



Formation professionnalisante et culture d'enseignement : l'exemple de la formation des enseignants du secondaire à l'Université de Sherbrooke

Mathieu BOUHON¹ (Université de Louvain, Belgique et Université de Sherbrooke, Canada) et **France LACOURSE**² (Université de Sherbrooke, Canada)

Cette contribution présente le dispositif de formation initiale des enseignants de l'Université de Sherbrooke. L'analyse de données relatives à l'importance que les étudiants de fin de cycle accordent aux composantes transversales, disciplinaires, didactiques, pratiques et réflexives du dispositif de formation montre que les futurs enseignants continuent à faire preuve d'une représentation de la formation plus pratique que professionnelle et plus disciplinaire que pédagogique, cela malgré les efforts consentis pour construire auprès d'eux un nouveau modèle de professionnalité. Ces résultats mettent en résonance la question de la réception des modèles de professionnalité par les futurs enseignants et celle des tensions entre «savoirs à enseigner» et «savoir pour enseigner».

Mots clés : formation initiale, professionnalisation, représentations sociales

Introduction

L'objet de cette contribution est de présenter un dispositif de formation initiale des enseignants, celui du Baccalauréat en Enseignement secondaire (BES) de l'Université de Sherbrooke (UdeS), mis en place au début des années 2000 dans le contexte de la réforme de la formation initiale des enseignants au Québec. Il est aussi de faire état des représentations qu'une partie des étudiants du programme partagent à propos des composantes transversales, disciplinaires, didactiques, pratiques et réflexives du dispositif. Notre visée est de mettre en résonance la question de la réception des modèles de professionnalité par les futurs enseignants et celle des tensions entre «savoirs à enseigner» et «savoir pour enseigner», dans un contexte universitaire nord-américain, différent de celui de l'Europe francophone et consacrant des moyens considérables à la construction d'une identité enseignante «professionnelle». Une limite concernant la portée de cette contribution doit être d'emblée soulignée. Les données sur lesquelles

1. Contact : mathieu.bouhon@uclouvain.be

2. Contact : france.lacourse@usherbrooke.ca



nous prenons appui ont été recueillies dans le cadre d'une activité pédagogique dans le but de mieux comprendre les représentations sociales des étudiants. Elles n'ont pas été collectées dans le cadre d'une recherche ni dans l'optique de contribuer directement à la thématique de ce numéro.

Les initiatives entreprises pour réformer la formation des enseignants au Québec ont eu pour point de départ l'identification d'un certain nombre de lacunes relatives à la formation initiale. Parmi celles-ci, on pointe un curriculum structuré d'abord par une formation disciplinaire puis par une formation à l'enseignement (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre & Association of Teacher Educators) ; le caractère morcelé, fragmenté, isolé des composantes de la formation, avec une spécialisation de chacune de ses composantes par les formateurs, mais une absence de vue d'ensemble de la formation, de son caractère organique, par ces mêmes formateurs ; enfin, une exposition des étudiants à des cadres de référence et des épistémologies variées, les contraignant à opérer un tri entre les différentes composantes sans autre critère que leurs représentations sociales et leur système de valeurs personnelles.

Ce sont ces lacunes que les concepteurs du programme du BES de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke ont voulu pallier (Desjardins & Hensler, 2009).

Originalité du BES de l'UdeS : une formation à visée professionnalisante

L'originalité du programme BES, d'une durée de quatre ans, s'ancre dans une visée professionnalisante axée sur un référentiel de formation de 12 compétences³ prescrit par le ministère de l'Éducation dans son document d'orientation (Gouvernement du Québec, 2001). Le construit de professionnalisation du métier d'enseignant dans la documentation gouvernementale se conçoit selon deux processus complémentaires. Le premier renvoie à la professionnalité, soit une rationalisation interne des savoirs professionnels, disciplinaires et la construction des compétences attendues dans la profession, bien que le terme compétences reste encore questionnable. Le deuxième processus incarne le professionnisme, une stratégie déployée par un groupe professionnel pour revendiquer sa reconnaissance sociale. Nous comprenons que la professionnalisation repose sur la complexité de l'autonomie individuelle et collective. Sur le plan de la responsabilité, l'imputabilité de l'enseignant relative à ses décisions est progressivement reconnue. L'enseignant n'est pas seulement un technicien, il est dans cette perspective, aussi un créateur et un praticien réflexif. Ainsi, la professionnalisation renvoie par conséquent au développement continu des acteurs (Lang, 1999 ; Lacourse & Moldoveanu, 2011 ; Wittorski, 2007). Cette professionnalisation est «caractérisée par l'accès à des savoirs théoriques articulés à une pratique» (Vanhulle, Mehran & Ronveaux, 2007,

3. Pour en savoir plus consulter «http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf».



p. 22). Au Québec, cette idée s'inscrit dans un double mouvement, la multiplication des heures de stage comme soutien à la construction du savoir pratique ou d'expérience et la formation universitaire qui cherche à soutenir l'appropriation des savoirs à enseigner et pour enseigner (Lacourse & Moldoveanu, 2011). L'injonction gouvernementale porte aussi en creux le modèle schönien du praticien réflexif, une conception sociale contemporaine du «bon enseignant», capable de réfléchir dans et sur son action, à laquelle adhère l'équipe-programme (Schön, 1996). Ainsi, plusieurs dispositifs de formation, tel le ePortfolio de compétences, le mémoire professionnel, la recherche-action ont été conçus pour guider et modéliser la réflexion professionnelle sous divers prismes. L'autre voie innovante dans le programme BES est l'entrée de l'expérience comme objet de savoir à part entière. Les stages (900 heures étalées sur quatre ans) permettent à l'étudiant de développer de façon non linéaire dans une temporalité située sa capacité à mobiliser des connaissances apprises dans sa formation universitaire et à les réinvestir en boucle de régulation dans les divers milieux de formation. Une autre manière de soutenir l'accès à la réflexion professionnelle comme entendue dans la conception schönienne.

Lors de l'élaboration du programme de formation, l'équipe-programme a valorisé l'approche-programme tout en consolidant des valeurs et des principes directeurs de base. Par exemple, la qualité de la langue d'enseignement, le développement des compétences de manière progressive en convenant du niveau de maîtrise attendu au terme de chaque année, une prise de responsabilité croissante, etc. Pourtant, ces innovations et défis posent bien des questions: quels sont les savoirs essentiels pour bien enseigner? Comment organiser des dispositifs de formation pour que les futurs enseignants au secondaire atteignent des niveaux de compétences professionnelles élevés avec le souci de les perfectionner tout au long de leur carrière? Comment engager les étudiants dans la recherche constante d'un enseignement présentant les meilleures qualités possible pour chacun des élèves?

La rénovation du programme de 2003 a été construite dans la continuité du programme de 1993 axé sur la professionnalisation, l'importance de l'alternance entre théorie et pratique et l'effort d'intégration des composantes multiréférenciées: savoirs disciplinaires, psychopédagogiques, didactiques et composantes sociales. Cette professionnalisation où l'acteur est au cœur de son développement a été vue comme un processus constructiviste qui permet aux étudiants de développer dans le temps leur identité de pédagogue et leurs compétences professionnelles. Les ruptures ou modifications majeures ont concerné le renforcement des liens avec la recherche, l'identification de bases de savoirs spécifiquement identifiés au champ de l'éducation et auxquels peuvent se référer tous les intervenants du programme, pour soutenir la construction des compétences professionnelles. La formation en didactique des disciplines a été repensée dans une perspective de complémentarité et d'intégration avec les savoirs généraux en éducation, visée qui a conduit vers des ateliers et des laboratoires



conjointes en planification des situations d'apprentissage et en évaluation didactico-pédagogique. Un dispositif d'accompagnement personnalisé en stage a été introduit dès la première année, première session, dans le but de guider la vérification du choix professionnel de chaque étudiant.

Un programme sous la responsabilité d'une faculté d'éducation

C'est à partir de 1993 que le programme BES passe sous la responsabilité de la faculté d'éducation, directives maintenues, dans le document d'orientation du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001). Un changement majeur qui a conduit les didacticiens à intégrer la faculté d'éducation de l'UdeS et qui se poursuit. La faculté maintient donc, en 2003, la maîtrise d'œuvre du programme de formation à l'enseignement au secondaire en partenariat avec les facultés disciplinaires de sciences et de sciences humaines et sociales.

Le choix de devenir enseignant prime

Choisir de s'inscrire au BES, à la faculté d'éducation, c'est rencontrer les critères d'admission. Les étudiants des profils français et univers social doivent avoir réussi le Diplôme d'études collégiales (DEC), sans autres prérequis. Une situation qui conduit parfois à l'admission d'étudiants faibles au plan académique. Plusieurs formateurs demandent des prérequis plus discriminants, mais l'administration universitaire ignore encore les demandes. Les étudiants des profils mathématiques et sciences et technologie doivent avoir réussi le DEC et répondre aux exigences de certains prérequis inscrits sur le site de l'université. Dans une perspective professionnalisante, l'inscription de l'étudiant au baccalauréat en enseignement au secondaire signifie faire primer l'identité professionnelle sur celle disciplinaire. Le présupposé du ministère de l'Éducation ainsi que des formateurs universitaires a été que ce choix orienterait la construction première de l'identité enseignante. Toutefois, la question demeure entière pour l'étudiant : « Qui suis-je comme enseignant au secondaire ? ». Cette quête est universelle, quel que soit l'état de développement professionnel et la réponse se situe quelque part dans la formation en enseignement. L'étudiant ne peut faire fi de la nécessité de s'autodéfinir. Cette démarche s'amorce dès la première session, lors du premier stage de dix jours en milieu scolaire où l'une des principales activités est de vérifier son choix professionnel. Les retombées de ce choix sont, entre autres, l'autoréorientation de vingt pour cent des étudiants inscrits et pour les autres la poursuite de la formation. Le fait de pouvoir vérifier son choix professionnel permet de placer l'étudiant au centre de sa responsabilisation, une des valeurs de base promue par l'équipe-programme et le construit de professionnalisation.

Principales composantes de la formation

Le programme se compose de deux grands ensembles d'activités : la formation en sciences de l'éducation (incluant la didactique et les stages) et la formation dans les disciplines reliées à quatre profils⁴ de sortie en rapport



avec les domaines d'apprentissage du programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001, 2002). Chacun de ces deux grands ensembles d'activités comporte 54 crédits. Pour compléter ces deux grands blocs, le programme offre un bloc de 12 crédits d'intégration interfacultaire sous la responsabilité conjointe de la faculté d'éducation et de la faculté des sciences ou de la faculté des lettres et sciences humaines (selon le profil concerné). Ce bloc d'activités de 12 crédits permet d'assurer une mobilisation et une intégration des savoirs disciplinaires et des savoirs en sciences de l'éducation autour de certaines compétences professionnelles cibles (Programme du baccalauréat en enseignement au secondaire, 2002). Par exemple, en deuxième année de formation, l'activité d'intégration concerne «l'approche culturelle et les projets en partenariat», alors qu'en quatrième année l'activité considère «le mémoire professionnel» dans le cadre d'une recherche-action sur sa propre pratique.

Cours transversaux, didactiques et disciplinaires

Au regard des activités du programme, il faut distinguer les cours à la formation générale en sciences de l'éducation, plus transversaux, les cours de didactique spécifique à chaque profil de sortie et les activités disciplinaires nécessaires aux savoirs à enseigner offertes par les facultés disciplinaires partenaires. À l'exception de la première année, les cours en sciences de l'éducation sont concentrés dans les sessions où se déroule un stage en milieu scolaire. Cette modalité de regroupement facilite la contextualisation des apprentissages ainsi que les réinvestissements dans les cours. Elle a pour but de conduire les formateurs à intervenir de façon concertée, à concevoir les activités en éducation comme un bloc d'activités indissociables dont les savoirs sont mis en réseau. Chacun de ces blocs d'activités comprend au moins un laboratoire commun à deux ou plusieurs cours, laboratoire qui fait appel à des situations professionnelles authentiques. Il permet également d'éviter la multiplication des travaux et des éléments d'évaluation pour mettre l'accent sur quelques travaux et examens significatifs et exigeants. Les méthodes d'apprentissage sont variées, afin de faire expérimenter et analyser de façon critique par les futurs enseignants un éventail de pratiques et de situations misant sur l'activité de l'acteur au cœur de sa formation (résolution de problèmes, simulations, projets, études de cas, jeux de rôle, enseignement réciproque, etc.) (Programme du baccalauréat en enseignement au secondaire, 2002).

Les cours de didactiques sont axés, entre autres, sur les théories de l'apprentissage (mécanisme et processus) et les théories de l'apprentissage de l'enseignement (stratégie, intervention, appropriation, jugement

4. Les quatre profils sont: 1) le profil de français langue d'enseignement, 2) le profil d'univers social, 3) le profil de science et technologie et, 4) le profil de mathématique selon les appellations précises données par le Ministère de l'Éducation. En ce qui concerne le profil d'univers social, il s'agit du profil «sciences humaines» qui regroupe le programme d'histoire, de géographique et de «monde contemporain». Ce dernier programme donné en dernière année du secondaire ambitionne un traitement interdisciplinaire d'enjeux de société actuels.



professionnel) ainsi que la culture, les notions des programmes de formation à l'école québécoise, l'enseignement en contextes particuliers en vue du développement de l'acte d'enseigner.

Stages, séminaires d'intégration, écriture réflexive (portfolio) : avec différents acteurs de la formation

Les activités intitulées « Stage et portfolio », devenues en 2005 l'ePortfolio de compétences professionnelles, représentent la cheville ouvrière de la formation puisqu'elles permettent d'assurer l'ancrage de la construction des compétences dans des lieux d'exercice de l'activité professionnelle. Elles caractérisent une interaction forte avec les élèves. De plus, l'association étroite entre les stages et l'ePortfolio de compétences professionnelles assure un accompagnement réflexif. De manière spécifique, l'ePortfolio témoigne des réalisations de l'étudiant ainsi que de la manière dont il interprète ces réalisations dans le cadre de son développement professionnel et identitaire. C'est un dispositif de soutien au développement professionnel à l'aide de l'écriture réflexive⁵ et à la reconnaissance de la professionnalité émergente. Cette reconnaissance passe par l'intermédiaire du jury d'évaluation orale de l'ePortfolio de compétences professionnelles en deuxième et quatrième année de formation. Le jury se compose de trois membres de statuts différents (superviseur universitaire, formateur intervenant dans un cours de l'année concernée et un enseignant associé ou une direction d'école). L'étudiant présente une des compétences réfléchies, puis les membres du jury le questionnent chacun à tour de rôle pour une durée de 15 minutes. Ce jury pluricatégoriel crée un espace professionnel de prise de parole et de reconnaissance de la professionnalité émergente. Enfin, les membres évaluent la prestation orale dans une certaine intersubjectivité et laissent une trace de cette évaluation dans le dossier de l'étudiant.

Les modalités d'accompagnement en stage sont multiples. Existente les séminaires d'intégration composés d'un superviseur universitaire et d'environ 12 étudiants où tous travaillent de manière réflexive sur l'expérience vécue en mobilisant des catégories de savoirs qui composent la formation (savoirs pédagogiques, didactiques, disciplinaires et pratiques) à l'aide de récits d'expériences vécues, d'observations d'interventions filmées, etc. Ces modalités visent également à assurer une meilleure collaboration avec les enseignants du milieu scolaire lors des visites des superviseurs en vue d'observer le développement professionnel des étudiants. Lors des deux visites du superviseur universitaire, des discussions en dyade et triade ont lieu. Enfin, les enseignants du milieu scolaire associés à la formation à l'enseignement sont invités chaque année à une rencontre de concertation et formation continue. L'évaluation des apprentissages, des compétences et du développement professionnel en vue de la certification est réalisée chaque année de formation en collaboration avec l'enseignant associé et le superviseur universitaire, à l'aide d'un cahier d'évaluation des compétences que possède aussi l'étudiant pour s'autoévaluer.

5. Pour en savoir plus, voir Lacourse & Oubenaïssa-Giardina (2009).

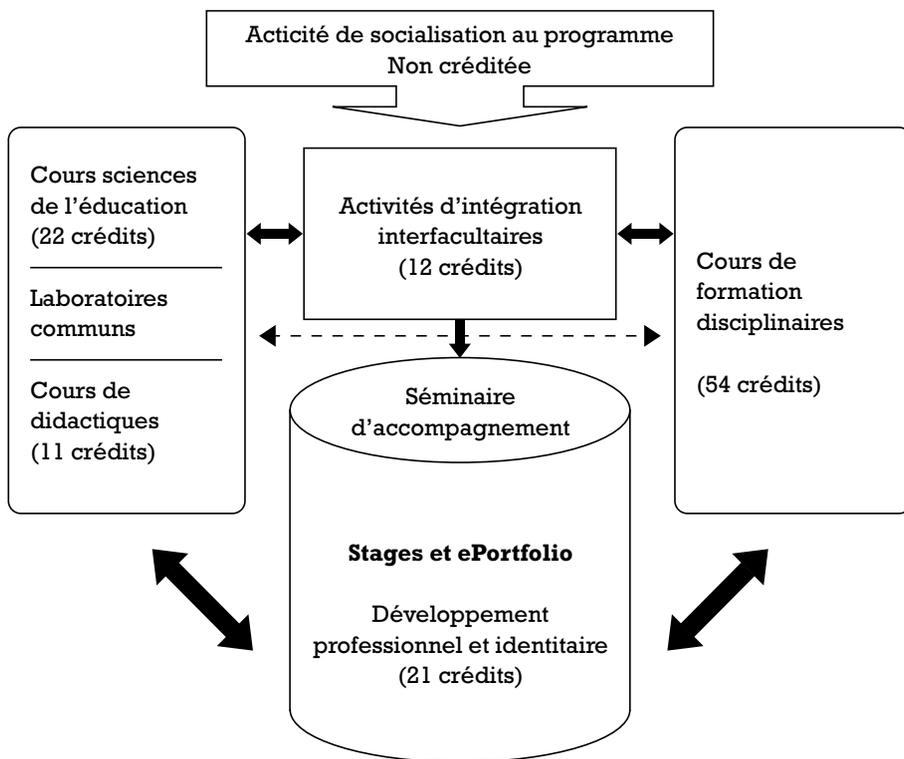


Activités d'intégration (notamment «mémoire professionnel»)

La visée d'intégration se trouve dans l'ensemble des activités du programme. Le travail de coordination des professeurs de l'équipe-programme assure à une même session une forme d'intégration des apprentissages, entre autres dans les laboratoires reliés à deux ou plusieurs cours. Puis, les activités réalisées au sein des séminaires d'accompagnement réflexif sont également intégratrices. Ces activités d'intégration sous la responsabilité des professeurs de l'équipe-programme ne seront donc pas reprises ici.

Il sera question des activités d'intégration interfacultaires, qui tentent de tisser des liens plus étroits entre la formation disciplinaire d'une part et la formation en sciences de l'éducation d'autre part, telles que mentionnées auparavant. Ces activités intégratrices sont placées sous la responsabilité conjointe de la faculté d'éducation et des facultés disciplinaires (faculté des lettres et sciences humaines et faculté des sciences). Chacune des deux activités d'intégration se déroule sur deux sessions qui débutent en septembre pour se terminer en avril.

Figure 1 : Structure générale du BES et répartition des 120 crédits de formation.



L'activité d'intégration est un dispositif de formation pour guider les étudiants vers la mobilisation des savoirs disciplinaires et des savoirs relevant



des sciences de l'éducation, en vue de la construction et éventuellement de la mise en œuvre de certaines compétences professionnelles faisant partie du référentiel de formation. Les situations d'apprentissage ou problèmes que les étudiants vont confronter doivent être complexes et présentent des caractéristiques proches de celles que l'on rencontre dans la vie professionnelle. De plus, elles doivent favoriser le développement de stratégies d'autoformation. Ainsi, l'activité d'intégration en quatrième année de formation et relative au «mémoire professionnel» consiste à élaborer une problématique liée à sa propre pratique de l'enseignement d'une discipline, à partir d'une analyse réflexive. L'étudiant explore d'abord différentes ressources documentaires (écrits scientifiques, écrits professionnels et recherches empiriques). Puis, il planifie et réalise une recherche dans le cadre du dernier stage pour ensuite analyser les données colligées, diffuser les résultats partiels lors du Colloque de l'activité et finaliser la rédaction du mémoire professionnel dont le titre paraîtra sur le relevé de notes officiel. Le schéma de la figure 1 présente la structure générale du BES incluant les activités d'intégration interfacultaires.

En conclusion de cette partie, mentionnons deux axes importants du programme : d'abord, la préoccupation de l'équipe-programme pour la recherche d'une cohérence interne, dans la perspective d'une approche programme et du recours à un référentiel de formation commun. Ensuite, la volonté de l'équipe-programme de recourir à la «reprise réflexive» de la pratique à travers les séminaires d'accompagnement réflexif, l'ePortfolio de compétences professionnelles et les activités d'intégration interfacultaires.

Des tensions persistantes ?

Le dispositif de formation qui vient d'être présenté dans les lignes précédentes reflète une perspective constructiviste d'élaboration de la professionnalisation, incluant une posture réflexive et accordant une place centrale à l'expérience des situations à laquelle les deux auteurs de cette contribution adhèrent et participent en tant que formateurs. Vouloir porter un regard lucide sur les incohérences et les tensions qui persistent est sans doute une entreprise quelque peu compromise étant donné le manque de distance critique que revêt cette position engagée. Néanmoins, si nous nous attelons à cet exercice, il nous est possible d'identifier trois niveaux de tensions : l'un à propos de la répartition des crédits alloués entre les composantes de la formation, l'autre dans l'usage du référentiel de compétences par les formateurs et le troisième à propos de la réception du modèle de professionnalité par les étudiants, futurs enseignants. C'est de ce dernier élément qu'il sera principalement question dans la partie suivante de l'article.

En ce qui concerne le premier élément, nous observons que les crédits alloués aux unités de formation ne sont pas distribués si également qu'il y paraît à première vue :

- 18% des unités de formation sont allouées aux cours en sciences de l'éducation,



- 18% des unités sont dédiées aux stages et ePortfolio de compétences professionnelles,
- 9% des unités vont aux cours de didactiques,
- 45% des unités vont aux cours disciplinaires,
- 10% des unités sont attribuées aux activités d'intégration interfacultaires.

Il est possible de mettre en évidence que les cours disciplinaires et de didactique se taillent la part du lion, soit 54% de l'ensemble des unités de formation. Si nous incluons 10% des unités des activités d'intégration interdisciplinaires puisqu'elles sont largement offertes par des formateurs didacticiens et disciplinaires, nous pouvons avancer que 64% des unités de formation sont en lien avec des savoirs disciplinaires. Force est de s'interroger sur l'équilibre de cette répartition au regard des axes de professionnalisation qui viennent d'être décrits et de questionner leur influence sur la construction identitaire, le développement professionnel et la régulation des tensions entre « savoirs à enseigner » et « savoirs pour enseigner ».

Deuxièmement, en ce qui concerne l'usage du référentiel de compétences professionnelles par les différents acteurs du programme, nous constatons que celui-ci varie sensiblement d'un acteur à l'autre. Au-delà des lieux de concertation entre responsables des cours et des outils de pilotage tels les plans de cours⁶ qui, pour chaque activité d'enseignement, font l'objet d'une validation collégiale, une liberté non négligeable est laissée aux professeurs et chargés de cours dans le choix et le traitement des contenus, dans leur recours aux référentiels de compétences professionnelles et l'interprétation qu'ils font de ce référentiel, enfin, dans la recherche d'une cohérence interne à leur activité d'enseignement. Cette liberté d'interprétation est moins présente auprès des superviseurs de stage⁷. Ceux-ci ne disposent pas d'un territoire propre, mais sont davantage à cheval entre ceux des milieux de pratique, parfois en porte-à-faux avec les injonctions ministérielles et les modèles de professionnalité, et celui de la formation initiale. L'utilisation que ces superviseurs font du référentiel de compétences pour encadrer les stagiaires dans la conduite de leur stage et dans les séminaires d'intégration organisés à l'université, est cependant beaucoup plus constante que chez les professeurs ou les chargés de cours.

Le point de vue des étudiants

Un troisième élément, indicateur de tensions persistantes relatives à la réception du modèle de professionnalité, concerne les représentations que les étudiants se font de leur formation, notamment à propos de la cohérence et du caractère intégré de ses principales composantes transversales, disciplinaires, didactiques, pratiques et réflexives. Cette question a fait l'objet

6. Qui précisent les objectifs, les contenus et les activités des séances, les travaux, les lectures attendues et les objets d'évaluation de chaque activité d'enseignement.

7. Qui ont pour mission de superviser les stagiaires dans les établissements et d'animer les séminaires d'intégration des stages à l'université.



d'une démarche de recueil et d'analyse de données empiriques dans le contexte de formation, différent d'un contexte de recherche comme nous nous en expliquons dans ce qui suit.

Recueil de données

Un questionnaire de caractérisation a été administré, de manière anonyme, en 2010 et en 2011, à 43 étudiants de dernière année du BES ayant choisi les sciences humaines comme profil disciplinaire, dans le cadre d'un cours de didactique dont nous étions responsables. La technique de caractérisation (Vergès, 2001) a été conçue dans le cadre des recherches sur les représentations sociales (Abric, 2003). Le questionnaire présentait neuf items relatifs aux différentes composantes de la formation (tableau 1). La technique de base consiste à opérer un tri parmi les items proposés. Pour réduire l'influence normative exercée par l'instance à l'origine du questionnaire, nous avons utilisé une technique de substitution permettant au répondant d'exprimer ses idées en les attribuant à d'autres qu'à lui-même, ces autres appartenant cependant au même groupe que le répondant. La consigne était la suivante : « À votre avis, parmi les neuf items suivants, quels seraient pour les étudiants du BES en général les trois items les plus proches et les trois items les plus éloignés de ce qu'ils estiment être important dans une formation initiale pour devenir un enseignant du secondaire ? ». Il a ensuite été demandé aux répondants de traiter la même consigne, mais en substituant les « étudiants du BES » par les « formateurs du BES ».

Tableau 1 : items de caractérisation

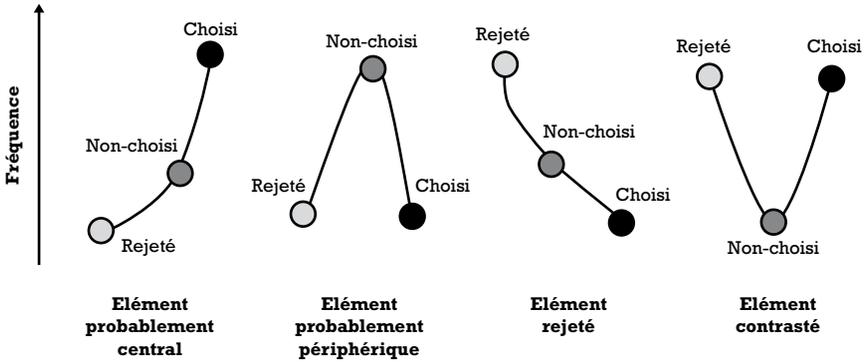
- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Cours sur les théories de l'apprentissage et du développement2. Stages en enseignement3. Cours de gestion de classe4. Séminaires d'intégration des stages5. Cours de didactique6. Activités d'écriture réflexive7. Cours disciplinaires8. Mémoire professionnel9. Cours sur les approches pédagogiques contemporaines |
|--|

À côté des trois items choisis ou des trois items rejetés, les trois items restants ont un statut d'items ni choisis, ni rejetés. Le traitement des fréquences obtenues pour chacune de ces trois catégories permet de dresser différents profils (figure 2). Une courbe en « J » indique un profil central, c'est-à-dire celui d'un item que les répondants choisissent dans leur grande majorité et ne rejettent presque jamais. Une courbe en « L » illustre le cas contraire, c'est-à-dire un item presque systématiquement rejeté et jamais



choisi. Une courbe en «n» indique un item systématiquement ni choisi et ni rejeté, ayant un statut plus secondaire ou périphérique par rapport aux items centraux. Une courbe en «U» indique un dernier cas de figure, celui d'un item choisi par une partie des répondants et rejeté par l'autre. Ce type de profil est généralement révélateur de deux groupes partageant deux représentations divergentes au sein du groupe interrogé.

Figure 2 : Profils de distribution des items



Résultats

La figure 3 présente le profil distribution des items lorsque les participants répondent pour leur groupe d'appartenance, c'est-à-dire les « étudiants du BES ».

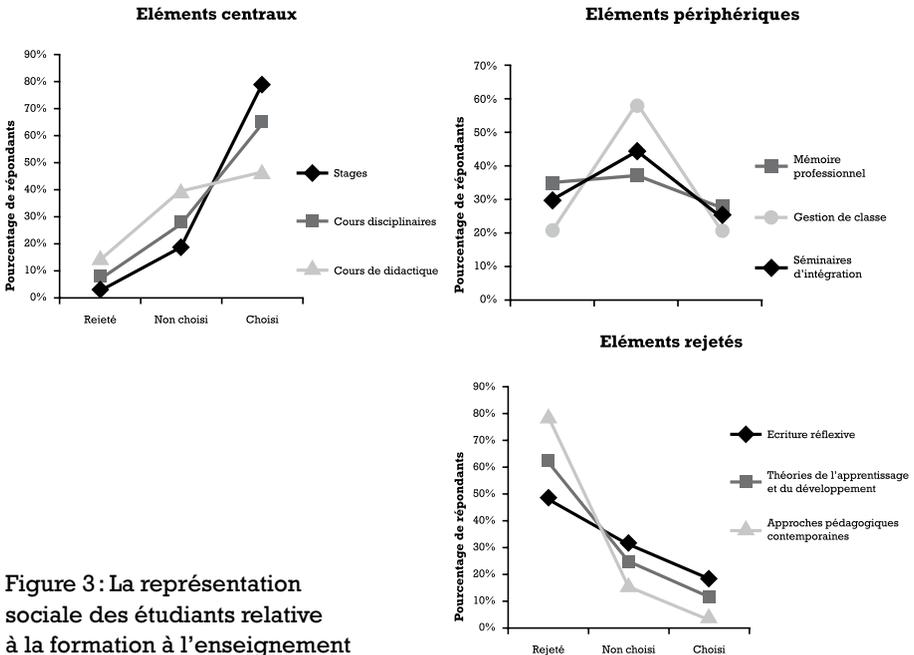


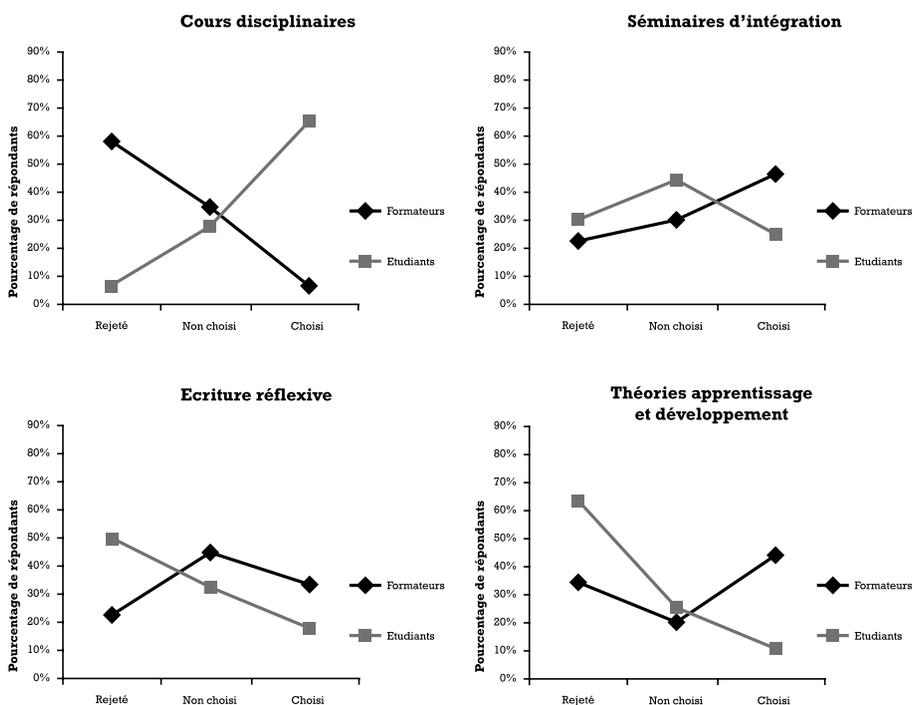
Figure 3 : La représentation sociale des étudiants relative à la formation à l'enseignement



On constate que les stages, les cours disciplinaires puis le cours de didactique sont considérés comme les composantes principales et indispensables de la formation. Du point de vue de la théorie des représentations sociales (Abric, 2003), ils sont des éléments non négociables, en l'absence desquels tout dispositif de formation à l'enseignement ne pourrait être reconnu comme tel par les étudiants. Le mémoire professionnel, les cours de gestion de classe et les séminaires d'intégration des stages forment des composantes importantes du programme, mais elles n'apparaissent pas comme inconditionnelles. Enfin, les pratiques d'écriture réflexive, l'appropriation des théories de l'apprentissage et du développement, et la connaissance des approches pédagogiques contemporaines ne semblent pas faire partie des représentations des étudiants.

La figure suivante présente le profil de distribution de quatre items pour lesquels nous avons identifié un contraste important entre les deux niveaux de réponse, celui où les étudiants répondent au nom des «étudiants du BES» et celui où ils répondent au nom des «formateurs du BES».

Figure 4 : Profils contrastés de certaines composantes entre les niveaux de réponse «pour les étudiants» et «pour les formateurs»



On constate que le contraste le plus important porte sur le statut des cours disciplinaires. Alors que les étudiants estiment que cette composante de la formation est considérée comme non négociable pour leur groupe, ils la



perçoivent comme relative aux yeux de leurs formateurs. Inversement, les étudiants se représentent les théories de l'apprentissage et du développement comme incontournables pour leurs formateurs, alors qu'elles sont secondaires lorsqu'ils répondent au nom de leur groupe. Il en va de même pour les séminaires d'intégration et les pratiques d'écriture réflexive. Ces contrastes illustrent la distance qui persiste entre les modèles de formation portés par les formateurs et les représentations des étudiants de cette étude, même au terme de quatre années d'une formation professionnalisante.

Conclusion

Ces résultats concernant les tensions qui persistent à propos de la mise en place d'un dispositif de formation professionnalisante sont à prendre avec les précautions d'usage, notamment en ce qui concerne les données représentationnelles des étudiants. Comme déjà souligné, ces données ont été recueillies dans le cadre d'une pratique de cours et non dans celui d'une recherche. Ils étoffent la problématique de la réception des modèles de professionnalité plus qu'ils ne contribuent à y répondre. Ils aident à formuler des hypothèses qui demandent à être validées, répliquées et complétées dans le cadre d'un dispositif plus large et plus longitudinal, touchant une gamme plus large d'étudiants.

Ces résultats nous permettent toutefois de mettre en évidence le paradoxe suivant : d'une part, un programme de formation à l'enseignement qui, à l'instar des autres programmes québécois, n'exige pas l'obtention d'une formation disciplinaire préalable, s'attelle dès l'entrée à la construction d'une identité enseignante « professionnelle » donnant la priorité à la posture réflexive et l'élaboration de l'expérience des situations de travail, d'autre part, des étudiants qui, arrivés au terme de leur formation, semblent encore proches d'un « imaginaire » disciplinaire bien ancré. La place qu'ils donnent aux cours disciplinaires, à la didactique et aux stages dans les matières scolaires et le peu d'importance donné aux autres composantes de la formation étonne quelque peu. Lorsqu'il s'agit de construire leur agir enseignant, les futurs enseignants semblent continuer à faire appel à une représentation de la formation plus pratique que professionnelle, plus disciplinaire que pédagogique, et qui peut faire l'économie du développement d'une réflexivité et du recours aux savoirs des sciences de l'éducation. Tout porte à croire que dans l'esprit des étudiants, se former à l'université pour enseigner, c'est se former d'abord à l'appropriation, la maîtrise des savoirs et aux modalités de leur transmission-transposition par l'intermédiaire des cours, bien sûr, mais aussi grâce aux stages. C'est se former aussi à la pédagogie pratique, c'est-à-dire la relation pédagogique, la gestion de classe et la connaissance des élèves, également grâce aux stages. La représentation de l'université comme lieu où les « savoirs pour devenir enseignant » sont les « savoirs à enseigner » semble donc tenace malgré les efforts consentis par l'approche programme du BES pour construire, auprès des étudiants, un nouveau modèle de professionnalité.



Ces résultats soulèvent aussi la question de la faible importance accordée par les étudiants aux fondements de l'éducation. Qu'en est-il de l'appropriation des théories de l'apprentissage, de leur efficacité pour analyser et comprendre les situations d'enseignement/apprentissage? Qu'en est-il aussi de la connaissance des modèles pédagogiques qui ont inspiré en partie les réformes pédagogiques successives et ont nourri les cultures pédagogiques dans les écoles?

Le peu d'importance accordé aux fondements de l'éducation par les étudiants, la présence de représentations tenaces en porte-à-faux avec les valeurs et les principes inscrits au cœur des dispositifs de formation initiale sont, à notre sens, aussi révélateurs des tensions qui persistent entre une culture de l'enseignement et une culture de la professionnalisation (Barbier, 2006). La première se caractérise par la transmission de contenus informatifs et de savoirs tandis que la deuxième se caractérise par la construction de compétences et de savoirs dans et autour de l'activité, prenant place dans la formation pratique et dans les lieux consacrés à la réflexion sur les stages. Cette contradiction entre une volonté affichée de construire des compétences professionnelles et une culture d'enseignement encore largement axée sur des savoirs à transmettre pose enfin la question de la didactisation des contenus de formation dispensés dans les cours, notamment ceux dévolus aux fondements de l'éducation. Quelle réforme introduire à l'intérieur des dispositifs de formation, comment repenser les activités de cours, pour que l'appropriation des savoirs et des théories en sciences de l'éducation puisse s'ancrer dans une véritable dynamique de construction de compétences professionnelles?



Références

- Abric J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Ed.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 67-82). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Association of Teacher Educators. (Ed.). (2008). *Handbook of research on teacher education : Enduring questions in changing contexts* (3e ed.). New York : Routledge.
- Desjardins, J. & Hensler, H. (2009). A 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. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Ed.) (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? : quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (pp. 145-159). Bruxelles : De Boeck.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les Orientations - Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation. Consulté le 2 novembre 2012 dans http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf
- Gouvernement du Québec (2002). *Programme de formation à l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Lacourse, F. & Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. In F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (Ed.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 121-137). Montréal : CEC.
- Lacourse, F. & Oubenaïssa-Giardina, L. (2009). L'ePortfolio de compétences professionnelles : de la reprise réflexive à l'évaluation. In A. Jorro (Ed.), *Perspectives de recherches en évaluation* (pp. 55-70). Toulouse-Le-Mirail : Presses universitaires du Mirail.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Programme du Baccalauréat en enseignement au secondaire (2002). *Document de présentation au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Schön, D. (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck.
- Vergès P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42, (3), 537-561.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.