiliser, chez l'apprenant, les compétences et les ressources nécessaires à la conception d'un jeu. Il s'agit là d'une transposition de l'apprentissage par l'action (*Learning by doing*) de Dewey. Il n'y a pas de modalités strictes pour l'enseignant qui désire que les apprenants construisent des jeux. Cependant, il devra par exemple leur fournir des objectifs en termes de contenu disciplinaire à s'approprier et à actualiser dans le jeu, ainsi que les bases techniques d'un logiciel de production de jeux. Plus les apprenants auront de liberté envers les moyens techniques proposés, plus l'enseignant devra maîtriser divers logiciels de production de jeux. Il s'agit là, d'une certaine manière, du prix à payer pour faire cheminer les étudiants vers des compétences et des attitudes de haut niveau.

En conclusion, l'utilisation du jeu numérique peut varier selon les moyens financiers, le temps et les connaissances techniques dont dispose l'enseignant. Ainsi, le jeu sérieux et le détournement sérieux de jeu sont deux approches intéressantes à considérer pour favoriser l'apprentissage chez les apprenants.

Références

- Esdaile, M. (2012). Quels rôles pédagogiques pour les jeux numériques? *Adjectif*. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article181>
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Loh, C. S., Sheng, Y. et Ifenthaler, D. (2015). Serious games analytics: Theoretical framework. Dans C. S. Loh, Y. Sheng et D. Ifenthaler (dir.), *Serious games analytics* (p. 3-29). http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-05834-4_1
- Ma, M., Oliveira, M. F., Petersen, S. et Hauge, J. B. (dir.). (2013). *Serious games development and applications* (vol. 8101). Berlin, Heidelberg : Springer Berlin Heidelberg. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-40790-1>
- Plante, P. et Sauvé, L. (2016, avril). *De joueur à concepteur : design de jeux sérieux pour l'augmentation de l'implication et de la richesse des liens sociaux des personnes âgées*. Communication présentée au Digital Intelligence 2016 / Intelligences numériques 2016, Québec, QC. Repéré à http://di2016.org/fileadmin/documents/DI2016_paper_17.pdf
- Sauvé, L. (2008, août). *Concevoir des jeux éducatifs en ligne : un atout pédagogique pour les enseignants*. Communication présentée au Colloque Ludovia, Ax-les-Thermes, Ariège. Repéré à <http://www.ludovia.com/tag/louise-sauve/>

Note

- 1 CEFRIO ou Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations, à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC)

Pour citer cet article

Plante, P. (2016). Apprentissage, jeu sérieux et « détournement sérieux de jeu ». *Formation et profession* 24(2), 72-74.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a96>

Développer la littératie des apprenants grâce à l'intégration des TIC

Mélanie **Fradette**
Commission scolaire Beauce-Etchemin

doi:10.18162/fp.2016.a97

HRONIQUE • Milieu scolaire

L'intégration des technologies de l'information (TIC) en éducation peut maintenant permettre à l'enseignant et aux différents professionnels qui interviennent auprès des élèves d'avoir accès aux mêmes commentaires métalinguistiques (Gombert, 1990) de ceux-ci après l'enseignement systématique de notions, de concepts ou de stratégies liés au développement de la littératie.

Développer la littératie de l'ensemble des apprenants constitue un incontournable du système scolaire au XXI^e siècle. « La littératie est l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans les différents genres de textes proposés en vue d'accroître les compétences pour pouvoir acquérir de nouvelles connaissances, résoudre des problèmes et former son sens critique » (Granger et Dubé, 2014). Pour développer la littératie, avoir accès aux connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales de tous les élèves, et plus particulièrement des élèves en difficulté d'apprentissage, devient un atout majeur pour les enseignants et pour les professionnels.

Une exploration menée en 2015 auprès d'apprenants de 12 et 13 ans nous a permis de constater tout le potentiel de ce travail partagé grâce à certains outils numériques en ligne. En effet, dans le cadre d'une recherche menée dans notre milieu de travail, nous avons utilisé une application de partage nommée *Explain everything* qui a permis tant à l'enseignant, au conseiller pédagogique et au chercheur d'avoir accès en même temps aux différentes traces d'apprentissage de l'élève. Cette façon de

procéder a permis à l'équipe d'avoir accès aux commentaires métagraphiques de chacun des apprenants concernés par l'essai, soit 44 élèves de la première secondaire.

Des applications telles qu'*Explain everything* permettent maintenant de consigner en ligne les enregistrements audio et vidéo des élèves afin d'analyser ces mêmes données, analyse commune qui améliorera la cohérence dans les interventions à différents niveaux. Par exemple, dans une école, cette façon de procéder devrait permettre à l'enseignant, à l'enseignant-ressource et à l'orthopédagogue d'intervenir plus efficacement et plus rapidement, en offrant une rétroaction ciblée en fonction des conceptions erronées des apprenants en difficulté (Whitten, Esteves et Woodrow, 2012).

Quand plusieurs intervenants travaillent auprès du même apprenant sur le plan des apprentissages, le partage des traces recueillies en classe permet à ceux-ci de connaître immédiatement ce qui sera à travailler lors de la prochaine rencontre avec l'élève concerné. Ce partage permet donc que tous les intervenants travaillent à partir de la même trace plutôt que de dédoubler celle-ci. Cela permet aussi aux intervenants de gagner du temps de concertation puisque tous ont accès à la même information en simultané. Il en résulte donc un gain de temps, temps qui sera réinvesti auprès de l'apprenant.

Permettre à ces intervenants d'avoir accès aux commentaires métalinguistiques des élèves après l'enseignement systématique de notions, de concepts ou de stratégies offre la possibilité à ceux-ci d'intervenir plus efficacement en offrant une rétroaction ciblée en fonction des conceptions erronées des apprenants. Nous savons qu'une rétroaction efficace constitue un facteur contribuant à la réussite des apprentissages de l'élève (Hattie, 2009).

Il y a quelques années seulement, cette façon de procéder apparaissait inimaginable à cause du temps exigé pour ce faire. Maintenant, grâce à l'intégration des TIC en éducation, cela devient possible puisque les outils de consignation en ligne permettent de recueillir les enregistrements audio et vidéo des apprenants et d'analyser ces données afin d'intervenir rapidement si certaines conceptions s'avèrent erronées.

Comment procède-t-on?

En classe, tous les apprenants doivent réinvestir leur connaissance de ce qui a été enseigné par rapport à une tâche proposée par l'enseignant, tâche réalisée à l'aide d'une application comme *Explain everything*. Cette dernière permet à l'utilisateur d'annoter, d'animer et de narrer des explications et des présentations. Celles-ci peuvent donc ensuite être partagées à un auditoire précis.

Dans le cadre de ce projet, l'auditoire est constitué des différents intervenants. Ce partage, sous forme de vidéo, permet donc aux intervenants de suivre en collaboration l'évolution de la compréhension des élèves ciblées. La régulation de toutes les interventions sera donc davantage concertée.

Cette nouvelle façon de faire change les pratiques des différents intervenants puisque toutes les interventions sont traitées plus étroitement avec la planification des apprentissages de l'enseignant en classe.

Quels sont les principaux gains?

Le partage en ligne des commentaires métalinguistiques des apprenants entre les intervenants concernés permet de suivre leur progression en temps réel et évite le dédoublement des traces demandées à l'élève. Ces traces peuvent aussi être accessibles aux parents, leur permettant ainsi de contribuer à l'apprentissage de leur enfant. Un gain de temps, tant pour l'élève que pour les différents intervenants, devient également possible grâce à ce moyen d'intervention. En effet, nous mettons trop souvent de côté le temps devant être alloué à la concertation, faute de disponibilités dans les différents horaires des intervenants (Ministère de l'Éducation, 2003). Aussi, dans un contexte où l'orthopédagogue ne voit l'élève qu'une fois toutes les deux semaines, cette façon de faire permet à celui-ci de cibler encore plus efficacement ses interventions.

L'intégration des TIC en éducation est un vecteur de changement dans ce domaine. Les différents outils (principalement les outils mobiles) nous permettent de travailler autrement afin que les interventions des différents intervenants soient plus cohérentes aux yeux de l'apprenant, lui permettant ainsi d'augmenter son niveau de littératie plus rapidement.

Références

- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Granger, N. et Dubé, F. (2014). *Améliorer le rapport à l'écrit d'élèves en difficulté au secondaire : des choix pédagogiques qui font toute la différence*. Repéré à <http://www.aqpf.qc.ca/contentDocuments/0BC6372B-7054-D219-67E4E83C82860C36.ppt>
- Hattie, J. (2009). *Classement de Hattie : liste de facteurs pour la réussite scolaire*. Repéré à <http://visible-learning.org/fr/john-hattie-classement-facteurs-reussite-apprentissage/>
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7051.pdf
- Whitten, É., Esteves, K. J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention : un modèle efficace de différenciation*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Pour citer cet article

- Fradette, M. (2016). Développer la littératie des apprenants grâce à l'intégration des TIC. *Formation et profession* 24(2), 75-77. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a97>

Pour un enseignement obligatoire de la littératie numérique à l'école primaire et secondaire

Thierry Karsenti 
Université de Montréal
Simon Collin 
Université du Québec à Montréal

doi:10.18162/fp.2016.a98

CHRONIQUE • Technologies en éducation

Contexte

Les technologies à l'école : progrès ou dérive ? Trop ? Pas assez ? Pour ? Contre ? La question de la présence ou non des technologies à l'école n'est pas simple, surtout lorsque l'on constate que l'appétence des élèves pour l'école ne cesse de s'affaiblir : désintérêt croissant et décrochage scolaire, tel est le constat de plusieurs recherches publiées ces dernières années (voir Ryan et Deci, 2016¹). Les technologies à l'école, c'est une question qui fâche et qui divise tant les acteurs de l'enseignement (enseignants, conseillers pédagogiques, directions d'établissement) que les parents. En fait, ces dernières années, peu d'aspects de l'éducation semblent avoir suscité autant de débat en éducation que la question des technologies à l'école, comme en témoigne le dernier ouvrage qui vient de sortir et qui s'intitule : *Le désastre de l'école numérique: plaidoyer pour une école sans écrans*². Il y a 20 ou 30 ans, il était normal de se demander si les technologies avaient un impact ou non sur la réussite scolaire. Si elles permettaient d'apprendre plus, d'apprendre mieux, d'apprendre autrement, de développer le goût d'apprendre comme le souhaitent plusieurs. En fait, en 2016, la question semble tellement mal posée. Avec cette question – *pour ou contre les technologies en éducation* – qui alimente un tel débat, les systèmes d'éducation semblent résolument faire fausse route. En 2016, au Québec et ailleurs, il est grand temps de dépasser ce débat stérile. Il faut replacer l'enseignant et l'élève au cœur du rôle des technologies en éducation. Il faut plutôt se demander comment les technologies peuvent permettre de mieux enseigner, de mieux apprendre, de développer des compétences. C'est le *comment* qui est important.

L'époque du *pour* ou du *contre* est depuis longtemps dépassée, même si trop de personnes tardent toujours à l'accepter.

Dans le cadre de ce texte, nous verrons d'abord ce qu'indiquent les dernières recherches sur les technologies en éducation. Puis nous tenterons de montrer que, dans un contexte d'évolution rapide des technologies, des enjeux et de la culture, la littératie numérique devrait être enseignée de façon obligatoire à l'école primaire et secondaire.

Les technologies ont-elle vraiment un impact sur la réussite scolaire?

Avec la publication des principales conclusions du rapport de l'OCDE³ paru en septembre 2015 *Connectés pour apprendre*, et avec la diffusion des conclusions des méta-analyses de John Hattie⁴ sur l'impact des technologies en éducation – qui révèlent un (supposé) faible effet sur la réussite scolaire⁵ – plusieurs se demandent si les technologies ont réellement leur place en éducation. Il y a d'abord lieu d'apporter certains bémols aux aboutissements de ces deux études qui ont amené plusieurs à remettre en question l'usage des technologies en contexte scolaire.

Globalement, le rapport de l'OCDE révèle *que plus un élève utilise les nouvelles technologies à l'école, moins bons seraient ses résultats académiques. Ce résultat peut sembler logique dans un contexte où il n'est pas possible de démontrer l'efficacité des technologies en lien avec l'achat d'équipements informatiques. En fait, ce que ce rapport illustre aussi, mais que plusieurs gardent sous silence, c'est qu'il est impératif de considérer les finalités pédagogiques de l'usage des technologies en contexte scolaire, et qu'il ne suffit pas de penser uniquement à l'accès à des équipements informatiques.* Comme nous l'avons démontré dans plusieurs études (voir Karsenti et Collin, 2013⁶), il est difficile de montrer ce lien direct entre technologies et réussite scolaire. Les technologies ont un important potentiel en éducation, mais c'est réellement ce que l'enseignant fera avec ces technologies, voire ce que l'enseignant amènera l'élève à faire avec ces technologies qui aura un impact sur la réussite scolaire. Au bout du compte, ce sont donc les usages qui feront la différence pour la réussite de l'apprenant. D'ailleurs, l'OCDE rappelle que les technologies sont un incontournable en éducation, mais que le virage numérique ne peut être efficace que si les enseignants sont bien formés aux usages pédagogiques, et que si l'on montre aux élèves à apprendre avec le numérique.

Quant aux recommandations de John Hattie, près de la moitié des études qu'il a consultées ont été réalisées avant les années 2000, dont certaines en 1977. L'amalgame scientifique est impossible, surtout si l'on considère les technologies qui existaient à cette époque où Google, FaceBook, YouTube ou Wikipedia n'étaient encore de ce monde.

Cela dit, Hattie lui-même reconnaît que l'impact des technologies sur la réussite scolaire des élèves pouvait être grandement accru, notamment si :

- cela permet de varier les stratégies pédagogiques;
- les enseignants ont été formés aux usages éducatifs et pédagogiques des technologies;
- les technologies augmentent les possibilités d'apprendre;
- l'élève augmente son sentiment de contrôle face aux apprentissages réalisés;
- l'apprentissage collaboratif ou par les pairs est accru;
- le feedback est optimisé;

- la motivation à apprendre des élèves est accrue.

Notre argument c'est qu'au lieu de considérer les technologies en éducation comme la panacée ou le Saint Graal, il faut plutôt les voir comme des outils à grand potentiel qu'il faut savoir exploiter sur le plan pédagogique. Sur ce point, ce que révèle la plus récente étude d'envergure sur l'impact des technologies en éducation⁷, c'est que le plus important potentiel des technologies se retrouve lorsque chaque élève possède son propre outil informatique, lorsqu'il est lui-même formé aux usages éducatifs des technologies, et aussi lorsque son enseignant a développer les compétences nécessaires lui permettant de mieux enseigner avec les technologies. Ainsi, comme tout outil, l'impact sur la réussite scolaire dépendra strictement de l'usage qui en est fait. Ainsi, si l'on souhaite réellement que les technologies puissent contribuer à la réussite scolaire de tous les élèves, le rôle des enseignants n'aura jamais été aussi important.

État sommaire des lieux au Québec

Dans un contexte où d'autres provinces canadiennes adoptent le codage⁸, dans un contexte où des pays rendent obligatoire l'usage du jeu Minecraft⁹, dans un contexte où les pays dits plus conservateurs contraignent les élèves de 4^e année du primaire à écrire un texte à l'ordinateur et à maîtriser l'usage d'un traitement de texte¹⁰, quel est l'état des lieux de l'intégration des technologies dans les écoles du Québec ?

Dans les années 1970, au Québec, se vit un peu la crise de l'audiovisuel : des équipements fragiles et encombrants qui coûtent cher, des réparations qui prennent énormément de temps une compatibilité complexe entre les différents appareils. Et ce qui semble être la raison fondamentale de leur échec, c'est que cette percée de l'audiovisuel a été réalisée en marge de la pédagogie. Autrement dit, les enseignants n'ont pas su quoi faire d'outils mal connus. C'est dans ce contexte que les premiers ordinateurs sont tranquillement entrés dans les écoles à la fin des années 1970. Puis, en 1981, le ministère de l'Éducation du Québec crée le premier Comité ministériel sur les applications pédagogiques de l'ordinateur qui avait pour objectif de coordonner les travaux portant sur l'utilisation de l'ordinateur à des fins pédagogiques et de préparer un plan de développement des applications pédagogiques de l'ordinateur. En 1983, le ministère crée une opération d'envergure en instaurant le *Plan de développement de la micro-informatique scolaire* dans le but d'amorcer la mise en place des ordinateurs et de la micro-informatique en éducation. Cette initiative, que plusieurs ont qualifiée de pédagogie de la micro-informatique, était principalement centrée sur la connaissance et l'usage d'outils informatiques et de logiciels.

Avec l'arrivée du *Programme de formation de l'école québécoise* en 2001, la place des technologies à l'école a connu un virage majeur. Il n'était plus question d'enseigner l'informatique *per se*, mais plutôt de favoriser l'intégration des technologies pour l'enseignement de l'ensemble des disciplines scolaires. Les technologies sont passées d'un statut d'*objet d'apprentissage* à celui de *moyen d'apprentissage*. La formation aux technologies dans une visée éducative a donc été occultée par cette réforme. Le numérique devenait par le fait même une compétence transversale, sans que personne ne soit réellement responsable de son enseignement. Cet état de fait présuppose que les élèves, parce qu'ils utilisent beaucoup les technologies dans leur quotidien, sont tous disposés à apprendre avec elles à l'école. Avec un certain recul, plusieurs études ont montré qu'il n'en était rien. Au contraire, l'usage du numérique par les jeunes, même fréquent et quotidien, ne se transpose pas automatiquement dans des usages éducatifs. De plus, des études ont également montré que les jeunes développent des usages technologiques très différents au sein d'une même génération en fonction de leurs intérêts, de leur milieu social, de leur origine ethnoculturelle, etc.

Aussi, rien ne permet de penser qu'ils disposent des compétences requises pour apprendre avec les technologies.

Enseignement obligatoire de la littératie numérique à l'école primaire et secondaire

Si l'on souhaite véritablement que les technologies contribuent à la réussite scolaire, il convient en premier lieu d'en faire une discipline à part entière que plusieurs nomment la *littératie numérique*. Cette nouvelle discipline permettra aux élèves de développer à la fois une culture générale du numérique en éducation, mais aussi d'être en mesure de les utiliser pour apprendre diverses disciplines scolaires, développer d'autres compétences qui dépassent largement les disciplines scolaires (compétences informationnelles, etc.), apprendre tout au long de sa vie, et ce, de façon éclairée et responsable. C'est à cette condition – que le numérique devienne une discipline à part entière – que les technologies permettront réellement de faire une différence en éducation. Rendre obligatoire l'enseignement de la littératie numérique ne signifie toutefois pas faire table rase sur ce qui existe actuellement à l'école. Le premier défi auquel fait face notre système d'éducation qui souhaite intégrer les technologies à la salle de classe est de trouver un juste équilibre entre le maintien de certains aspects traditionnels qui ont fait la richesse de l'enseignement depuis des siècles et la mise à profit des nouvelles possibilités qu'offre le numérique en éducation. Pour ce faire, il ne faut pas se limiter à la seule vision utilitaire des technologies, mais bien cerner les transformations éducatives qu'elles pourraient alimenter. Et cette évolution technologique se doit impérativement de passer par la pédagogie, par un enseignement qui incarne le changement et l'innovation, non pas tant d'apprendre à utiliser la technologie, mais plutôt comment mieux enseigner, avec la technologie.

Notes

- 1 Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2016). Facilitating and Hindering Motivation, Learning, and Well-being in schools. Research and Observations from Self-Determination Theory. In K. Wentzel et D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School, 2nd Edition* (pp. 96-119). New York : Routledge.
- 2 Bihouix, P. et Mauvilly, K. (2016). *Le désastre de l'école numérique: plaidoyer pour une école sans écrans*. Paris : Seuil.
- 3 www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf
- 4 Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- 5 Hattie (2009) indique un impact positif de 0.18 sur la réussite scolaire.
- 6 Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 94-122.
- 7 Zheng, B., Warschauer, M., Lin, C.-H., & Chang, C. (2016). Learning in One-to-One Laptop Environments: A Meta-Analysis and Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 20(10), pp. 1-33. DOI: 10.3102/0034654316628645
- 8 <http://www.theglobeandmail.com/technology/bc-government-adds-computer-coding-to-school-curriculum/article28234097/>
- 9 http://www.theregister.co.uk/2013/01/15/swedish_school_minecraft_lessons/
- 10 <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/W/4/>

Pour citer cet article

Karsenti, T. et Collin, S. (2016). Pour un enseignement obligatoire de la littératie numérique à l'école primaire et secondaire. *Formation et profession* 24(2), 78-81. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a98>

CHRONIQUE • Éthique en éducation

Brigitte enseigne le français en quatrième secondaire. Dans un texte de type éditorial, les élèves étaient invités à défendre leurs idées sur l'usage du vélo par les ados. La plupart des élèves ont proposé d'excellents arguments pour défendre leur point de vue. Un petit groupe d'élèves ont décrié, sur le ton du sarcasme, des lacunes dans la protection des cyclistes. Certains ont dénoncé, non sans utiliser un humour mordant, le manque de vision des politiciens concernant les pistes cyclables. Dans l'un des éditoriaux, un élève s'inspire de l'humour trash de Mike Ward. En fait, dans son texte intitulé « Gros égo, pas de vélos », il accuse le maire de la ville de Québec Régis Labeaume de penser à son égo avant de penser aux vélos. Il compare le maire à un coq sans tête qui pourrait être crucifié et placé sur le toit de la mairie pour servir de girouette.

Les élèves devaient lire en classe leur éditorial. Or, Brigitte se demande si elle va permettre à son auteur de lire le texte « Gros égo, pas de vélos ». Elle comprend bien la nature humoristique du texte et respecte la liberté d'expression. Mais elle pense aussi qu'on ne peut pas tenir des propos offensants sur des individus, soient-ils connus du grand public. La censure devient-elle une solution?

Brigitte n'est pas sans savoir que la Commission des droits de la personne a considéré que les blagues de l'humoriste Mike Ward à propos de Jérémy Gabriel constituent non seulement une atteinte à la réputation, mais une atteinte à sa dignité humaine, la « pierre angulaire » de la Charte des droits et libertés de la personne. Jérémy Gabriel s'est fait connaître à 9 ans en chantant pour le pape. Dans son spectacle *Mike Ward s'expose*, l'humoriste se moque du handicap

de ce jeune homme né prématurément et atteint du syndrome de Treacher Collins, à l'origine de ses malformations et d'une surdité sévère. Selon le Tribunal, Mike Ward a « outrepassé les limites de ce qu'une personne raisonnable doit tolérer au nom de la liberté d'expression ». Le juge Hughes estime que Jérémy Gabriel a été victime d'une discrimination injustifiée et condamne Mike Ward à lui verser 35 000 \$, ainsi que 7000 \$ à sa mère, en dommages moraux et punitifs.

L'auteur du texte « Gros égo, pas de vélos » n'a pas exprimé des propos aussi injurieux et outranciers que ceux de Mike Ward. Mais, avant de prendre sa décision, Brigitte préfère réfléchir sur la place du rire et de l'humour dans la classe.

L'humour ne doit pas être relégué dans la classe au banc des accusés. L'humour est humain. L'école peut être hospitalière au rire, et la pédagogie peut compter sur les bonnes blagues pour les apprentissages. Les plaisanteries, les calembours, les mots d'esprit permettent la détente, le relâchement, la légèreté. Le rire de l'enseignant et celui des élèves montrent qu'il y a connivence entre eux, que le courant passe. Il y a des enseignants qui sont rieurs, alors que d'autres enseignants sont pieusement sérieux. Mais la plupart des enseignants connaissent intuitivement les ressources du rire pour rétablir une autorité un instant menacée, pour réduire les tensions agitant la classe, pour détendre l'atmosphère ou pour chercher l'attention des élèves quand le thème traité les laisse de marbre ou suscite indifférence et ennui. Le trait d'humour est une technique d'éveil, une astuce pour ranimer un intérêt déclinant, une étincelle pour stimuler la créativité. En revanche, un enseignant sait habituellement la prudence de faire rire avec des plaisanteries qui ne dérivent pas dans l'illicite, dans le salé, dans le trash.

Au fil du temps, le rire n'a pas toujours été apprécié en classe. Il a souvent été perçu comme un excès, un manque de contrôle et de raffinement. Dans les classes conduites par les communautés religieuses, on n'entend pas à rire. L'humour est rare. Le rire est du côté du diabolique. Jésus lui-même n'entend pas à rire (Birnbaum, 2011). Dans l'Église catholique, on lui préfère le sourire qui serait du côté spirituel. Le sourire serait à l'esprit ce que le rire est à la débauche. La mauvaise réputation du rire est légendaire dans les écoles catholiques d'autrefois.

Ce passage de la vie du jeune Victor de l'Aveyron, un enfant sauvage dont Jean Itard entreprend l'éducation, montre que le rire incommode et dérange :

Je reportai le bandeau sur les yeux et les éclats de rire recommencèrent. Je m'attachai alors à l'intimider par mes manières, puisque je ne pouvais pas le contenir par mes regards. Je m'armai d'une des baguettes de tambour qui servaient à nos expériences, et lui en donnai de petits coups quand il se trompa. Il prit cette correction pour une plaisanterie, et sa joie n'en fut que plus bruyante. Je crus devoir, pour le détromper, rendre la correction un peu plus sensible. Je fus compris, et ce ne fut pas sans un mélange de peine et de plaisir, que je vis dans la physionomie assombrie de ce jeune homme combien le sentiment de l'injure l'emportait sur la douleur du coup. (cité dans Malson, 1964, p. 197-198)

Pourtant le rire est le propre de l'homme selon les philosophes. Le rire réconcilie avec l'existence. Un bébé rit de bon cœur. Son rire est signe de vie, de vigueur, de santé. Il nous communique son désir d'être humain. Il nous met de bonne humeur, il nous amuse et égaye notre journée. On peut certes craindre le rire, mais il communique notre désir de vivre. Il est du côté du plaisir, du ludisme, de la satisfaction, du délestage de la gravité de l'existence.

David Le Breton (2007) souligne qu'à l'adolescence le rire gras et l'humour sarcastique protègent les jeunes qui expriment d'une manière malhabile leur intériorité sexuelle. Les grivoiseries sont la source inépuisable de l'humour adolescent. Elles évoquent par des mots ou des gestes impudiques des situations à connotations sexuelles mettant inlassablement en scène un homme et une femme ou deux homosexuel(le)s pour se railler de leur conduite. L'humour est alors une manière pour eux de ritualiser un changement corporel et affectif. Le jeune appréhende la rencontre sexuelle; avec l'humour, il tente de la contrôler. En fait, son humour montre plus d'inquiétude que d'aise à exprimer ce qu'il vit au niveau sexuel.

On doit toutefois tracer une frontière morale entre le rire acceptable et inacceptable dans la classe. Relevons ces quatre critères à l'aune desquels Brigitte pourrait prendre une décision concernant la qualité éthique de l'humour dans l'éditorial « Un gros égo, pas de vélos ».

Le premier critère est l'atteinte à la dignité. Dans nos sociétés démocratiques, est reconnue à chaque individu une valeur humaine égale que l'on nomme dignité (Jeffrey, 2016). Il est difficile d'accepter l'humour qui porte atteinte à cette dignité. Une blague diffamatoire peut alors porter atteinte à cette dignité. Il y a là, déjà, un critère pour tracer la frontière entre le rire acceptable et le rire inacceptable. Toutefois, le critère demeure fragile, puisque la personne qui est objet d'une blague de mauvais goût peut elle-même rire de la blague malgré l'atteinte à sa dignité. Mais certaines personnes n'entendent pas à rire, et pour sauvegarder leur dignité, elles vont entreprendre des procédures judiciaires. Le critère d'atteinte à la dignité demeure subjectif, mais il peut être utile pour évaluer l'acceptabilité d'une blague. Freud a écrit un mot à cet égard qui vaut qu'on le cite : « Tous les hommes ne sont pas également capables d'adopter l'attitude humoristique; c'est là un don rare et précieux, et à beaucoup manque jusqu'à la faculté de jouir du plaisir humoristique qu'on leur offre » (1969, p. 408).

Le second critère est l'atteinte à la réputation de la personne. Par la blague, un rieur ou un humoriste peut volontairement ou involontairement détruire la renommée d'une personne. Le tort subi est différent de celui de l'atteinte à la dignité, car l'atteinte à la réputation peut briser des carrières, attirer le mépris des gens et produire de l'exclusion sociale. L'atteinte à la dignité agit sur soi comme une blessure narcissique. C'est pourquoi des individus se sentent moins concernés par ce type d'atteinte. Mais l'atteinte à la réputation peut entraîner une perte de jouissance au point de vue de la carrière, des ressources financières et de l'image sociale. On peut mieux mesurer ses conséquences négatives.

On peut utiliser également le critère de l'atteinte haineuse. Ce troisième critère concerne les protections légales dont jouissent tous les individus. Des propos haineux dans l'humour peuvent prendre la forme du sexisme, du racisme, de l'ostracisme et de l'homophobie. Il y a des humoristes qui passent à travers leur humour leur mépris haineux pour un groupe de personnes. Le Code criminel canadien dans son article 319 sur les limites de la liberté d'expression est à cet égard très clair. Les propos diffamatoires à l'égard d'une personne et les propos d'incitation à la discrimination ou à la haine à l'égard d'un groupe de personnes sont interdits.

Article 319

- (1) Quiconque, par la communication de déclarations *en un endroit public*, incite à la haine contre un groupe identifiable, lorsqu'une telle incitation est susceptible d'entraîner une violation de la paix, est coupable :
 - a) soit d'un acte criminel et passible d'un emprisonnement maximal de deux ans;
 - b) soit d'une infraction punissable sur déclaration de culpabilité par procédure sommaire.
- (2) Quiconque, par la communication de déclarations *autrement que dans une conversation privée*, foment volontairement la haine contre un groupe identifiable est coupable :
 - a) soit d'un acte criminel et passible d'un emprisonnement maximal de deux ans;
 - b) soit d'une infraction punissable sur déclaration de culpabilité par procédure sommaire.

Le quatrième critère renvoie à l'acceptabilité sociale pour des blagues dites de mauvais goût, graveleuses, dégoutantes. Il s'agit de blagues qui tissent sur l'immonde son refrain. Ce type d'humour provoque en même temps des sentiments entremêlés de répulsion et de fascination. L'obscénité appelle un rire jaunâtre qui cache la gêne. Le contenu de ces blagues franchit facilement les barrières morales de l'acceptabilité sociale. Même si le concept d'« acceptabilité sociale » renvoie à des normes communes qui portent une part de relativité, on peut tout de même s'en servir pour juger des propos qui apparaissent obscènes, vulgaires et scatologiques. On doit alors mettre en évidence que les blagues comportent un niveau de vulgarité ou de scatologie inacceptable. Les blagues des enfants autour du pet et des mauvaises odeurs ne sont pas choquantes. Cependant, un humoriste qui fait son pain et son beurre sur scène de propos orduriers et jugés offensants comme Mike Ward joue volontairement avec la controverse morale. Il attire l'attention d'un public qui se régale de l'abject. Il semble clair que le rire issu de ce type d'humour n'a pas sa place en classe.

L'enseignante Brigitte peut évaluer la valeur éthique de l'humour dans l'éditorial de l'élève à l'aune de l'un et l'autre de ces quatre critères. Dans son éditorial, l'élève porte atteinte à la réputation du maire Labeaume. Il doit savoir que l'humour ne constitue pas un argument. Aussi, Brigitte pourrait lui dire que son argumentation, aussi drôle soit-elle, n'est pas de bon goût. Il serait préférable que l'élève refasse son éditorial en le composant d'arguments fondés en raison, c'est-à-dire qui ont l'avantage d'être établis sur des données, des principes moraux ou des travaux savants.

Ainsi, Brigitte peut inscrire sur le texte de l'élève pourquoi ses propos sont inacceptables et qu'elle ne peut lui permettre de lire son éditorial devant la classe. Elle peut lui demander de revoir certains passages de son texte, et qu'à cette condition, il pourra, à l'instar des autres élèves, faire connaître ses idées sur l'usage du vélo par les ados.

Au milieu du XIX^e siècle, quand la photographie s'est répandue, rire sur une photo vous faisait passer pour un idiot. Le sérieux était alors signe de raison. Nous avons appris, depuis, à conjuguer l'humour et le sérieux. Cela me rappelle une blague au sujet d'un enseignant qui...

Références

- Birnbaum, J. (2011). *Pourquoi rire?*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1969). *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*. Paris : Gallimard.
- Jeffrey, D. (2016). Vers un humanisme identitaire. Dans D. Simard, L. Levasseur et J.-F. Cardin (dir.), *Humanisme et éducation*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Le Breton, D. (2007). *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*. Paris : Éditions Métailié.
- Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages*. Paris : UGE 10/18.

Pour citer cet article

Jeffrey, D. (2016). L'humour en classe. *Formation et profession* 24(2), 82-86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a99>

Aimée **Gaudette-Leblanc**
Université Laval

Jonathan **Bolduc**, Ph.D
Université Laval

Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching*.
Londres : Palgrave Macmillan.

doi:10.18162/fp.2016.a100

RECENSION

Depuis plusieurs décennies, la créativité est un domaine de recherche en plein essor. Dans son ouvrage *Creative collaboration in teaching* (2015), Marcelo Giglio contribue significativement à ce champ d'études en examinant l'impact des interactions maître-élèves sur la collaboration entre les élèves et sur l'acquisition des connaissances lors d'une tâche de création. Souhaitant développer et adapter les résultats de sa thèse doctorale, le chercheur et formateur a expérimenté rigoureusement le modèle pédagogique qu'il a conçu. Giglio nous fait part de quatre ans de recherches menées auprès de 280 élèves âgés de onze à treize ans et de sept enseignants en Suisse, en Argentine, au Brésil et au Canada.

Marcelo Giglio introduit d'abord son lecteur à l'expérimentation qu'il a réalisée. Lors d'un premier protocole de recherche, l'auteur a développé des séquences pédagogiques qui favorisent l'implantation d'activités créatives dans les cours d'enseignement de la musique. Les résultats de cette recherche l'ont mené à un deuxième protocole dont le but était d'observer les interactions entre l'enseignant et les élèves lors des activités de création. À partir de ses observations, Giglio décrit l'impact des actions de l'enseignant sur la collaboration entre les élèves. Ces deux protocoles ont permis à l'auteur de consolider et d'enrichir le modèle pédagogique qu'il propose aux enseignants. Par la suite, l'auteur pose les fondements théoriques de son étude. Il présente la pertinence qu'a la créativité dans le processus d'apprentissage de l'élève et justifie la place qui doit y être accordée en milieu scolaire. Dans le corps de son ouvrage, Giglio explique le processus de développement et de validation des séquences pédagogiques qu'il propose. S'ensuit un interlude dans lequel il présente les objectifs généraux et spécifiques des séquences pédagogiques et recommande une structure favorisant l'atteinte

des apprentissages souhaités. Enfin, dans le dernier tiers, Giglio résume l'étape ultime de sa recherche : l'observation et l'analyse des micro-interactions entre les élèves et les enseignants au moment de la mise en œuvre de ces séquences pédagogiques.

La créativité en milieu éducatif

L'enseignement de la créativité en milieu scolaire, particulièrement dans le domaine de l'éducation musicale, rencontre de multiples défis. Selon Giglio, même si des recherches mettent en exergue l'importance de la créativité, l'enseignement de la musique demeure axé principalement sur la reproduction, l'interprétation et l'appréciation. L'auteur soulève quelques obstacles qui restreignent l'enseignement de la créativité en milieu scolaire. Il mentionne notamment la présence d'un cadre organisationnel trop défini limitant les actions des enseignants. Plusieurs pédagogues mettraient aussi en doute leur capacité d'éveiller les élèves à cette compétence qu'ils ne croient pas suffisamment maîtriser. À cet égard, Marcelo Giglio déplore qu'à ce jour, peu d'activités pédagogiques concernant la créativité soient intégrées dans les formations initiale et continue des maîtres. Pour combler cette lacune, le chercheur et formateur a développé une approche pédagogique proposant différentes séquences de production musicale.

Les séquences de production musicale

Le but des séquences de production musicale proposées par Giglio est de permettre à chaque élève d'acquérir l'habileté nécessaire à la réalisation de tâches de création musicale (improvisation, composition) de façon active et réflexive, en collaboration avec ses pairs et son enseignant. Considérant que les apprenants présentent tous un niveau différent, il importe d'introduire des activités de création inclusives qui s'arriment aux diverses compétences développées au sein d'un groupe. Pour que les élèves coordonnent leurs idées et leurs gestes, ces tâches de production musicale doivent reposer sur un travail commun organisé, présenté sous forme de concert spontané à la fin des cours. Une période d'échange à la suite des prestations s'avère aussi nécessaire pour réfléchir, partager et s'approprier les stratégies relationnelles et musicales utilisées par chaque groupe. Dans l'optique d'un décroisement des apprentissages, toutes ces séquences devraient être suffisamment souples afin d'être adaptées dans différents contextes pédagogiques.

Quelques exemples

Pour bien ancrer ses propos, Marcelo Giglio recommande différents scénarios pédagogiques : (1) improviser des séquences rythmiques à l'aide de percussions corporelles ou d'objets de son environnement; (2) réaliser une séquence rythmique et la noter; (3) composer une mélodie en mode pentatonique (avec un accompagnement au métallophone); (4) inventer une séquence mélodique de 4 mesures, la noter et demander à une autre équipe de l'interpréter; (5) lire, interpréter et améliorer la partition créée par un autre groupe et (6) réaliser une séquence rythmique ou mélodique soutenue par un accompagnement instrumental. L'ensemble de ces scénarios présente des défis distincts et renvoie à diverses compétences. Les expérimentations faites par Giglio en Suisse, en Argentine, au Brésil et au Canada lui ont permis d'affirmer que de nombreux apprentissages peuvent se consolider au cours de ces séquences pédagogiques.

Le rôle de l'enseignant

À ce sujet, Giglio précise que, pour atteindre les buts fixés, l'enseignant doit être astucieux. Il est de son devoir d'orienter l'attention de l'élève et de la rediriger au besoin vers la tâche de création. Le pédagogue doit également observer comment les apprenants créent sans les interrompre ou intervenir et leur confirmer le respect des critères établis au besoin. Qui plus est, l'enseignant doit rappeler aux élèves l'importance d'arriver à un consensus quant à leurs choix de création. Tout au long de cette expérience, un appui est essentiel pour soutenir les apprenants dans les apprentissages qu'ils développent au travers des tâches de production musicale.

Le rôle de l'élève

Cette approche se distingue d'une approche plus traditionnelle où l'élève agit soit comme récepteur (il écoute); soit comme émetteur (il interprète). Ce changement de paradigme vise à capturer la nature bidirectionnelle de la création. De cette façon, l'enseignement de la créativité permet le développement de compétences qui, par la suite, peuvent être réinvesties dans d'autres contextes. L'activité créatrice permettrait de percevoir la musique avec plus d'enthousiasme et augmenterait la motivation à s'approprier les notions musicales. En complémentarité, la création encouragerait, entre autres, l'initiative, la planification, l'organisation, la prise de décisions et la réflexion chez les élèves. Elle s'avère donc un vecteur au développement de la pensée divergente et convergente.

Conclusion

La lecture du livre *Creative collaboration in teaching* de Marcelo Giglio permet au lecteur de développer, de modifier et d'enrichir sa pratique de l'enseignement et d'adopter une approche plus réflexive. L'auteur détaille précisément l'implantation des séquences pédagogiques qu'il propose. Le cadre qu'il suggère aura vite fait de rassurer celui qui hésite à tenter l'expérience. La structure de l'ouvrage est assurément un atout à la compréhension et à l'appropriation de son contenu. Clairement présentée, étoffée d'exemples concrets et bien synthétisée, cette contribution de Giglio s'avère une référence pour toutes les personnes concernées par une éducation musicale de qualité et accessible à tous. Ce livre démontre comment les interactions entre l'enseignant et ses élèves peuvent jouer un rôle significatif dans le développement des apprentissages. Il propose un modèle pédagogique dont la structure permet aux étudiants de prendre part activement à un projet commun, de s'investir dans la conception et la réalisation d'une œuvre musicale et de partager leurs connaissances. Cette solution pourrait s'avérer bénéfique aux étudiants pour qui l'enseignement magistral ne convient pas. Qui plus est, elle favorise le développement des compétences sociales à un âge où des relations d'amitié de haute qualité peuvent s'avérer bénéfiques à plus d'un égard.

Pour citer cet article

Gaudette-Leblanc, A. et Bolduc, J. (2016). Giglio, M. (2015), *Creative collaboration in teaching*. Londres: Palgrave Macmillan. *Formation et profession* 24(2), 87-89. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a100>

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Adriana **Morales Perlaza**
Université de Montréal

doi:10.18162/fp.2016.a101

RECENSION

L'ouvrage de Dupriez porte sur la question du changement pédagogique. Plus spécifiquement, l'auteur essaie de comprendre pourquoi les réformes pédagogiques sont si difficiles à conduire et mènent souvent à des échecs. L'ouvrage a aussi pour objectif de donner au lecteur des grilles de lecture théoriques, basées sur la recherche, pour comprendre le changement pédagogique.

Pour Dupriez, la réussite d'une réforme pédagogique passe généralement par sa capacité à susciter des innovations pédagogiques. Comprendre la différence entre réforme et innovation est donc essentiel : une réforme pédagogique vise à transformer les contenus, la manière dont ces contenus sont organisés ou l'organisation de l'enseignement et correspond à « une opération coordonnée de changement à large échelle » (p. 13). Par ailleurs, une innovation correspond à « une nouveauté dans un cadre particulier et pour des acteurs particuliers ». Ainsi, la thèse défendue par Dupriez est que « les systèmes éducatifs sont simultanément des lieux perméables aux innovations pédagogiques et par contre particulièrement hostiles aux réformes pédagogiques » (p. 38).

Cet ouvrage est divisé en trois parties. Dans la première, composée de trois chapitres, l'auteur s'appuie sur la sociologie des organisations pour présenter des modèles théoriques ainsi que des recherches menées en éducation qui permettent de penser le changement éducatif. Le premier chapitre porte sur les approches fonctionnalistes du changement, dans lequel Dupriez présente les tendances qui ont caractérisé la connaissance sur le fonctionnement des systèmes éducatifs depuis les années 1960

jusqu'aux années 1990. Les recherches en éducation présentées dans ce chapitre ont en commun de partager une vision rationnelle du changement éducatif. Dans le deuxième chapitre, l'auteur présente deux approches, l'une basée sur la théorie de la contingence structurelle et dont il identifie deux logiques présentes dans les organisations éducatives : bureaucratique et professionnelle; et l'autre basée sur le concept de système faiblement articulé de Weick, servant à expliquer pourquoi les systèmes éducatifs sont hostiles aux réformes pédagogiques, mais perméables aux innovations pédagogiques. Dans le troisième chapitre, l'approche néo-institutionnaliste est présentée pour comprendre l'organisation scolaire comme « institution » traversée par des normes formelles autant que par des pressions normatives et des schèmes cognitifs partagés, mais qui est aussi à la recherche de légitimité.

Dans la deuxième partie, Dupriez présente, en trois chapitres également, de nouveaux modes de gouvernance des systèmes éducatifs, soit : la décentralisation et la gestion locale des établissements (chapitre quatre); la concurrence entre les écoles et les quasi-marchés scolaires (chapitre cinq); le pilotage par les résultats (chapitre six). Dans chacun de ces chapitres, l'auteur tente de rendre explicite la théorie du changement sous-jacente à ce mode de gouvernance; il fait également état de recherches qui ont étudié la mise en œuvre de telles politiques et qui permettent de discuter de leurs résultats.

Finalement, la troisième partie de l'ouvrage comporte deux chapitres. Dans le chapitre sept, Dupriez présente des initiatives de réformes qui reposent sur la conviction qu'un accroissement de la logique de standardisation serait la meilleure stratégie possible pour améliorer la qualité du service éducatif; dans le chapitre huit, il expose le point de vue opposé, expliquant de quelle manière ces pratiques amènent à une prolétarianisation du métier d'enseignant, proposant un plaidoyer en faveur de la reconnaissance de l'importance du développement professionnel des enseignants.

Au final, l'ouvrage de Dupriez suit une logique fort bien articulée. Ainsi, des grilles de lecture théorique pour comprendre le changement éducatif sont offertes en début d'ouvrage, qu'il exploite ensuite dans la présentation des modes de gouvernance qui coexistent actuellement dans les systèmes éducatifs de la plupart des pays occidentaux. Par exemple, dans la deuxième partie du livre, l'auteur expose les politiques de gouvernance qu'il explicite ensuite par la théorie du changement qu'elles mobilisent pour, enfin, présenter des recherches relatives à la mise en œuvre de ces politiques et à certains de leurs effets sur la performance des élèves. De plus, les trois formes de gestion locale sont très bien expliquées, par des exemples concrets contextuels tirés de différents pays. À cet égard, Dupriez présente une analyse quasi comparative entre différents États, ce qui la rend d'autant plus intéressante.

Une autre force de l'ouvrage est son cadre théorique, qui permet, d'une part, de bien saisir les tendances des recherches en ce domaine; d'autre part, de comprendre l'évolution du changement éducatif. Cela dit, si Dupriez voulait donner au lecteur des grilles de lectures théoriques pour comprendre le changement éducatif, celles-ci restent, sur certains aspects, limitées, car Dupriez ne place pas les approches théoriques utilisées dans le cadre plus large de la sociologie des organisations : il y a par exemple seulement une exposition rapide de l'école de la contingence structurelle et, dans le chapitre suivant, de son opposition avec l'approche néo-institutionnaliste. Or, il aurait été pertinent de présenter et situer les différentes approches dans un cadre plus large en termes historiques et paradigmatiques. Également, certains concepts provenant de ces approches sont peu exploités. Par exemple, en ce qui a trait à l'approche néo-institutionnaliste, le concept d'isomorphisme, passé rapidement en revue par l'auteur, aurait pu expliquer les évolutions semblables dans les politiques et modes de gouvernance que l'on trouve dans

différents contextes. Par ailleurs, les recherches exposées dans le premier chapitre de l'ouvrage sont présentées très vite par l'auteur, leurs effets, ainsi que la dynamique entre le processus réformiste et les différentes institutions concernées est difficilement repérable à cause notamment d'un manque d'exemples concrets et mieux contextualisés du changement (contextualisation et exemplification qu'il exploitera très bien cependant dans la deuxième partie pour expliquer les modes de gouvernance). Cela dit, il faut dire que dans un ouvrage très court (160 pages), Dupriez réalise une analyse très pertinente du changement éducatif en exploitant de manière efficace les ressources théoriques et les résultats de la recherche scientifique.

Finalement, force est d'admettre qu'il s'agit d'un livre excellent et extrêmement pertinent pour ceux qui souhaitent comprendre les théories qui expliquent le changement éducatif et l'état de la recherche en ce domaine. De plus, l'approche globale et presque comparative de l'ouvrage permet de bien saisir les problématiques communes à la plupart des pays occidentaux. Un ouvrage que les décideurs politiques, les chercheurs en éducation et toutes personnes qui s'intéressent aux réformes éducatives, à leurs effets et aux stratégies de changement pédagogique, devraient lire et sur lequel ils pourraient méditer.

Pour citer cet article

Morales Perlaza, A. (2016). Dupriez, V. (2015). Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique. Bruxelles: De Boeck. *Formation et profession* 24(2), 90-92.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a101>