

UNIVERSITE DE MONTREAL

Analyse critique du champ conceptuel
de la *formation réflexive*

par

Julie Desjardins

Département d'études en éducation
et d'administration de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation

Novembre 1999

© Julie Desjardins, 1999



LB
5
U57
2000
v. 038
t. 1

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Analyse critique du champ conceptuel
de la *formation réflexive*

présentée par :

Julie Desjardins

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jean-Pierre Proulx	président rapporteur
Jean-Marie Van der Maren	directeur de recherche
Michel Laurier	membre du jury
Clermont Gauthier	examineur externe
_____	représentant du doyen

Thèse acceptée le : 18 mai 2000

SOMMAIRE

Cette thèse propose une analyse du champ conceptuel de la *formation réflexive*, tel qu'il se présente dans les discours du Conseil supérieur de l'éducation, du Ministère de l'éducation du Québec et des universités. Dans une perspective à la fois descriptive et critique, la recherche vise le double objectif de circonscrire ce champ conceptuel et de mettre au jour les arguments qui ont motivé son introduction dans les programmes de formation initiale des enseignants.

En s'appuyant sur une littérature critique, la recherche a fait l'hypothèse que la formation réflexive serait un champ conceptuel à la fois flou et polysémique et que le choix d'axer la formation des enseignants sur la réflexion ne serait pas fondé sur des données empiriques mais seulement justifié par des arguments intuitifs.

Les discours du Conseil supérieur de l'éducation, du Ministère de l'éducation et de trois universités ont été soumis à une analyse conceptuelle et à une analyse rhétorique. La recherche révèle que, dans ces discours, la formation réflexive est un champ conceptuel qui reste mal défini et qui n'est légitimé par aucun cadre théorique en particulier. En ce qui concerne les arguments qui supportent le choix d'une formation réflexive, la recherche confirme que ce choix ne s'appuie pas sur des données empiriques. Dans le texte du Conseil supérieur de l'éducation, ce champ conceptuel est associé à une rhétorique de valorisation de l'enseignement, mais la recherche suggère que c'est plutôt sur la base d'une argumentation de type pragmatique (argumentation par les conséquences), que l'on a choisi d'axer la formation des enseignants sur la réflexion. La recherche soulève cependant la fragilité de cette argumentation dans la mesure où toutes les conséquences sont présentées comme des faits alors que ce ne sont que des présomptions.

En mettant au jour l'instabilité du champ conceptuel de la formation réflexive, la recherche pointe l'urgence de procéder à la clarification de ce champ conceptuel en départageant ce qui relève des faits et ce qui relève des choix pédagogiques. Sur la plan de la recherche, la thèse presse les chercheurs de valider les effets associés à une formation réflexive. Mais plus encore, la thèse suggère qu'après avoir longtemps étudié la nature des savoirs enseignants, il est maintenant temps pour les chercheurs de se consacrer à l'étude du phénomène complexe de formation/apprentissage de l'enseignement.

TABLE DES MATIERES

Identification du jury	ii
Sommaire	iii
Table des matières	v
Liste des tableaux	xv
Liste des figures	xvi
Liste des abréviations	xix
Remerciements	xx
Dédicace	xxi
INTRODUCTION	1
SECTION I: LE CADRE DE RECHERCHE	4
CHAPITRE I: PROBLEMATIQUE	6
1. Le contexte	7
2. Le problème: le choix d'une formation dite «réflexive» pour les futurs enseignants	9
CHAPITRE II: CADRE CONCEPTUEL	13
INTRODUCTION	14
1. La spécificité sémantique des concepts en jeu dans une formation réflexive	14
1.1 Analyse sémantique du mot réflexion et de ses dérivés lexicaux	14
1.2 Des cadres de référence diversifiés	18
1.2.1 La «pensée réflexive» vue par John Dewey	19
1.2.2 La «pratique réflexive» vue par Schön (1983, 1987)	25
1.2.3 La formation réflexive à l'Université du Wisconsin (Zeichner et Liston 1987)	29

1.2.4	L'«enseignement réflexif» à l'Université de l'Ohio (Cruickshank, 1987).....	34
1.2.5	Points de disparité entre les modèles de formation réflexive	36
2.	Pertinence d'une formation à caractère réflexif dans un programme initial de formation à l'enseignement.	41
2.1	Des critiques à la thèse de Schön.....	42
2.1.1	Des concepts confus et obscurs.....	42
2.1.2	Les prétentions épistémologiques: une question d'interprétation .	45
2.1.3	La cohérence interne du discours de Schön	47
2.2	Obstacles et embûches d'une formation réflexive en enseignement....	50
2.2.1	Le facteur «étudiant» dans une formation réflexive.....	50
2.2.2	Problèmes liés à l'évaluation de la réflexion.....	54
2.2.3	Difficultés liées à l'évaluation des effets d'une formation réflexive.....	57
2.2.4	Pertinence de la réflexion au stade initial d'une formation en enseignement	59
2.2.5	Pertinence de la réflexion dans l'enseignement	59
CHAPITRE III: METHODOLOGIE.....		63
1.	Les questions de la recherche.....	64
2.	La méthode de recherche.....	66
2.1	Démarche générale.....	66
2.2	Cadre de référence de l'analyse conceptuelle	66
2.2.1	Notion d'analyse conceptuelle	66
2.2.2	Démarche d'analyse conceptuelle	67
2.2.2.1	Généralités	67
2.2.2.2	Les étapes de l'analyse conceptuelle	68
2.2.2.3	Modèles d'analyse.....	68

2.2.2.3.1 L'analyse nodale	70
2.2.2.3.2 L'analyse propositionnelle des discours (APD)	71
2.2.2.3.3 Intérêt des deux méthodes et commentaires.....	72
2.3. Cadre de référence de l'analyse rhétorique.....	74
2.3.1 Définition de la rhétorique et champ d'application.....	74
2.3.2 Fonctionnement et forme de la rhétorique	76
2.3.3 La rhétorique et les discours pédagogiques.....	78
2.3.3.1 Les mots-chocs et les slogans pédagogiques.....	81
2.3.3.2 Les métaphores	82
2.3.3.3 Les classifications et les qualifications.....	83
2.3.2.3 L'argument dichotomique	84
2.4 Démarche spécifique de recherche	84
2.4.1 Choix du corpus.....	84
2.4.1.1 Les textes du discours officiel	84
2.4.1.2 Les textes du discours universitaire	85
2.4.2 Sélection des passages significatifs	86
2.4.2.1 Repérage des occurrences du concept cible	86
2.4.2.2 Établissement des bornes.....	87
2.4.2.3 Découpage en unités d'analyse	88
2.4.3 Instrument d'analyse conceptuelle.....	91
2.4.3.1 Le dictionnaire : un outil complémentaire d'analyse	94
2.4.4 Instrument d'analyse rhétorique	94
2.4.5 Le codage et l'analyse des données	100
2.4.5.1 Les données conceptuelles	100
2.4.5.1.1 La présentation des analyses.....	103
2.4.5.2 Les données rhétoriques.....	104
3. Les hypothèses de la recherche.....	105
4. Les limites de la recherche	107
4.1 Les limites liées au médium d'information.....	108
4.2 Les limites liées au choix du corpus	108

4.2.1	L'actualité des informations	108
4.2.2	Échantillonnage des documents universitaires	109
4.3	Les limites liées au repérage du champ conceptuel cible	109
4.4	Les limites liées à l'objet de la recherche.....	110
 SECTION II: RÉSULTATS DE LA RECHERCHE		111
 CHAPITRE IV : ANALYSE DU CHAMP CONCEPTUEL DE LA FORMATION REFLEXIVE DANS LE DISCOURS DU CONSEIL SUPERIEUR DE L'ÉDUCATION		113
1.	Contexte d'énonciation du rapport annuel 1990-1991 du Conseil supérieur de l'éducation.....	114
2.	Description et analyse du champ conceptuel cible.....	114
2.1	Premier aspect de la pratique réflexive: une «réflexion dans l'action»	115
2.2	Deuxième aspect de la pratique réflexive : une «réflexion sur l'action»	116
2.3	Troisième aspect de la pratique réflexive: la constitution de «savoirs d'expérience».....	127
2.4	Les autres occurrences du champ conceptuel cible, dans le texte du Conseil supérieur de l'éducation	134
 CHAPITRE V : ANALYSE DU CHAMP CONCEPTUEL DE LA FORMATION REFLEXIVE DANS LE DISCOURS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC ..		143
 INTRODUCTION		144
1.	<i>Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession</i>	<i>145</i>
1.1	Contexte d'énonciation.....	145
1.2	Analyse du champ conceptuel cible.....	145

2. Les documents d'orientation pour la formation des enseignants.....	147
2.1 Contextes d'énonciation	147
2.1.1 <i>La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences</i> (1994)	147
2.1.2 <i>La formation pratique à l'enseignement. Les stages.</i> (1994).....	148
2.2 Analyse du champ conceptuel cible.....	148
2.2.1 Nouvelles formes lexicales.....	149
2.2.1.1 La réflexion est « <i>réflexion critique</i> »	151
2.2.1.2 La réflexion est une « <i>analyse réflexive</i> ».....	152
2.2.1.3 Le stage est un « <i>entraînement systématique réfléchi et critique</i> ».....	155
2.2.1.4 « <i>Des temps de réflexion et de rétroaction</i> ».....	156
2.2.1.5 Des « <i>réflexions dirigées</i> ».....	157
2.2.2 Les agents de la réflexion	157
2.2.3 Les objets de la réflexion.....	158
2.2.4 Les conséquences de la réflexion.....	160
2.2.4.1 Amélioration de la qualité de la pratique	160
2.2.4.2 La compétence à long terme.....	162
2.2.4.3 Le développement d'un savoir collectif.....	163
2.2.4.4 Des conséquences intégratives: variations sur un même thème.....	163
2.2.4.5 Le développement d'un acteur social.....	169
2.2.5 Les formateurs dans la formation réflexive	170

CHAPITRE VI: ANALYSE DU CHAMP CONCEPTUEL DE LA FORMATION REFLEXIVE DANS LE DISCOURS DES UNIVERSITES	172
--	-----

INTRODUCTION	173
--------------------	-----

PREMIÈRE PARTIE : Analyse du champ conceptuel de la formation réflexive dans les discours universitaires.....	174
--	-----

1. Présentation des documents universitaires	174
1.1 Université de Montréal :	174
1.2 Université Concordia	175
1.3 Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	175
2. Analyse conceptuelle de la formation réflexive. Programme de l'Université de Montréal.....	176
2.1 Identité des concepts clés.....	176
2.2 Les agents de la réflexion.....	183
2.3 Les objets de la réflexion.....	184
2.4 Les conséquences de la réflexion.....	188
3. Analyse conceptuelle de la formation réflexive. Programme de l'Université Concordia.....	192
3.1 Identité des concepts clés.....	192
3.2 Les agents de la réflexion.....	195
3.3 Les objets de la réflexion.....	196
3.4 Les conséquences de la réflexion.....	197
4. Analyse conceptuelle de la formation réflexive dans le programme de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).....	198
4.1 Identité des concepts clés.....	198
4.2 Les agents de la réflexion.....	202
4.3 Les objets de la réflexion.....	204
4.4 Les conséquences de la réflexion.....	206
DEUXIEME PARTIE : Opérationnalisation du caractère réflexif de la formation dans les programmes de formation	211
INTRODUCTION.....	211
1. Université de Montréal.....	212
1.1 Les segments argumentatifs	212
1.2 Les segments descriptifs	218

2. Université Concordia	223
2.1 La présentation générale des orientations du programme	224
2.2 Le tableau des correspondances (propositions 18-20)	225
2.3 Les descriptions de cours	226
2.4 La description des stages	230
3. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	236
3.1 Les segments argumentatifs	237
3.2 Les segments descriptifs	240
3.2.1 Les tableaux de correspondance	240
3.2.2 Les composantes du programme de formation	244
CONCLUSION	246

**CHAPITRE VII : ANALYSE DES ARGUMENTS QUI FONDENT
LE CHOIX D'UNE *FORMATION REFLEXIVE*
POUR LES ENSEIGNANTS..... 247**

INTRODUCTION.....	248
1. Les arguments scientifiques.....	249
1.1. Discours du Conseil supérieur de l'éducation.....	249
1.2. Discours du Ministère de l'éducation du Québec	251
1.3. Discours des universités	251
2. L'argumentation explicite	254
3. L'argumentation implicite	261
3.1. Conseil supérieur de l'éducation.....	261
3.2. Ministère de l'éducation du Québec	265
3.2.1. <i>Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître</i>	265
3.2.2. <i>La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences attendues</i>	266
3.2.3. <i>La formation à l'enseignement: les stages.</i>	267
3.3. Documents universitaires	268

CHAPITRE VIII : LES RESULTATS	271
INTRODUCTION.....	272
1. La formation réflexive est un champ conceptuel à la fois flou et polysémique (hypothèse 1).....	274
1.1 Quel est le sens d'une formation réflexive dans le discours officiel (CSE et MEQ) et dans les discours des universités? (Question 1).....	274
1.2 Quel est (quels sont) le(s) cadre(s) de référence du champ conceptuel de la formation réflexive dans le discours officiel et dans les discours universitaires? (Question 2).....	277
1.3 Quels sont les processus cognitifs impliqués dans le champ conceptuel de la formation réflexive dans le discours officiel et dans les discours universitaires? (Question 3).....	278
1.4 Quels sont les objets visés par l'activité réflexive (ou la réflexion) dans le discours officiel et dans les discours des universités? (Question 4).....	281
1.5 Quels sont les effets (ou les finalités) d'une formation réflexive dans le discours officiel et dans les discours universitaires? (Question 5).....	285
1.6 Les agents de la réflexion.....	288
2. Les moyens prévus pour opérationnaliser la notion de formation réflexive introduisent de nouvelles dimensions dans ce champ conceptuel (hypothèse 2).....	289
2.1 Quelles sont les modalités d'opérationnalisation de la formation réflexive dans le discours officiel et dans les discours universitaires? (Question 6).....	289
3. Les motifs et l'argumentation du choix d'une formation réflexive.....	293
CHAPITRE IX: DISCUSSION ET CONCLUSIONS	298
INTRODUCTION.....	299

1. Modalités d'opérationnalisation et encadrement pédagogique d'une formation réflexive	299
2. Les attentes liées à la formation réflexive.....	304
3. Légitimité d'une formation axée sur la réflexion en formation initiale	310
4. Perspective politique sur la formation réflexive	312
5. Quoi de neuf dans la formation à caractère réflexif?	318
6. Conclusions et prospectives	321

BIBLIOGRAPHIE.....	327
---------------------------	------------

ANNEXES

ANNEXE 1: PASSAGES SIGNIFICATIFS EXTRAITS DES TEXTES ANALYSES.....	i
Annexe 1A : Conseil supérieur de l'éducation. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social.....	ii
Annexe 1B : Ministère de l'éducation du Québec. Faire l'école aujourd'hui et demain un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession (1992).	vii
Annexe 1C : Ministère de l'éducation du Québec. La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues (1994).....	viii
Annexe 1D : Ministère de l'éducation du Québec. La formation à l'enseignement. Les stages (1994).....	x
Annexe 1E : Université de Montréal. Plan de formation éducation préscolaire et enseignement primaire (1995).....	xii
Annexe 1F : Université Concordia. B.A. spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement primaire (1994).	xxiii
Annexe 1G : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Dossier d'agrément (1994).	xxxiii
ANNEXE 2 : TABLEAUX D'ANALYSE CONCEPTUELLE ET RHÉTORIQUE.....	xlii

Annexe 2A : Conseil supérieur de l'éducation . Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social.....	xliii
Annexe 2B : Ministère de l'éducation du Québec. Faire l'école aujourd'hui et demain un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession (1992).....	lxxix
Annexe 2C : Ministère de l'éducation du Québec. La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues (1994).....	lxxxiii
Annexe 2D : Ministère de l'éducation du Québec. La formation à l'enseignement. Les stages (1994).....	xcii
Annexe 2E : Université de Montréal. Plan de formation éducation préscolaire et enseignement primaire (1995).....	xcix
Annexe 2F : Université Concordia. B.A. spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement primaire (1994).	cxliv
Annexe 2G : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Dossier d'agrément (1994).	clxx
ANNEXE 3 : TABLEAUX SYNTHÈSE DES DONNÉES CONCEPTUELLES.....	cxcviii
Annexe 3A : Conseil supérieur de l'éducation . Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social.....	cxcix
3A.1 : Premier aspect de la pratique réflexive.....	cciv
3A.2: Deuxième aspect de la pratique réflexive.....	ccvii
3A.3: Troisième aspect de la pratique réflexive.....	ccx
3A.4: Autres données non liées aux trois aspects de la pratique réflexive.....	ccxiii
Annexe 3B : Ministère de l'éducation du Québec. Faire l'école aujourd'hui et demain un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession (1992).....	ccxvi
Annexe 3C : Ministère de l'éducation du Québec. La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues (1994).....	ccxviii
Annexe 3D : Ministère de l'éducation du Québec. La formation à l'enseignement. Les stages (1994).	ccxxi

Annexe 3E Université de Montréal. Plan de formation éducation préscolaire et enseignement primaire (1995).....	ccxxiv
Annexe 3F : Université Concordia. B.A. spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement primaire (1994).....	ccxxxii
Annexe 3G : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Dossier d'agrément (1994).	ccxxxvii
ANNEXE 4: Schémas des cours liés au développement des compétences réflexives. Programme de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.	cclxii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I :	Grille de codage de l'analyse conceptuelle.....	93
Tableau II :	Grille de codage de l'analyse rhétorique : les <i>schèmes</i>	96
Tableau III :	Grille de codage de l'analyse rhétorique : les <i>éléments</i>	97
Tableau IV :	Grille de codage de l'analyse rhétorique : les <i>effets</i>	99
Tableau V :	Illustration des passages du mode descriptif au mode prescriptif	131
Tableau VI :	Les expressions désignant la pratique de l'enseignement dans le texte du Conseil supérieur de l'éducation	140
Tableau VII :	Formes lexicales des concepts clés dans le champ conceptuel de la formation réflexive	150
Tableau VIII :	Correspondance entre les compétences attendues et les activités de formation. Programme de l'Université de Montréal.....	219
Tableau IX :	Correspondance entre les compétences attendues et les activités de formation. Programme de l'Université Concordia.....	227

Tableau X :	Correspondance entre les compétences attendues et les activités de formation. Programme de l'UQAT.....	241
Tableau XI :	Correspondance entre les objectifs spécifiques et les compétences attendues. Programme de l'UQAT	242
Tableau XII :	Diversité lexicale dans les documents universitaires.....	275
Tableau XIII :	Tableau synthèse des cadres de référence	277
Tableau XIV :	Tableau synthèse des processus cognitifs en jeu dans le champ conceptuel de la formation réflexive.....	279
Tableau XV :	Tableau synthèse des objets visés par les activités réflexives dans le champ conceptuel de la formation réflexive.....	283
Tableau XVI :	Tableau synthèse des conséquences dans le champ conceptuel de la formation réflexive	286
Tableau XVII :	Tableau synthèse des agents dans le champ conceptuel de la formation réflexive	289
Tableau XVIII :	Tableau synthèse des modalités d'opérationnalisation du champ conceptuel de la formation réflexive.....	291
Tableau XIX :	Tableau synthèse des arguments explicites et implicites.....	295

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 :	Exemple d'un tableau à double entrée	101
Figure 4.1 :	Premier aspect de la pratique réflexive. Texte du CSE (1991)	115
Figure 4.2 :	Deuxième aspect de la pratique réflexive. Texte du CSE (1991)	117
Figure 4.3 :	Le cycle de l'apprentissage selon Kolb et Fry.....	119
Figure 4.4 :	Troisième aspect de la pratique réflexive. Texte du CSE (1991)	127

Figure 4.5 :	Le champ conceptuel de la formation réflexive. Texte du CSE (1991, propositions 1 à 16 et 88 à 196).....	135
Figure 5.1 :	Le champ conceptuel de la formation réflexive. <i>Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître</i> (MEQ, 1992)	146
Figure 5.2 :	Les agents de la réflexion. Textes du MEQ sur la formation des enseignants	158
Figure 5.3 :	Les objets de la réflexion. Textes du MEQ sur la formation des enseignants	159
Figure 5.4 :	Les conséquences de la réflexion. Textes du MEQ sur la formation des enseignants	161
Figure 6.1:	Identité des concepts en jeu dans une formation réflexive. Programme de l'Université de Montréal	177
Figure 6.2 :	Les agents de la réflexion. Programme de l'Université de Montréal.....	183
Figure 6.3 :	Les objets de la réflexion. Programme de l'Université de Montréal.....	184
Figure 6.4 :	La formation continue et les conséquences de la réflexion. Programme de l'Université de Montréal	191
Figure 6.5 :	Identité des concepts en jeu dans une formation réflexive. Programme de l'Université Concordia	193
Figure 6.6 :	Les agents de la réflexion. Programme de l'Université Concordia.....	196
Figure 6.7 :	Les objets de la réflexion. Programme de l'Université Concordia.....	197
Figure 6.8 :	Identité des concepts en jeu dans une formation réflexive. Programme de l'UQAT	199
Figure 6.9 :	Liens de contiguïté dans le champ conceptuel de la formation réflexive. Programme de l'UQAT	201
Figure 6.10 :	Les agents de la réflexion. Programme de l'UQAT.....	202
Figure 6.11 :	Les objets de la réflexion. Programme de l'UQAT	205
Figure 6.12 :	Les conséquences de la réflexion. Programme de l'UQAT	207

Figure 6.13 :	Opérationnalisation de la réflexion dans le programme de formation de l'Université de Montréal.....	212
Figure 6.14 :	Opérationnalisation de la réflexion dans le volet pratique de la formation. Programme de l'Université de Montréal	213
Figure 6.15 :	Opérationnalisation de la réflexion dans le volet théorique de la formation. Programme de l'Université de Montréal.....	215
Figure 6.16 :	La réflexion et les enseignants d'expérience. Programme de l'Université de Montréal.....	218
Figure 6.17 :	Compétence 8 et cours correspondants. Programme de l'Université de Montréal	220
Figure 6.18 :	Compétence 40 et cours correspondants. Programme de l'Université de Montréal	221
Figure 6.19 :	Compétence 41 et cours correspondants. Programme de l'Université de Montréal	222
Figure 6.20 :	Opérationnalisation de la réflexion dans la présentation générale des orientations. Programme de formation de l'Université Concordia	223
Figure 6.21 :	Compétence 3.3 et cours correspondants. Programme de l'Université Concordia.....	226
Figure 6.22 :	Place de la réflexion dans les activités de stages. Programme de l'Université Concordia.....	230
Figure 6.23 :	Formes de la réflexion. Programme de l'Université Concordia.....	232
Figure 6.24 :	Opérationnalisation de la réflexion dans les segments argumentatifs. Programme de l'UQAT.....	236
Figure 6.25 :	Schémas des tableaux de correspondance. Programme de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	243

LISTE DES ABREVIATIONS

ADEREQ :	Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation
APD:	Analyse propositionnelle des discours
CAPFE :	Comité d'agrément des programmes de formation des enseignants
CSE :	Conseil supérieur de l'éducation
MEQ :	Ministère de l'éducation du Québec
OCDE :	Organisation de coopération et de développement international
UQAT :	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les organismes subventionnaires FCAR et CRSHC qui, par leur appui financier, m'ont donné l'opportunité d'entreprendre ce qui s'est avéré être un long, mais passionnant voyage sur le chemin de la recherche et de la connaissance.

Cette thèse n'aurait certes jamais vu le jour si ce n'avait été aussi de l'appui, mais surtout de la confiance, manifestée à mon égard par mon directeur de recherche, Monsieur Jean-Marie Van der Maren. Pour cela je le remercie ainsi que pour ses commentaires éclairés et son souci de rigueur qui ont guidé cette recherche. Aussi, pour toutes ces années de discussions animées et d'échanges fructueux, je tiens à lui exprimer ma gratitude et ma reconnaissance.

Je tiens aussi à remercier chaleureusement tous mes parents et amis qui, par leurs encouragements, m'ont appuyée dans cette démarche de recherche. Un remerciement spécial à Suzanne Mainville, mon amie et acolyte.

Enfin, mes remerciements vont à ma famille, Pascal, Marie-Hélène, Amélie et Frédérique qui, depuis le début, m'ont fait confiance et m'ont épaulé de leurs joies et de leurs rires dans la réalisation d'un projet qui est resté longtemps intangible pour eux.

Merci à vous tous.

À Raymond, mon père.

INTRODUCTION

La réforme des programmes de formation des enseignants a introduit une dimension réflexive dans la préparation des futurs enseignants. Depuis la mise en place des nouveaux programmes de formation, ces derniers sont conviés, plus que jamais, à réfléchir : réfléchir sur leurs pratiques, sur les valeurs de l'école, sur la politique scolaire, etc. La pratique réflexive et la formation réflexive sont des notions désormais courantes dans les pratiques de formation des enseignants. Pourtant, plusieurs auteurs ont montré que ce sont aussi des notions polysémiques et multiréférencielles.

En introduisant la réflexion dans la formation des enseignants, c'est tout un champ conceptuel qu'on a fait entrer dans cette formation. Mais quelles sont les balises de ce champ conceptuel? Si la formation réflexive est une notion polysémique et multiréférencielle, comment cette notion ou ce champ conceptuel est-il défini dans le contexte spécifique de la formation des enseignants du Québec? Et, toutes les instances ont-elles la même conception de ce qu'est une formation réflexive? Par ailleurs, qu'est-ce qui a motivé la décision d'axer, désormais, la formation des enseignants sur la réflexion? Plusieurs auteurs pensent qu'il n'est pas pertinent, en formation initiale, d'accorder autant d'importance à la réflexion. Quelles sont les raisons qui ont poussé les autorités à choisir ce mode de formation, malgré les voix discordantes?

C'est le projet de cette recherche que de répondre à ces questions. Pour cela, les discours du Conseil supérieur de l'éducation, du Ministère de l'éducation et des universités ont été étudiés, dans la double perspective d'une analyse conceptuelle et d'une analyse rhétorique. L'objectif de la recherche était à la fois de circonscrire le champ conceptuel de la formation réflexive et d'identifier les arguments qui supportent le choix d'une telle formation, dans une perspective descriptive en même temps que critique.

La thèse se divise en deux sections. La première section présente ce que nous appelons, le cadre de la recherche, soit la description du contexte problématique

dans lequel s'inscrit la présente recherche, le cadre conceptuel sur lequel s'appuie la dimension critique de la thèse et enfin, le cadre méthodologique de cette recherche. La seconde section s'attache aux résultats de la recherche. Cette section expose d'abord les analyses du champ conceptuel de la formation réflexive tel qu'il se présente dans les discours du Conseil supérieur de l'éducation, du Ministère de l'éducation du Québec et des universités. L'analyse des arguments qui supportent le choix, mais aussi l'adhésion, à une orientation réflexive dans les programmes de formation initiale des enseignants est ensuite présentée. Ces analyses sont ensuite envisagées dans une perspective plus synthétique qui permet de dégager les résultats de la recherche, proprement dits. La thèse se termine par une discussion sur les implications de la thèse et, finalement, des perspectives pour la pratique et pour la recherche sont dégagées.

SECTION 1

LE CADRE DE LA RECHERCHE

La première section de la thèse présente les éléments du cadre de la recherche en commençant par la problématique qui est à l'origine de la démarche et qui en a guidé les choix méthodologiques. Nous présentons ensuite le cadre conceptuel de cette recherche. À cet égard, nous croyons utile de préciser que la rédaction du cadre conceptuel a été principalement guidée par la perspective critique qui caractérise la démarche de la présente recherche. Ce cadre conceptuel ne présente donc pas une synthèse exhaustive de tout ce qui a été écrit à propos de la formation réflexive, comme on tend parfois à le faire. Comme l'explique Van der Maren, le cadre conceptuel d'une recherche doit être centré «*sur les concepts et les notions nécessaires et suffisants à la mise en place des hypothèses et du dispositif de recherche*» (1995, p. 288). Le cadre conceptuel de la présente recherche réunit donc essentiellement les éléments qui auront servi d'appui en même temps que d'éclairage à la démarche critique que nous avons entreprise. Ce cadre conceptuel veut surtout montrer et faire découvrir au lecteur tous les aspects problématiques que présente le choix d'une formation initiale à caractère réflexif pour les enseignants.

Le troisième et dernier chapitre de cette première section présente la démarche méthodologique de la recherche qui comporte deux volets : une démarche d'analyse conceptuelle et une démarche d'analyse rhétorique. Après avoir spécifié les questions de la recherche, nous explicitons les caractéristiques et les cadres de référence de ces deux démarches d'analyse. Puis, nous présentons les détails de la démarche méthodologique suivis des hypothèses de la recherche. Le chapitre se termine par l'identification des limites de cette recherche qui sont liées aux choix méthodologiques.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

1. Le contexte

En 1992, le ministère de l'éducation du Québec (MEQ) met en branle une réforme majeure du système éducatif : tous les niveaux d'éducation sont visés. La formation des enseignants n'y échappe pas. Au cours de cette année, le MEQ publie plusieurs documents sur l'orientation des changements qu'il souhaite voir au sein de la formation des enseignants (1992a, 1992b, 1992c)¹. Les universités sont contraintes à une révision de tous leurs programmes de formation des enseignants. Un comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) est mis sur pied afin d'assurer la conformité des programmes de formation avec les exigences nouvellement fixées par le MEQ.

C'est en septembre 1994 que les nouveaux programmes de formation en enseignement secondaire voient le jour. Ceux du secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire prennent effet en septembre 1995. Et en 1996, c'est au tour des programmes de formation à l'enseignement dans le secteur de l'adaptation scolaire d'entrer en vigueur.

La réforme québécoise du système éducatif s'inscrit dans un mouvement international. À la fin des années 1980, les États-Unis, comme plusieurs pays rattachés à l'Organisation de coopération et de développement économique, disent faire de la question éducative une priorité nationale (OCDE, 1989).

Au Québec, c'est un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) qui initie la réforme de la formation des enseignants. Dans ce rapport, le CSE affirme que le temps est propice à un «*renouvellement du contrat social des enseignants*» (1991, p. 9). Les temps changent et la société aussi. Pour le CSE, le nouveau contrat social des enseignants doit être envisagé dans la perspective qu'enseigner est un «*acte professionnel*».

Suivant la voie indiquée par le CSE, le MEQ déclenche donc une réforme de la formation des enseignants qui s'inscrit dans l'objectif de «*professionnaliser*» l'enseignement. Dans un document intitulé *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître*, le MEQ (1992a) envisage d'agir sur deux fronts : celui de la

¹Les documents 1992b et 1992c sont des versions préliminaires. Ils paraîtront dans leur version officielle en 1994.

formation et celui de la pratique. En même temps qu'il propose de réviser les programmes de formation, le MEQ dit vouloir modifier les conditions d'exercice de l'enseignement, de manière à lui donner les caractéristiques d'une véritable profession. À cet égard, le MEQ manifeste son intention de donner plus d'autonomie aux enseignants ainsi qu'une plus grande place au sein des processus décisionnels.

Sur le plan de la formation, plusieurs mesures sont envisagées par le MEQ : l'augmentation des standards d'entrée au programme ainsi que des standards de titularisation; l'allongement de la durée des stages; l'encadrement des stagiaires en partenariat avec le milieu et la constitution d'un réseau d'écoles associées. Le MEQ affirme aussi que la professionnalisation doit passer par «*un rapprochement de la théorie et de la pratique, dans un processus réflexif sur les pratiques pédagogiques*» (MEQ 1992c, p. 3).

Le thème de la professionnalisation des enseignants est aujourd'hui bien ancré dans les discours sur l'enseignement. La littérature sur cette question ne cesse de proliférer. Parce que «*professionnalisation*» est synonyme de «*compétence et d'expertise*» (Carbonneau, 1993, p. 37), ce concept s'est acquis une sympathie voire, une adhésion peu commune de la part de l'ensemble des acteurs impliqués dans le système éducatif. Il faut dire, comme l'explique Carbonneau qu'un tel concept permet à tous d'y trouver son compte.

Malgré le consensus qui se dégage autour de l'objectif de professionnalisation, plusieurs obstacles se dressent sur son chemin :

«*Une certaine indifférence populaire, une volonté politique de contrôle sur le système, une fonctionnarisation-syndicalisation des enseignants, un corpus professionnel de connaissances encore partiel constituent autant d'obstacles au projet.*» (Carbonneau, 1993, p. 41).

En outre, il y a lieu de se demander jusqu'où le gouvernement est prêt à aller pour que l'objectif de professionnalisation se réalise véritablement. On sait, par exemple, que le niveau salarial est indissociable du statut social. Ce rapport a été judicieusement exprimé par l'OCDE :

«*On ne peut ignorer le rapport de cause à effet entre la rémunération et la position sociale d'une part, et de l'autre, la qualité des maîtres*

recrutés, même s'il est difficile à étayer. Il ne s'agit pas simplement de la réaction à court terme à des différences de salaire minimes, mais de la relation à long terme entre le statut professionnel, l'opinion du public et la réussite sociale» (OCDE, 1989, p. 79).

Or, on constate que la rémunération des enseignants est un thème totalement absent des mesures de professionnalisation envisagées par le gouvernement québécois. Il faut dire qu'en ces temps de compressions budgétaires et d'objectif de déficit zéro, une simple allusion à la bonification des salaires dans les secteurs publics est jugée indécente.

En somme, l'intention exprimée par le MEQ de professionnaliser l'enseignement est sûrement sincère, mais les moyens qu'il a à sa disposition pour y arriver ne sont pas illimités. Quoi qu'il en soit, c'est bien cet objectif qui a agi comme catalyseur dans les choix et les orientations de la réforme de la formation des enseignants.

2. Le problème : le choix d'une formation dite «réflexive» pour les futurs enseignants

Parmi toutes les mesures envisagées pour professionnaliser l'enseignement, l'une d'elle nous interroge davantage : il s'agit de la dimension dite réflexive des nouveaux programmes de formation des enseignants.

Dans son rapport annuel 1990-1991, le CSE a réclamé, pour les futurs enseignants, «*une préparation interactive et réflexive*» (1991, p. 43). Dans les documents d'orientation qui ont fait suite à ce rapport, le MEQ s'est approprié cette recommandation, exigeant des universités qu'elles conçoivent une formation qui «*favoriserait le développement de la réflexion critique chez les étudiants*» (MEQ, 1994a, p. 18).

Quels sont les buts visés par cette nouvelle orientation et quels en sont les avantages? Selon le MEQ, les vertus de la réflexion sont multiples. Par exemple, considérant les transformations profondes et multiples que l'école est appelée à

connaître dans les années à venir, le MEQ considère la réflexion comme la clé qui permettra aux enseignants de s'adapter à ces nombreux changements (1992b). La réflexion, mais plus encore, l'acquisition d'une «*habitude de réflexion sur la pratique*» est aussi associée, dans les textes du MEQ, à des objectifs de formation continue puisqu'elle est censée assurer le développement de la compétence professionnelle, au-delà de la formation initiale (MEQ, 1992c). Mais l'argument le plus puissant pour justifier le choix d'une formation réflexive pour les enseignants est sans doute la promesse d'une solution à un mal criant en formation des maîtres et qui, jusqu'à maintenant, est demeuré insoluble : la formation réflexive promet de résoudre le problème de l'écart entre ce qu'on appelle communément «*la théorie et la pratique*» (MEQ, 1992c).

La formation à caractère réflexif serait-elle une panacée? On constate en tout cas que les attentes liées à cette nouvelle orientation sont vastes. Pourtant, l'implantation d'un modèle de formation réflexive pour les futurs enseignants pose au moins deux problèmes.

✓ D'abord la diversité et l'étendue des attentes à l'égard de ce modèle de formation laisse^{nt} perplexes. Le caractère réflexif des nouveaux programmes de formation peut-il vraisemblablement contribuer à autant de bénéfices? L'éventail des effets attendus de ce nouveau modèle de formation nous incite à nous interroger sur la spécificité sémantique du concept en jeu : qu'est-ce qu'une formation réflexive? Ce concept a-t-il été clairement défini?

Le second problème questionne la légitimité d'une approche réflexive à la formation initiale des enseignants. C'est que cette approche repose sur un postulat qui n'a pas été beaucoup mis en évidence jusqu'à maintenant : opter pour une formation à caractère réflexif c'est postuler que les compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant s'acquièrent par le biais d'un processus cognitif, en l'occurrence, celui de la réflexion. En outre, la formation réflexive est enracinée dans un discours dichotomique hautement rhétorique qui disqualifie la «*technique*» dans l'action : la réflexion se trouve opposée à la «*pure et simple application de connaissances scientifiques spécialisées et standardisées*» (CSE, 1991, p. 21).

Mais il y a plus encore. Parallèlement à l'intention d'améliorer la qualité de la formation des enseignants, le MEQ (1992a), comme plusieurs autorités internationales (CSE, 1991; OCDE, 1989; The Holmes Group 1986), a souligné la nécessité de revaloriser l'enseignement qui serait une profession qui n'en a pas le prestige. La piètre qualité des enseignants en place est ouvertement critiquée. Celle-ci s'expliquerait en partie par les embauches massives qui ont eu lieu au cours des années 60-70, et les formations à rabais qu'elles ont entraînées (OCDE, 1989). Le niveau scolaire des étudiants inscrits dans les programmes de formation des enseignants est connu comme généralement plus faible que celui des étudiants des autres facultés universitaires (The Holmes Group, 1986; The National Commission on Excellence in Education, 1983; OCDE, 1989) et ce, malgré le contingentement des programmes qui entraîne une sélection des candidats à l'admission. Le salaire peu généreux et les conditions de travail de plus en plus difficiles sont aussi pointés comme des facteurs qui rendent la profession enseignante peu attrayante pour des candidats potentiellement prometteurs, ces derniers préférant se tourner vers des champs d'études plus prestigieux.

La revalorisation de la profession enseignante est donc un enjeu majeur et avoué de la réforme. Par la valorisation et la reconnaissance de la profession on vise à «*améliorer la motivation et la mobilisation des enseignantes et des enseignants*» en place dans le système scolaire (MEQ 1992a, p. 6); il faut «*remonter le moral du maître et le motiver*» (OCDE, 1989, p. 78). En revalorisant la profession enseignante, on souhaite aussi attirer de meilleurs candidats dans les programmes de formation des enseignants. Pour ce faire, l'OCDE croit que deux mesures peuvent être envisagées : une augmentation des salaires et une amélioration des conditions de travail. En ces temps de vaches maigres, le gouvernement québécois n'avait pas les moyens de hausser les salaires des enseignants. C'est donc dans le sens d'une amélioration des conditions de travail qu'il semble avoir dirigé son action. Mais, là encore, la tâche n'était pas simple. Aussi, le MEQ a peut-être pensé qu'en rehaussant l'image du travail enseignant il contribuerait à améliorer la perception des conditions de travail. Depuis que Schön (1983, 1987) a décrit le professionnel comme un «*praticien réflexif*», les notions de réflexion et de réflexivité se sont acquies une valeur positive inhérente, qui leur confère un potentiel rhétorique appréciable dans l'enjeu de revalorisation de l'enseignement. Rejeter, comme le fait Schön, une pratique bêtement technique et mécanique au

profit d'une conception de la pratique où le praticien est décrit comme un professionnel qui réfléchit et qui s'adapte n'est-il pas l'argument tout désigné pour revaloriser, à peu de frais, l'enseignement?

En somme, nous nous demandons s'il n'y a pas un lien à établir entre l'urgence de revaloriser, voire de professionnaliser l'enseignement et le choix d'une formation de type réflexif pour les enseignants. Ce choix s'appuie-t-il sur des considérations pédagogiques ou s'il a été davantage guidé par des nécessités rhétoriques? Bref, le potentiel rhétorique de la réflexion a-t-il influencé le choix d'une formation à caractère réflexif pour les enseignants?

Le chapitre suivant constitue le cadre conceptuel de la recherche. Ce chapitre a principalement pour objectif d'étayer, à partir de la littérature, les problèmes qui ont été soulevés ici, à savoir, la spécificité sémantique des concepts impliqués dans une formation à caractère réflexif et la pertinence de cette orientation dans un programme de formation initiale à l'enseignement.

CHAPITRE II
CADRE CONCEPTUEL

INTRODUCTION

Au chapitre précédent, deux problèmes liés au choix d'une formation à caractère réflexif pour les enseignants ont été mis en évidence : l'un concerne la spécificité sémantique de ce champ conceptuel et l'autre concerne la pertinence de ce choix dans les programmes de formation initiale des enseignants. Dans les pages qui suivent, nous proposons d'étayer ces deux problèmes.

1. La spécificité sémantique des concepts en jeu dans une formation réflexive

Le caractère réflexif de la formation des enseignants suscite beaucoup d'attentes. C'est ce constat qui nous incite à interroger la spécificité sémantique des concepts en jeu dans une telle formation. Différents indices tendent à confirmer notre intuition initiale à l'effet que la formation réflexive serait un champ conceptuel flou, voire polysémique. Le premier de ces indices se situe dans une analyse sémantique du mot réflexion et de ses dérivés lexicaux, et c'est dans une comparaison des modèles de formation axés sur la réflexion que se situe le second indice que la formation réflexive est un champ conceptuel polysémique.

1.1 Analyse sémantique du mot réflexion et de ses dérivés lexicaux

En examinant les définitions données par les dictionnaires au mot réflexion et à ses dérivés lexicaux (*réfléchir, réfléchi, réflexivité, réflexif, réflexe*) on s'aperçoit que le champ sémantique couvert par cette famille de mots est très vaste².

²Pour réaliser cette analyse sémantique, nous avons consulté deux dictionnaires spécialisés en éducation (Legendre 1988: *Dictionnaire actuel de l'éducation* et Mialaret, 1979: *Vocabulaire de l'éducation*) et deux dictionnaires généraux (Rey-Debove et Rey, 1993: *Le Petit Robert*, et *Le Grand Larousse en cinq volumes*).

Cette famille de mots a une double origine étymologique: *reflexio* du bas latin (vers 1300) et *reflectere* du latin classique (1612) qui signifie littéralement «recourber» ou «fléchir» (*flectere*) «en arrière» (*re*). Initialement, le terme réflexion a été employé dans le domaine de la physique optique pour désigner «un changement de direction des ondes (lumineuses ou sonores) qui rencontrent un corps interposé» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1902).

Aujourd'hui, plusieurs champs de spécialité emploient le mot réflexion et/ou ses dérivés lexicaux pour désigner des phénomènes propres à leur discipline. En mathématiques, la *relation réflexive* est une relation «binaire sur un ensemble tel que tout élément de cet ensemble soit en relation avec lui-même» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1902). La relation d'identité, par exemple, est une relation réflexive. En physiologie, la *réflexivité* désigne une «propriété de certaines parties du corps à réagir par un réflexe à une excitation» (Legendre, 1988, p. 488). Notons que le *réflexe* pour sa part, est défini comme une «réaction automatique, involontaire et immédiate d'une structure ou d'un organisme vivants à une stimulation déterminée» mais aussi comme une «réaction immédiate et mécanique à une impression donnée et précédant toute réflexion» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1902). En grammaire, l'expression *verbe pronominal réfléchi* exprime que «l'action émanant du sujet fait un retour à lui-même» tandis que l'expression *pronom réfléchi* représente «la personne qui est sujet du verbe en tant que complément» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1902).

Le mot réflexion et ses dérivés lexicaux sont aussi employés en philosophie, en psychologie et en pédagogie. Dans ces domaines cependant, la signification de ces termes est moins restrictive que dans les autres champs disciplinaires. En philosophie, par exemple, le mot réflexion semble avoir différentes significations. Selon Mialaret, la réflexion est un «acte de la pensée qui suspend tout jugement jusqu'à ce que les éléments propres à le fonder en raison soient examinés» (1979, p. 383). Cet auteur associe aussi la réflexion à une activité d'analyse :

«La pensée, par la réflexion, établit des comparaisons, des distinctions, des différences entre les diverses représentations d'objets concrets ou abstraits.» (Mialaret, 1979, p. 383).

En définissant la *réflexivité*, Legendre souligne lui aussi cette fonction analytique, mais il y ajoute une dimension temporelle :

«Le sujet réflexif répond à la sollicitation lorsqu'il a pris en considération tous les éléments d'une problématique. Il soupèse toutes les possibilités avant de finaliser la résolution d'un problème. Son souci premier est de fournir une réponse juste, adéquate peu importe le temps qu'il faille y consacrer. Selon MESSICK (in DAMUSIS, V. et al., 1977), la réflexivité est une réflexion analytique sur des hypothèses choisies, l'évaluation des hypothèses et le traitement de l'information d'une manière lente et délibérée.» (Legendre, 1988, p. 488).

Mialaret définit la *réflexion* par sa fonction d'abstraction et son rapport avec le monde concret:

«La réflexion est une pensée qui abstrait et qui généralise en se détournant de la perception, donc qui est capable de produire des concepts. Cependant le point de départ, ce sur quoi porte la réflexion et dont elle se détourne pour mieux l'appréhender et mieux le concevoir, est bien le monde des phénomènes. Toute réflexion est réflexion sur quelque chose à partir de quelque chose» (1979, p. 384).

Selon ce même auteur, l'expression *analyse réflexive* est utilisée pour désigner que:

«la pensée décompose un objet en ses différents éléments ou en ses caractères essentiels grâce à une suspension de tout jugement global immédiat sur cet objet» (1979, p. 383).

Mais, selon d'autres auteurs, cette expression peut aussi signifier

«un retour de la pensée sur elle-même et s'apparenter, par là même, à une activité psychologique intuitive» (Legendre 1979; Grand Larousse 1987)

Dans le domaine de la psychologie, la «réflexivité» a été associée à une «*indépendance du champ*» et les «*personnes réflexives*» ont été décrites comme des personnes «*méthodiques*» et «*persévérantes*».

Selon Susan CAMPBELL (1969), les personnes réflexives indépendantes du champ ont actuellement plus de chances de réussir que celles qui sont impulsives et dépendantes du champ compte tenu que les premières ont tendance à résoudre méthodiquement les problèmes et qu'elles sont également plus persévérantes dans leurs tâches. (Legendre, 1988, p. 488).

Les dictionnaires révèlent enfin que le mot *réflexion* et ses dérivés lexicaux sont largement utilisés dans la langue courante et, comme c'est souvent le cas pour les termes non spécialisés, cette famille de mots recouvre plusieurs significations que nous avons classées en cinq catégories.

Dans la première catégorie, la *réflexion* et ses dérivés lexicaux a une fonction que l'on pourrait appeler contemplative. *Réfléchir* est alors synonyme de «*penser, cogiter, se concentrer, méditer et songer*» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1901). Dans ce contexte, on utilise plus souvent l'expression «*réfléchir à*».

La seconde catégorie de significations fait référence à une fonction plus analytique de la réflexion. *Réfléchir* signifie alors «*étudier, examiner, peser le pour et le contre, arrêter sa pensée sur quelque chose pour l'examiner plus longuement, penser longuement en examinant, en pesant*» (Rey-Debove et Rey, 1993; Grand Larousse, 1987). Cette fonction de la réflexion est plus souvent désignée par l'expression «*réfléchir sur*».

Dans une troisième classe de significations, la *réflexion* est une «*qualité de quelqu'un qui évite la hâte, la précipitation dans ses jugements et décisions*» (Grand Larousse, 1987). *Agir avec réflexion* c'est agir avec «*discernement, intelligence*» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1902). On dit d'un individu qu'il est *réfléchi* pour désigner qu'il est «*circonspect, pondéré, prudent, raisonnable, responsable, sage ou sérieux*» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1901). De la même manière, une *décision réfléchie* est une décision qui a été «*délibérée, mûrie, pesée*» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1901).

On utilise aussi le mot réflexion pour désigner le produit ou le résultat d'une pensée. La réflexion est la «*pensée exprimée (orale ou écrite) d'une personne qui a réfléchi*» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1902). Le mot réflexion peut alors prendre la forme du pluriel. Les réflexions peuvent être réunies dans un recueil. *Réflexion* peut alors être synonyme de «*maxime*» et d'«*adage*» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1902).

Enfin, dans la dernière catégorie de significations, la réflexion désigne une remarque ou une observation que l'on adresse à quelqu'un, souvent pour le

critiquer: «*réflexion désobligeante*» (Rey-Debove et Rey, 1993 ; Grand Larousse, 1987).

On peut voir, à partir de ces multiples définitions, que le mot *réflexion* et ses dérivés lexicaux couvrent un champ sémantique qui n'est pas spécifique mais qui varie selon les contextes. Comme la mise en place d'une formation à caractère réflexif repose sur l'utilisation de cette famille de mots, on peut imaginer que cette instabilité sémantique puisse être à l'origine d'obscurcissement dans le champ conceptuel si l'on n'a pas pris garde de baliser la signification des termes employés.

1.2 Des cadres de référence diversifiés

Au cours des quinze dernières années, on a beaucoup écrit sur la formation réflexive. Dans le courant de la réforme des programmes de formation des enseignants qui a touché pratiquement tous les pays anglo-saxons, plusieurs universités ont conçu des programmes et des stratégies de formation visant à développer chez les futurs enseignants, une pratique ou une *pensée réflexive*, selon les cas. On retrouve aujourd'hui une panoplie de modèles de formation qui prétendent tous viser le même objectif. Pourtant, ces modèles sont tellement différents les uns des autres qu'on arrive difficilement à identifier les caractéristiques fondamentales d'une formation réflexive. Plusieurs auteurs ont dénoncé la diversité de ces modèles de formation réflexive, parce que cette diversité trahit des divergences conceptuelles fondamentales, notamment à cause du fait que ces modèles sont enracinés dans des courants de pensée différents qui, tantôt se côtoient mais parfois aussi, s'entremêlent dans les discours (Adler, 1991; Bengtsson, 1995; Goodman, 1988; Kubler-Laboskey, 1993; Van Manen 1995). Plusieurs auteurs ont même suggéré que la *réflexivité* n'était qu'un slogan derrière lequel se profilent les pratiques de formation les plus diversifiées (Calderhead, 1989 ; Richardson 1990).

Dans les pages qui suivent, nous présentons et comparons trois modèles de formation réflexive. Il s'agit en l'occurrence, des modèles de Schön (1982, 1987), de Zeichner et Liston (1987) et de Cruickshank (1987). Nous avons

retenu ces trois modèles, d'abord parce qu'ils sont largement cités dans la littérature, mais aussi parce que ces modèles sont foncièrement différents les uns des autres, ce qui nous donne la possibilité de montrer l'étendue conceptuelle du concept de formation réflexive. La description de ces modèles est précédée d'une présentation des travaux de John Dewey, un détour obligé compte tenu de l'influence marquante de ce philosophe sur les pratiques contemporaines de formation des enseignants.

1.2.1 La «pensée réflexive» vue par John Dewey

Il faut remonter à John Dewey, philosophe du début du siècle, (1859 à 1952), pour retracer l'origine des discours sur la formation réflexive³. Deux de ses textes ont particulièrement retenu l'attention des auteurs contemporains intéressés par la formation des enseignants: le premier, publié en 1904⁴, aborde le problème de la relation entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants et le second, publié dans une première édition en 1910 et plus en tard en 1933⁵, traite de ce que l'auteur a nommé la «pensée réflexive» dans la formation des jeunes élèves. Notons aussi qu'un chapitre de l'ouvrage *Démocratie et Éducation* (1975)⁶ a été consacré à la pensée réflexive.

Dans *The relation of theory to practice in the education of teachers* (1904) le concept de pensée réflexive n'est pas encore nommé, mais le texte renferme les germes de la réflexion ultérieure de Dewey sur ce concept. Notamment, au point initial de sa discussion sur la formation des enseignants, Dewey suggère l'existence de deux modes d'attention: l'attention interne et l'attention externe («*inner and outer attention*»).

«L'attention interne serait une attention véritable et profonde où l'esprit se donne sans réserve. C'est le mouvement premier et personnel des pouvoirs mentaux, ce qui en fait une condition

³Quant à Dewey, il se serait lui-même inspiré de la pensée des plus grands philosophes de l'histoire: Platon, Aristote, Confucius, Lao Tzu, Solomon et Buddha (Hatton et Smith, 1995).

⁴Dewey, J. (1904) The relation of theory to practice in the education of teachers. *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*. Charles A. McMurray (éd.). University of Chicago, USA, p. 9-30.

⁵Dewey, J. (1933) *How we think: a restatement of the reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company, Lexington, Massachusetts.

⁶*Démocratie et éducation: introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris, Armand Colin, (première édition 1916).

*fondamentale du développement mental. L'attention externe, quant à elle, est celle que l'on manifeste pour un livre ou pour le professeur en tant qu'objets indépendants. L'attention externe se manifeste par des attitudes ou des postures conventionnelles plutôt que par un mouvement véritable de la pensée*⁷. (traduction libre⁷).

Dewey croyait qu'on devait se préoccuper de former des enseignants capables d'une *attention interne*. Il affirmait que le futur enseignant devait être, d'abord et avant tout, un «étudiant de l'éducation, éclairé et alerte» («*alert and thoughtful student of education*»). Pour Dewey, la formation des enseignants ne doit pas se restreindre à l'enseignement d'habiletés techniques d'instruction et de contrôle de la classe, car, au-delà des besoins immédiats, la formation doit préparer le futur enseignant à poursuivre son développement et sa croissance. Plusieurs reconnaîtront, dans ces propos, une préoccupation tout à fait contemporaine des formateurs d'enseignants.

Cette perspective de développement continu a conduit Dewey à identifier les caractéristiques d'une formation pratique pour les futurs enseignants : avant d'être un lieu de pratique — c'est-à-dire un lieu pour mettre en pratique des habiletés d'enseignement — l'école doit être un lieu d'étude, c'est-à-dire un lieu où l'on étudie les phénomènes psychologiques, philosophiques et éthiques qui s'y déroulent. Dewey pensait qu'il fallait éviter d'immerger trop rapidement l'étudiant dans le feu de l'action. Encore ignorant des phénomènes psychologiques de l'enseignement, celui-ci aurait tendance à ne centrer son attention que sur la nécessité de maintenir l'ordre dans la classe. Inévitablement, cette préoccupation le conduirait à vouloir acquérir, et le plus rapidement possible, des techniques de contrôle, centrant alors son attention sur des variables externes sans chercher à comprendre les phénomènes psychologiques sous-jacents. Dans le langage de Dewey, l'étudiant prendrait rapidement l'habitude de fixer son attention sur des questions qui relèvent de l'*attention externe* plutôt que de l'*attention interne*. Plus encore, cette immersion prématurée conduirait l'étudiant à développer une pratique sans fondement scientifique et sans égard aux principes de la psychologie, de la logique ou même de l'histoire de l'éducation.

⁷ «*The inner attention is the giving of the mind without reserve or qualification to the subject in hand. It is the first-hand and personal play of mental powers. As such, it is a fundamental condition of mental growth. (...) External attention, on the other hand is that given to the book or to the teacher as an independent object. It is manifested in certain conventional postures and physical attitudes, rather than in the movement of thought*» (Dewey, 1904, p. 13-14).

Dewey envisageait donc d'abord la formation pratique comme une expérience de «laboratoire» ; il considérait la classe comme un lieu à étudier et à comprendre. Il ne rejetait pas complètement l'idée que l'étudiant puisse pratiquer l'enseignement dans cette classe, mais il pensait que cette perspective de formation pratique ne devait venir que beaucoup plus tard dans le processus de formation, une fois que l'étudiant aurait été familiarisé avec les phénomènes psychologiques qui animent la classe.

Ce n'est que plus tard que Dewey a développé le concept de «pensée réflexive». Il y a d'ailleurs consacré tout un ouvrage (1933) dans lequel il explique les caractéristiques de ce mode de pensée et précise les conditions que l'école doit mettre en place pour favoriser le développement de cette forme de pensée chez les élèves. Il faut donc comprendre que cet ouvrage sur la *pensée réflexive* ne visait pas la formation des enseignants, mais la formation des jeunes élèves.

Dewey souhaitait que l'école se préoccupe de développer, chez les élèves, l'habileté ainsi que l'habitude d'une «pensée réflexive». Il emploie cette expression pour désigner l'habitude d'un mode de pensée qu'il appelle aussi «scientifique». Il décrit ce mode de pensée comme un enchaînement structuré et ordonné d'idées, initié par une situation troublante, confuse ou problématique et orienté vers la résolution de cette situation initiale. Dewey (1933) identifie cinq phases dans cette activité de réflexion. La première phase est celle de la «suggestion». Dewey s'attarde longuement sur ce phénomène, expliquant que l'individu retire du sens non seulement de ce que sont les objets mais aussi et surtout de ce que ces objets lui suggèrent : la vue d'un nuage noir, par exemple, suggère au passant que la pluie va bientôt tomber. Les expériences passées jouent un rôle prépondérant dans ce phénomène de suggestion puisque «ce sont les qualités ou autres objets qui, dans une expérience antérieure ont été associés à un objet qui seront suggérés par la présence de cet objet» (traduction libre⁸).

⁸Version originale : «That is to say, that portion of his present experience will call up or suggest some thing or quality connected with it which was present in the total previous experience; that thing or quality in turn may suggest something connected with itself; it not only may do so but it will do so unless some new object of perception starts another train of suggestions going. In this primary sense, then, the having of ideas is not so much something we do as it is something that happens to us» (Dewey, 1933, p. 41).

La seconde phase de la pensée réflexive est celle de l'«*intellectualisation*». C'est une phase où la situation de perplexité initiale se structure. L'individu commence à organiser les éléments du problème, il a une meilleure idée des tenants et aboutissants du problème.

La troisième phase est celle de la formulation d'une «*hypothèse*». À partir des suggestions suscitées par la présence de l'objet ou de la situation, l'individu formule une hypothèse plus structurée et rationalisée afin d'expliquer et, éventuellement, de résoudre le problème auquel il est confronté.

La phase suivante est une phase de «raisonnement» («*reasoning*») au cours de laquelle l'individu établit des liens entre les informations dont il dispose et les connaissances qu'il peut avoir relativement au problème posé. Partant d'une idée initiale et sommaire et, s'appuyant sur son bagage de connaissances et d'expérience, ainsi d'ailleurs que sur sa culture et même sur la culture de son époque, l'individu développe cette idée, l'élabore, aboutissant éventuellement à une idée tout à fait nouvelle et fort différente de l'idée initiale. Dewey explique que le raisonnement conduit à un accroissement du savoir, d'une certaine manière. Mais, paradoxalement, parce que la richesse et l'étendue des liens établis au cours de cette activité de raisonnement dépend^{ent} de l'étendue des connaissances préalables de l'individu, l'accroissement du savoir est lié à la richesse du savoir préalable de l'individu.

La phase ultime du processus de pensée réflexive est celle où l'individu vérifie par l'action l'hypothèse ainsi que la valeur du raisonnement mené au cours de l'étape précédente («*testing the hypothesis by action*»). Il arrive que, par observation seulement, l'individu puisse corroborer les résultats de son raisonnement, mais il lui est souvent nécessaire de conduire une expérience afin de valider son raisonnement. Le passage du raisonnement à l'acte est présenté par Dewey comme un processus de validation d'hypothèse.

Pour Dewey, la pensée réflexive est ancrée dans l'expérience.

(...) *la pensée a son origine dans des situations où le cours de la pensée fait réellement partie du cours des événements et est destiné à en influencer le résultat.* (Dewey 1975, p. 182).

Dewey parle d'ailleurs d'«*expérience réflexive*» et d'«*action réfléchie*» pour désigner une expérience marquée d'une pensée réflexive.

La pensée réflexive permet une compréhension accrue en même temps qu'un meilleur contrôle de l'individu sur ses activités et sur sa vie. Elle donne une vue claire des buts poursuivis et des moyens pour y arriver. À ce sujet, l'auteur ajoute :

Le contraire, une fois de plus, de l'action réfléchie est la routine et le comportement capricieux. (Dewey, 1975, p. 180)

La pensée réflexive est donc une pensée organisée et structurée orientée vers la résolution d'un problème. En décrivant son processus, Dewey insiste sur le caractère séquentiel («*consecutiveness*») propre à ce mode de pensée qui renvoie à l'idée que la réflexion est un enchaînement d'idées qui se suivent dans un ordre conséquent, voire logique, bien que cet ordre ne soit pas fixe.

Dewey explique par ailleurs que «l'ensemble du processus réflexif fait appel à une série de jugements tous liés les uns aux autres et qui conduisent ultimement à un jugement final, c'est-à-dire à une conclusion» (traduction libre⁹). Le jugement c'est l'action de sélectionner et de peser la valeur des faits et des suggestions. Le jugement passe par une clarification des éléments confus dans un problème et par la réunion d'éléments initialement disparates. Ces opérations de clarification et de réunion sont appelés respectivement «*analyse*» et «*synthèse*»¹⁰. Dans la pensée réflexive, l'analyse et la synthèse sont donc subordonnées au jugement. À ce sujet, Dewey précise que l'analyse ne doit pas être effectuée comme un exercice d'anatomie ; l'analyse est rarement une fin en soi, elle n'a d'intérêt que lorsqu'elle s'insère dans un processus de réflexion orienté vers une prise de décision, un jugement.

Malgré toute l'attention qu'il porte à la méthode, Dewey affirme que la pensée réflexive est aussi et même d'abord une habitude, voire, une attitude qu'il faut cultiver. Pour être capable d'une pensée réflexive, l'élève doit faire preuve

⁹*From one point of view the whole process of thinking consists of making a series of judgments that are so related as to support one another in leading to a final judgment — the conclusion. (Dewey, 1933, p. 119)*

¹⁰*Through judging, confused data are cleared up, and seemingly incoherent and disconnected facts are brought together. The clearing up is analysis. The bringing together or unifying is synthesis. (Idem, 126)*

d'ouverture d'esprit («*open-mindedness*»), d'enthousiasme sincère et véritable («*whole-heartedness*») ainsi que d'une attitude de responsabilité intellectuelle («*intellectual responsibility*»). En somme, l'élève doit être disposé («*readiness*») à considérer les objets et les événements d'une manière réflexive («*thoughtful*»).

La clé d'une éducation à la pensée réside dans l'établissement de conditions propices au développement de cette pensée. L'authenticité, la continuité, la disponibilité du savoir nécessaire à la résolution du problème et la possibilité de valider les solutions élaborées sont autant de facteurs à respecter pour que puisse se développer la pensée réflexive de l'élève¹¹.

Dewey critique sévèrement les pratiques pédagogiques de son époque, axées, selon son jugement, sur la récitation et l'apprentissage par coeur. Selon le philosophe, cette manière d'enseigner fait littéralement obstacle au développement de la pensée. Elle engendre aussi un cloisonnement de l'éducation, cloisonnement qui résulte dans une incapacité pour l'élève de transférer, dans le monde réel, les apprentissages faits en contexte de classe.

Ces questions peuvent nous donner l'occasion de nous demander dans quelle mesure les pratiques courantes permettent le développement des habitudes de réflexion. Le mobilier et l'organisation matérielle de la classe habituelle s'opposent à l'existence de situations réelles d'expérience. (...) Presque tout atteste le prix que l'on attache à ce que l'élève écoute, lise et reproduise ce qu'il entend et lit. (Dewey 1975, p. 190)

Comme les matériaux et les occupations qui engendrent de vrais problèmes font défaut, les problèmes de l'enfant ne sont pas vraiment les siens ou plutôt ce sont les siens seulement en qualité d'élève, non en qualité d'être humain. Il en résulte un lamentable gâchis quand il s'agit d'appliquer aux affaires de la vie, en-dehors de la salle de classe, tout le talent qu'on y a consacré à l'école. (Dewey 1975, p. 191)

Enfin, Dewey pense que le développement de la pensée est étroitement lié au développement des capacités langagières. Pour former l'élève à une *pensée réflexive*, il faut l'aider à élargir son vocabulaire et lui donner des occasions

¹¹ Il faut: premièrement, que l'élève soit dans une situation d'expérience authentique, que l'activité à laquelle il s'intéresse pour elle-même soit continue; deuxièmement, qu'un problème réel se pose dans cette situation pour stimuler la pensée; troisièmement, que l'élève possède le savoir et fasse les observations nécessaires pour aborder le problème; quatrièmement, qu'il suggère des solutions qu'il aura la responsabilité de développer de manière méthodique; cinquièmement, qu'il ait l'occasion de mettre ses idées à l'épreuve en les appliquant pour clarifier leur signification et découvrir lui-même leur validité (Dewey, 1975, p. 199).

d'utiliser activement l'ensemble du vocabulaire connu. L'élève doit aussi s'habituer à préciser sa pensée; on doit l'aider à nommer les nuances et encourager l'usage de termes techniques plutôt que de chercher à contourner ces termes, comme l'école a parfois tendance à le faire¹². Enfin, l'école doit former l'habitude d'un discours «*consécutif*». Trop souvent, croit Dewey, la pensée de l'élève est interrompue à l'école. Or, pour développer ses habiletés de pensée, il est nécessaire que ce dernier ait l'occasion de mener à terme des réflexions qui comportent plusieurs étapes, plusieurs phases.

1.2.2 La «pratique réflexive» vue par Schön (1983, 1987)

Aussi marquants que furent les écrits de Dewey dans l'histoire de l'éducation, ce n'est pas directement à lui que l'on doit l'engouement des dernières années pour l'idée d'une formation réflexive, mais plutôt à un auteur contemporain appelé Donald Schön. C'est, en effet, la parution d'un ouvrage sur la pratique professionnelle (Schön, 1983) qui a donné au concept de réflexion dans la formation, un nouvel essor. S'inspirant lui-même des écrits de John Dewey, Schön propose de redéfinir la pratique professionnelle, depuis trop longtemps dominée par la «*rationalité technique*». Schön a voulu montrer que le caractère professionnel de l'acte réside moins dans l'application de savoirs théoriques et/ou techniques que dans la capacité du praticien de «*réfléchir dans l'action*».

Ayant décrit la pratique professionnelle comme marquée par des situations «*uniques, incertaines*», parfois «*confuses*» et souvent porteuses de «*conflits de valeurs*», Schön attire notre attention sur un aspect oublié par la rationalité technique, celui de la «*problémation*»¹³ («*problem setting*»). Le praticien n'étant pas confronté à des problèmes mais à des situations problématiques, une part importante de son travail consiste à définir le problème, à le cadrer, à lui donner un sens en interprétant et en structurant les éléments qui le composent. C'est

¹²Dewey ne comprend pas, par exemple, que les enseignants utilisent plus favorablement l'expression "mot d'action" que le mot "verbe". Selon lui c'est une erreur puisque la difficulté ne réside pas dans le mot mais dans l'idée. Si celle-ci n'est pas saisie par l'élève, le changement de mot ne sera d'aucun avantage. Et, au contraire, si l'idée est saisie, sa signification se fixera bien mieux dans l'esprit si, pour la désigner, l'enseignant utilise le mot exact.

¹³La traduction de *problem setting* par *problémation* a été proposée par St-Arnaud (1992).

aussi une phase où le professionnel identifie les orientations ou les buts qui orienteront sa démarche d'action. La problématisation est un processus de recadrage («*reframing*»). Selon les termes de Schön, interpréter la situation c'est formuler une «*hypothèse*». Celle-ci oriente l'action ultérieure du praticien, mais en même temps, elle est validée dans et par l'action. Pour décrire ce processus, Schön développe le concept d'expérience dans l'action («*experiment in action*») qu'il explique par la métaphore de la «*conversation*» : chaque action du praticien produit des effets sur la situation, la modifie, d'une manière attendue et parfois, inattendue. À l'écoute de la situation qui se modifie au fil de ses actions, le praticien est appelé à réinterpréter la situation tout en continuant d'y réagir, comme on le fait dans une conversation.

Le processus de réflexion dans l'action décrit par Schön se déroule dans un cadre temporel que l'auteur a appelé le présent de l'action («*action present*») Il s'agit d'une

«zone de temps variable pendant laquelle la réflexion peut avoir des incidences sur l'action qui est l'objet de la réflexion. Le présent de l'action, se mesure parfois en minutes ou en heures, mais il peut aussi s'étendre sur une période de plusieurs jours, voire plusieurs semaines. C'est le contexte de la pratique qui détermine les frontières du présent de l'action» (traduction libre¹⁴).

Au coeur du processus de réflexion dans l'action, un savoir est construit, un savoir personnel et pertinent pour l'action. C'est d'ailleurs dans cette perspective que Schön dit présenter une nouvelle «*épistémologie de la pratique*» où la source du savoir professionnel est essentiellement dans l'action. Pour Schön, seul le savoir construit dans l'action est pertinent pour l'action et il rejette du même souffle les savoirs dits théoriques, c'est-à-dire ceux qui sont élaborés dans les contextes de la recherche scientifique.

Pour former les professionnels à une pratique réflexive, Schön préconise une formation par l'action, sous la guidance d'un professionnel d'expérience dont le rôle s'apparente à celui d'un *coach* car, selon l'auteur, le savoir professionnel peut être appris, il peut être guidé («*coached*»), mais il ne peut pas être enseigné.

¹⁴Version originale: *The action-present may stretch over minutes, hours, days, or even weeks or months depending on the pace of activity and the situational boundaries that are characteristic of the practice.* (Schön, 1983, p. 62).

Pour guider l'étudiant dans son apprentissage, le formateur dispose de deux modes d'intervention : le dire et le faire qui, préférablement devraient être combinés et survenir dans le contexte de l'action, voire pendant l'action. Le formateur peut donner des instructions, il peut faire la critique d'un produit réalisé par l'étudiant, il peut suggérer des améliorations, dire comment établir les priorités ou proposer des expériences nouvelles. Mais le formateur peut aussi guider l'étudiant en faisant la «*démonstration*» d'une performance de manière à ce que ce dernier puisse apprendre par «*imitation*». Schön affirme que l'imitation est un processus complexe qui exige de l'apprenant qu'il discrimine les éléments essentiels et non-essentiels de la démonstration, puis, qu'il les intègre dans sa propre action. Ce phénomène, d'une «*complexité extraordinaire*» est néanmoins un mode d'apprentissage naturel qui ne fait pas appel à la verbalisation.

Le lecteur aura remarqué une similarité confondante entre le processus de réflexion dans l'action décrit par Schön et les cinq phases de la pensée réflexive décrites antérieurement par John Dewey. Pourtant, malgré les similitudes, ce sont des phénomènes bien différents que ces deux auteurs décrivent. Dewey décrit une «*pensée*» réflexive alors que Schön décrit une «*pratique*» réflexive. Bien que Dewey et Schön décrivent tous les deux un processus de réflexion structuré et orienté vers la résolution d'une situation problématique, Schön balise ce processus dans un cadre temporel, celui du présent de l'action, ce que ne fait pas Dewey. Dewey envisage le développement de la pensée réflexive dans le contexte de l'éducation des jeunes élèves alors que Schön voit dans la pratique réflexive, la marque du caractère professionnel d'une activité.

Les divergences conceptuelles entre les travaux de Schön et ceux de Dewey s'observent aussi dans les modes de formation auxquels ces discours conduisent. Pour éduquer le jeune à la pensée réflexive, Dewey croit qu'il faut créer des conditions propices à la réflexion, des conditions qui stimulent la curiosité de l'élève et qui présentent un défi véritable de réflexion. Dewey pense aussi qu'il est nécessaire de développer les capacités langagières incluant la formation de concepts et l'acquisition de connaissances préalables et pertinentes à l'analyse et la résolution de la situation problématique.

Les propos de Schön sont différents. Ce dernier estime que c'est par l'action et dans l'action que le professionnel apprend et développe une pratique réflexive. Il

croit donc que les professionnels doivent être formés dans des écoles professionnelles, par des praticiens d'expérience. C'est en ayant l'occasion d'expérimenter dans l'action qu'ils deviendront des praticiens réflexifs. Ces recommandations tranchent avec celles de Dewey qui, en 1904, affirmait à propos de la formation des enseignants, qu'il fallait éviter de plonger trop rapidement l'étudiant dans une situation réelle d'enseignement afin de lui permettre d'appivoiser les dimensions internes de la situation pédagogique.

En comparant les propos de Schön et de Dewey, des auteurs arrivent à la conclusion que, malgré leurs similitudes, la perspective de Schön est beaucoup plus «technique» que celle de Dewey (Richardson, 1990; Adler, 1991). Schön envisage la réflexion dans l'intention de résoudre les problèmes de la pratique alors que Dewey préconise une formation à la pensée réflexive dans l'intention de former des êtres réfléchis, alertes. La réflexion n'est pas un outil ou un mode de résolution de problème dans le discours de Dewey, c'est une manière d'être.

On remarque cependant que ces deux discours sont nés dans des contextes similaires puisque les deux auteurs ont voulu présenter une alternative à des pratiques pédagogiques jugées inadéquates et surtout déconnectées de la réalité: Dewey a voulu proposer une alternative à des pratiques éducatives valorisant l'apprentissage par coeur et la récitation et Schön a voulu proposer une alternative à un modèle de formation professionnel axé sur l'acquisition de connaissances théoriques et techniques.

Les travaux de Schön ont suscité, dans la communauté des formateurs d'enseignants, un vif intérêt pour le concept de réflexion, et le lien qu'il a établi entre la réflexion et l'identité professionnelle y est certes pour beaucoup. Néanmoins, d'autres travaux contemporains ont aussi marqué l'histoire récente de la formation réflexive des enseignants. Le modèle de formation développé à l'Université du Wisconsin est de ceux-là.

1.2.3 La formation réflexive à l'Université du Wisconsin (Zeichner et Liston, 1987)

Comme dans plusieurs universités américaines, à l'Université du Wisconsin, les futurs enseignants du préscolaire et du primaire sont formés dans le cadre d'un programme de certificat d'une durée de deux ans¹⁵. Dans cette université, la dernière portion du certificat (le dernier trimestre) est appelé le *Student-Teaching Program*. Ce programme, qui vise le développement de la réflexion chez les étudiants, a retenu l'attention de la communauté scientifique en éducation. Nous examinons ici la philosophie et les buts qui sont visés par ce programme avant d'en décrire les composantes.

Préparer les futurs enseignants à un enseignement réflexif («*reflective teaching*») est l'objectif ultime du *Student-Teaching Program*. Sur ce point, l'Université de Wisconsin ne sort pas des rangs puisque c'est le but visé par la plupart des programmes de formation qui sont axés sur le développement de la réflexion. C'est toutefois dans la définition que chacun donne au concept d'enseignement réflexif que les différences se manifestent (Calderhead, 1989; Grimmer, 1988, 1989; Tom, 1985).

À l'Université du Wisconsin, la pratique réflexive comporte plusieurs dimensions. S'inspirant d'une distinction faite par Van Manen (1977) entre trois niveaux de réflexivité, les auteurs expliquent que dans le *Student-Teaching Program*, la réflexion des étudiants ne porte pas que sur l'efficacité de l'action, mais elle incorpore des dimensions interprétatives et critiques à l'égard des objets et des contextes de l'éducation.

Afin de mieux situer cette perspective, nous rappelons ici les niveaux de réflexivité définis par Van Manen, d'autant que ceux-ci sont souvent rapportés d'une manière incomplète, voire, erronée dans les articles spécialisés.

Dans un article intitulé *Linking ways of knowing with ways of being practical*, Van Manen (1977) a cherché à montrer comment différentes philosophies du savoir induisent des visions différentes du concept de «pratique». Selon lui, trois

¹⁵Pour être admis à ce programme, les étudiants doivent avoir complété deux années de formation universitaire dans une autre discipline.

grands courants philosophiques dominant le champ des sciences sociales: l'empirisme-analytique, l'herméneutique-phénoménologique, et le courant critique dialectique. Les trois niveaux de réflexivité définis par Van Manen sont influencés par ces trois courants philosophiques.

Le premier niveau de réflexivité est associé à l'empirisme-analytique qui, aux dires de Van Manen, a pénétré le champ de l'éducation, et notamment des curriculums, vers la fin des années 20. Avec cette approche, sont nées, vis-à-vis des curriculums, des préoccupations que Van Manen qualifie d'instrumentales : dans la perspective empiriste-analytique, on s'intéresse à la mesure et à la quantification des performances ainsi qu'à la gestion des objectifs pédagogiques. Dans les programmes de formation des enseignants, cette perspective s'est traduite par une formation qui vise l'acquisition de techniques pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage de telle sorte que les objectifs préalablement déterminés soient atteints de la manière la plus efficace et la plus efficiente possible. Sous l'influence du courant empiriste-analytique, la réflexivité du premier niveau obéit à une rationalité instrumentale; les objectifs étant fixés, la réflexion porte sur les moyens de les atteindre, sans remettre en question les fins visées. Or, c'est là une lacune de ce cadre de référence, pense Van Manen, puisque le champ des curriculums peut difficilement faire l'économie d'une réflexion sur la valeur des fins visés.

Van Manen envisage donc un second cadre de référence, en l'occurrence, celui de l'herméneutique et de l'approche phénoménologique qui donne lieu à un second niveau de réflexivité. Ici, la réflexivité vise essentiellement la compréhension des actions et des expériences éducationnelles. Il s'agit de comprendre les structures internes, les implications, les points de vues, les visions du monde qui se rattachent aux objets, comme aux curriculums. La littérature phénoménologique dans la tradition herméneutique serait, selon Van Manen, une porte d'entrée pour l'enseignant sur la compréhension des phénomènes de l'éducation, une compréhension susceptible d'éclairer son appréciation de ces phénomènes de l'éducation. Le second niveau de réflexivité est donc lié à la compréhension des phénomènes de l'éducation (et non à son explication, comme dans la tradition empiriste-analytique).

D'un point de vue critique toutefois, l'approche phénoménologique a des limites, puisqu'elle ne permet pas d'appréhender les dysfonctions des systèmes de communication. S'inspirant très largement des travaux d'Habermas, mais aussi de Freire, Van Manen envisage un troisième cadre de référence, celui de la «*pensée critique*», qui ouvre la voie à un troisième niveau de réflexivité.

La pensée critique est une attitude critique générale et constante à l'égard des systèmes de communication, des systèmes sociaux. Il s'agit de considérer l'éducation et ses objets dans une perspective «*problématisante*» plutôt que simplement descriptive. Selon Freire :

En problématisant l'éducation, l'homme développe le pouvoir de percevoir d'une manière critique la manière dont il existe dans le monde avec lequel et dans lequel il se trouve. Il en vient à voir le monde non pas comme une réalité statique, mais comme une réalité en mouvement, en transformation (traduction libre¹⁶).

Freire parle d'une conscience critique qui vise une action pratique émancipatoire, une auto-détermination et une libération («*emancipatory practical action, self determination and liberation*»). Habermas, quant à lui, affirme que la pensée critique doit se fonder sur les concepts de Vérité, de Justice, d'Égalité et de Bonheur. La critique sociale est au cœur de ce troisième niveau de réflexivité. Des questions relatives à la valeur («*worthwileness*») du savoir — et notamment du savoir produit par la science — ainsi qu'aux conditions sociales y sont posées. Ce niveau de réflexivité implique une «*critique constante de la domination, des institutions et des formes répressives d'autorité*», explique Van Manen à la suite d'Habermas.

À l'Université du Wisconsin, le *Student-Teaching Program* vise les trois niveaux de réflexion mais insiste davantage, selon Zeichner et Liston (1987) sur le troisième niveau. Le programme incite l'étudiant à réfléchir sur sa pratique, mais cette réflexion se fait en maintenant sur les objectifs visés ainsi que sur le contexte de la pratique, un point de vue interprétatif et critique.

¹⁶ Version originale: *In problem-posing education, men develop their power to perceive critically the way they exist in the world with which and in which they find themselves; they come to see the world not as a static reality, but as a reality in process, in transformation*» (Freire, cité par Van Manen 1977, p. 221).

En visant le développement d'une pratique réflexive, l'Université du Wisconsin souhaite former des enseignants aptes, mais aussi disposés à prendre en main leur croissance professionnelle. Elle veut aussi former des enseignants qui sauront participer activement au développement d'environnements éducatifs, c'est d'ailleurs là un objectif sur lequel le programme insiste particulièrement.

Concrètement, ce programme est d'une durée de 15 semaines. Chaque semaine, les étudiants passent 4 jours et demi dans le milieu scolaire et 2 heures en séminaire.

Plusieurs attributs caractérisent ce programme, à commencer par une incitation des étudiants à s'impliquer activement dans le processus de formation. Les étudiants assument, en collaboration avec les formateurs, la responsabilité de différentes décisions qui les concernent, comme le choix de leur lieu de stage, ou les modalités de prise en charge graduelle de leur classe de stage. Les étudiants participent aussi à la détermination des thèmes qui sont à l'ordre du jour des séminaires. De plus, Zeichner et Liston expliquent que le curriculum n'est pas fermé, c'est-à-dire entièrement prédéterminé, mais il est plutôt ouvert sur les besoins et expériences des étudiants. C'est ce que Zeichner et Liston appellent un «curriculum réflexif» («reflexive curriculum»).

À l'école, c'est un climat de coopération qui doit prévaloir entre les étudiants et les formateurs : la pensée critique est encouragée voire, récompensée. Quant aux formateurs, on veut qu'ils soient des exemples vivants du genre d'enseignant que l'on vise à former.

Les dispositifs pédagogiques prévus dans ce programme sont au nombre de cinq : l'enseignement, les séminaires, les journaux de bord, les conférences de supervision et l'étude de l'enseignement.

Par l'expérience de l'enseignement, l'étudiant se familiarise graduellement avec les différentes fonctions de l'enseignant, mais les auteurs expliquent que c'est aussi l'occasion pour lui de comprendre les implications, les valeurs qui sont inhérentes aux curriculums. On reconnaît dans cet objectif les éléments du deuxième niveau de réflexivité de Van Manen.

Les séminaires visent principalement à élargir les horizons des étudiants sur l'enseignement. Pour cela, le programme valorise l'emploi du langage des dilemmes (*Language of Dilemmas* de Berlak et Berlak, cité par Zeichner et Liston, 1987) et propose, lorsque c'est possible, la lecture de plusieurs articles de recherche sur le même thème. Les étudiants font l'analyse et la critique de ces articles et discutent des implications de ces recherches sur leur propre pratique. L'approche collaborative est encouragée.

Pendant toute la durée du programme, l'étudiant tient un journal qu'il remet périodiquement au superviseur et auquel ce dernier réagit par écrit. Le journal est décrit comme un outil de supervision qui permet au superviseur d'accéder à la réflexion de l'étudiant à propos de sa pratique et de son développement professionnel.

Les «conférences de supervision» («*Supervisory Conference*») sont des rencontres entre le superviseur et le stagiaire. Elles ont lieu à la suite d'une observation du stagiaire par le superviseur. Zeichner et Liston en identifient les objets : les actions et les comportements observables de l'étudiant sont discutés mais on s'attache aussi aux intentions et aux croyances sous-jacentes à ces actions; l'atteinte ou non des objectifs visés par la leçon est examinée mais un point de vue critique sur les contenus enseignés est aussi adopté; le curriculum caché («*hidden curriculum*») est aussi l'objet de discussion, c'est-à-dire les dispositions et attitudes qui sont valorisées par un programme ou par certaines pratiques pédagogiques; enfin, le contexte social et institutionnel de l'action est lui aussi discuté au cours de ces conférences de supervision.

La dernière composante du *Student-Teaching Program* fait écho à Dewey qui considérait la présence de l'étudiant dans le milieu scolaire comme une occasion pour lui, d'étudier l'enseignement, au sens de Dewey. Le programme comporte différentes activités qui placent l'étudiant en situation d'étude de l'enseignement («*inquiry*»). L'étudiant doit, par exemple, réaliser trois observations dans trois classes différentes avec l'objectif de comparer différentes approches pédagogiques, différentes stratégies didactiques mais aussi, différentes théories en usage («*theories-in-use*»). En plus, l'étudiant doit mener à terme l'un des trois projets suivants: une recherche-action, une étude ethnographique ou une analyse de curriculum.

L'influence de Van Manen (1977) sur ce programme de formation est manifeste, mais on y lit aussi une filiation avec la philosophie de Dewey, notamment dans la préoccupation de former des enseignants qui sont des «*étudiants de l'enseignement*». À l'instar de Dewey aussi, Zeichner et Liston considèrent la compétence réflexive comme une attitude. Former les étudiants à une pratique réflexive implique une action sur les dispositions et les attitudes des étudiants face à l'école, au contexte social, au curriculum ou aux méthodes pédagogiques. Les responsables de ce programme veulent que les étudiants développent l'habitude de «*problématiser*» ces objets.

Le programme de formation réflexive développé à l'Université du Wisconsin s'inspire largement des travaux de Dewey, mais on constate cependant que la description très détaillée du processus de la pensée réflexive n'y a pas été retenue. À ce chapitre, les responsables de ce programme se sont plutôt inspirés des trois niveaux de réflexivité décrit par Van Manen; ils ont identifié les intentions de la réflexion (analyse, interprétation ou critique) et les objets (les moyens, les fins, et les environnements), mais il n'ont pas cherché à décortiquer et à préciser les processus cognitifs impliqués dans une pratique réflexive.

1.2.4 L'«enseignement réflexif» à l'Université de l'Ohio (Cruickshank 1987)

Lorsque les auteurs veulent montrer la diversité des conceptions qui ont cours en matière de formation réflexive, ils citent généralement le modèle de formation développé par Cruickshank à l'Université de l'Ohio, pour désigner un univers conceptuel très différent des autres malgré qu'il porte le nom d'«*enseignement réflexif*» et qu'il se réclame aussi de la pensée de John Dewey.

À l'Université de l'Ohio, les étudiants suivent, pendant leur formation initiale un cours appelé *Enseignement réflexif* («*Reflective teaching*»). Cruickshank décrit cette activité de formation en affirmant qu'elle s'inspire des travaux de Dewey et qu'elle poursuit l'objectif de former des «*étudiants de l'enseignement* » («*students of teaching*»), c'est-à-dire des personnes :

«(...)qui réfléchissent profondément à la théorie et à la pratique de l'enseignement, plutôt que de se laisser guider par la technique, l'impulsion, la tradition et l'autorité. Les étudiants de l'enseignement délibèrent sur leur enseignement» (traduction libre¹⁷).

Cruickshank souligne que l'étudiant ne doit pas se contenter d'acquérir et d'exécuter des techniques d'enseignement; il doit comprendre le sens de ses actions pédagogiques. C'est justement le but visé par l'enseignement réflexif. En habilitant et en habituant les étudiants à réfléchir sur leur pratique, Cruickshank veut les préparer au-delà des besoins de la première année de pratique.

L'enseignement réflexif est une méthode pédagogique qui s'apparente au micro-enseignement dans la mesure où les étudiants doivent enseigner une mini-leçon de 15 minutes à un groupe restreint de collègues dans un environnement contrôlé.

L'enseignement réflexif se caractérise notamment par sa logistique : le d'étudiants est divisé en sous-groupes de quatre à six étudiants ; dans chaque sous-groupe un enseignant est désigné parmi les étudiants. Chacun de leur côté, les enseignants désignés préparent une leçon qui portent sur le même objet; l'objet à enseigner est déterminé par le professeur responsable du cours. Le jour de la prestation, les sous-groupes se répartissent aux quatre coins de la classe et, au signal du professeur, tous les enseignants débutent leur leçon. À l'issue de la leçon, les étudiants répondent à un mini-test, pour évaluer leur apprentissage, et à un questionnaire d'appréciation, pour évaluer leur degré de satisfaction face à la leçon. S'ensuit une discussion entre les membres du sous-groupe en vue d'évaluer la qualité de la leçon en fonction de deux critères: la réussite des étudiants au test et leur degré de satisfaction. Cette discussion est encadrée par une grille de questions, mais elle n'est pas animée par un responsable. Cette discussion en sous-groupes est suivie d'une discussion en grand groupe animée, cette fois, par le professeur et qui porte, là encore, sur l'atteinte ou non des deux objectifs visés, c'est-à-dire l'apprentissage et la satisfaction des étudiants. Comme tous les enseignants ont enseigné la même leçon mais, vraisemblablement, de manières différentes, les étudiants peuvent comparer les

¹⁷Version originale: «In sum, then, students of teaching think deeply about the theory and the practice of teaching. They reflect on practice itself and become, in practice, thoughtful and wiser teachers. Rather than behaving according to technique, impulse, tradition, and authority, they deliberate on their teaching» (Cruickshank, 1987, p. 2, 3).

effets de différentes stratégies pédagogiques. Après cette discussion, le cycle de l'enseignement réflexif est alors bouclé; ce cycle comprend la préparation, l'enseignement, l'évaluation et la réflexion sur l'action.

L'écart conceptuel entre ce modèle de formation et celui qui a été mis en place à l'Université du Wisconsin est notoire et pourtant, ces deux modèles ont la même prétention de former des «étudiants de l'enseignement» au sens exprimé par Dewey. Dans le modèle de Cruickshank, l'objet de la réflexion est restreint à l'acte d'enseigner; le contenu d'apprentissage étant fixé, les étudiants réfléchissent sur l'atteinte ou non des buts visés et sur les moyens qui ont été utilisés pour y arriver. Au sens de Van Manen (1977), il s'agit d'une réflexion du premier niveau: les moyens sont évalués en fonction des fins qui, elles, ne sont pas objet de réflexion. Étudier l'enseignement signifie ici étudier la fonctionnalité des stratégies d'enseignement. Dans le modèle de Zeichner et Liston, l'objet de la réflexion est beaucoup plus vaste, comme l'objectif de la réflexion d'ailleurs, puisqu'il ne s'agit pas seulement d'évaluer la fonctionnalité de l'action pédagogique, il faut aussi et surtout comprendre et critiquer les idéologies inhérentes au contexte de l'éducation. Il ressort de manière évidente que le concept d'«*étudiants de l'enseignement*» n'a pas la même portée dans les deux modèles de formation.

Il existe une multitude d'autres modèles de formation à caractère réflexif, mais nous nous sommes limitée à n'en décrire que quelques-uns considérant que c'était suffisant pour apprécier l'étendue du champ conceptuel couvert par la notion même de formation réflexive.

La diversité des modèles de formation à caractère réflexif a été étudiée par plusieurs auteurs qui ont mis en évidence les points de disparité entre ces modèles. Dans la section suivante, nous faisons une synthèse de cette littérature.

1.2.5. Points de disparité entre les modèles de formation réflexive

L'une des observations les plus répandues lorsque les auteurs analysent les différences entre les modèles de formation réflexive, concerne la diversité des

objets qui sont visés par la réflexion, ou ce que Tom (1985) a appelé l'*arène du problématique* («*arena of problematic*») (Adler, 1991; Calderhead, 1989; Korthagen et Wubbels, 1995; Zeichner, 1987). Dans certains modèles, l'arène du problématique est étroitement circonscrite alors que dans d'autres modèles elle est très vaste. La réflexion peut porter exclusivement sur la pratique, c'est-à-dire sur les stratégies d'enseignement, elle peut inclure un examen des croyances ou de la personnalité de l'enseignant. L'arène du problématique, dans certains cas, s'élargit à toute la profession et inclut des facteurs historiques et éthiques. Enfin, dans certains modèles de formation, la réflexion embrasse les dimensions politiques, sociales ou idéologiques de la pratique de l'enseignement.

Selon Korthagen et Wubbels (1995), la diversité des objets traduit une diversité de conceptions de ce qu'est le bon enseignement («*good teaching*»). Ainsi, dans le modèle décrit par Zeichner et Liston, le bon enseignant est un individu qui démontre une attitude d'ouverture et de critique dans sa pratique quotidienne. Dans le modèle de Ross (1989), un modèle que nous n'avons pas décrit mais qui associerait la réflexion à l'habileté de faire des choix éclairés et de les assumer, la rationalité, la responsabilité et l'imputabilité seraient les caractéristiques principales du bon enseignant. Pour Cruickshank, le bon enseignant serait un praticien hautement technique. Quant au modèle de Schön (1983, 1987), Korthagen et Wubbels se disent incapables d'identifier clairement la conception du bon enseignement qui y est véhiculée, mais il leur paraît évident néanmoins que Schön attache peu de valeur à une pratique articulée sur des fondements théoriques.

Bengtsson (1995), pour sa part, associe la diversité des objets à deux fonctions distinctes de la réflexion. La plupart du temps, le mot réflexion est employé pour désigner qu'un phénomène est soumis à la considération attentive de l'individu pendant une plus ou moins longue période de temps dans un but de compréhension. Réfléchir veut alors dire «*penser à*» quelque chose. Dans cette perspective les objets de la réflexion sont l'activité d'enseignement propre à l'individu, la profession ou tout autre objet. Mais Bengtsson constate que le mot réflexion peut aussi désigner une fonction de «*distanciation*» par rapport à soi-même par rapport à sa propre pratique. Dans ce cas, la réflexion est une manière pour l'homme de se sortir de son immersion dans le monde et d'avoir, simultanément, une conscience de lui-même. Bengtsson appelle ce phénomène

l'«*apperception*» qui veut dire que l'expérience est accompagnée d'une autre expérience, celle de la réflexion. Évidemment, dans cette seconde perspective, l'objet de la réflexion ne peut être que l'individu lui-même.

Bullough (1989, considère, quant à lui, que la réflexivité est un concept glissant («*slippery*») parce que, selon les modèles, elle est tantôt un but et tantôt un moyen.

Plusieurs auteurs constatent que les modèles de formation à la réflexion se distinguent en fonction de la manière dont y est décrit le processus même de la réflexion. Zeichner (1987) remarque que le degré de spécification des composantes de la réflexion varie d'un modèle à l'autre: certains auteurs ne font, à cet égard que des énoncés très généraux concernant, par exemple, la nécessité d'aider les étudiants à développer une attitude critique; d'autres modèles, comme celui de Zeichner et Liston (1987) spécifient les différents types de pensée qui sont stimulés par le programme de formation; enfin, il y a des modèles plus spécifiques encore qui explicitent les différentes phases ou étapes du processus de réflexion.

Grimmett (1988, 1989), pour sa part, a classé les discours sur la pratique réflexive en trois grandes catégories qui se distinguent notamment par la manière dont y est décrit le processus de réflexion. Dans la première catégorie, la réflexion est envisagée dans une perspective instrumentale. Dans la seconde catégorie, la réflexion est associée à un processus de délibération : elle permet au praticien de choisir entre diverses alternatives. Dans la troisième catégorie, la réflexion correspond à un processus de reconstruction de l'expérience. Dans ces catégories, différentes conceptions de la nature et de l'origine du savoir prévalent; la manière de concevoir le rapport entre le savoir et la pratique varie aussi selon ces catégories. Lorsque la réflexion est envisagée dans une perspective instrumentale, les auteurs pensent généralement que le savoir du praticien est issu de la science; la réflexion est alors présentée comme un outil qui permet d'appliquer à la pratique le savoir technique développé par la science. Lorsque la réflexion est associée à un processus de délibération, le savoir est considéré comme relatif. Dans cette perspective, on considère que les données de la recherche n'ont pas pour fonction de diriger la pratique mais plutôt de l'informer et on a tendance à adhérer à une vision éclectique du savoir. Dans la troisième

catégorie, la science n'est plus considérée comme la source du savoir; celui-ci est plutôt construit dans le contexte même de l'action, par la réflexion qui conduirait à une compréhension renouvelée des situations et, par le fait même, à la transformation de la pratique. Dans cette catégorie, le savoir est considéré comme personnel et souvent métaphorique.

Korthagen (1993), pour sa part, pense qu'on aurait avantage en formation des enseignants à distinguer un autre mode de réflexion. S'appuyant sur un courant de recherche qui a mis en évidence le rôle des images, des principes et des valeurs dans l'action quotidienne de l'enseignant, Korthagen pense qu'il est nécessaire d'élargir la signification du concept de réflexion afin que celui-ci recouvre non seulement les processus rationnels logiques et ordonnés dirigés par l'hémisphère gauche du cerveau, mais qu'il inclut aussi les processus de traitement de l'information qui sont gérés par l'hémisphère droit et qui n'obéissent donc pas à une telle rationalité. Convaincu que la *gestalt*¹⁸ joue un rôle de premier plan dans les actions et réactions quotidiennes de l'enseignant, Korthagen croit essentiel que le futur enseignants prenne conscience de ces processus non rationnels qui déterminent, en partie, sa pratique. Pour ce faire, il propose l'usage de stratégies qui stimulent une réflexion non verbale puisque, selon lui, le langage de la pratique est moins une affaire de mots qu'une affaire d'images, de sensations, de significations, de valeurs, de besoins, autant d'éléments incorporés dans un tout insécable. Le dessin, la peinture, les photographies, la présentation d'images, la grille de Kelly, les fantaisies guidées et les métaphores sont autant de stratégies proposées par Korthagen pour stimuler ce nouveau mode de réflexion.

En comparant les discours sur la formation réflexive des enseignants, plusieurs auteurs constatent que les différentes manières de définir la réflexion et la pratique réflexive conduisent à des pratiques de formation contrastantes. Calderhead (1989) note, par exemple, que Schön préconise une immersion rapide de l'étudiant dans le contexte de la pratique où le processus de formation prend la forme d'une pratique guidée. Ceux qui se rallient à l'école d'Habermas et qui attribuent à la réflexion une fonction principalement critique pensent, au contraire, qu'il faut retarder autant que possible le moment d'immersion dans le milieu de pratique à défaut de quoi l'étudiant risque d'assimiler sans réfléchir et, surtout,

¹⁸ Le mot *gestalt* réfère ici à l'ensemble des expériences d'une personne qui sont interpellées dans une situation donnée.

sans mettre en question des pratiques déjà établies. Les tenants de la pensée critique pensent que la formation initiale doit surtout se préoccuper de développer des habiletés critiques chez le futur enseignant.

Zeichner (1987) quant à lui, note que les changements apportés aux programmes de formation dans le but d'améliorer les compétences réflexives des étudiants affectent parfois le programme dans son ensemble, mais que la plupart du temps, les universités se contentent d'ajouter ou de modifier un cours à leur programme, en laissant la structure inchangée, ce qui laisse l'auteur perplexe quant à l'efficacité de ces modèles de formation mais aussi quant à la profondeur des changements apportés à la formation des enseignants¹⁹.

Enfin, des auteurs ont noté que les modèles de formation réflexive mettent en place diverses stratégies locales qui visent à promouvoir la réflexion des étudiants (Zeichner, 1987; Hatton et Smith, 1995). Ces stratégies vont des projets de recherche-action aux études de cas en passant par les études ethnographiques, le micro-enseignement, l'écriture, les approches de supervision, l'analyse et le développement de curriculum ainsi que la méthodologie de *l'enseignement réflexif*. Hatton et Smith (1995) différencient ces stratégies pédagogiques selon que la réflexion y est centrée ou non sur la résolution d'un problème. Ces auteurs ont en effet remarqué que, dans les discours, on associe généralement la réflexion à un processus de résolution de problèmes alors que dans les pratiques, certaines stratégies qui sont mises de l'avant pour susciter la réflexion des étudiants ne sont pas axées sur la résolution de problèmes. C'est le cas, par exemple, de la tenue d'un journal et de certaines discussions de groupe.

Toutes ces analyses indiquent que la formation réflexive est un concept dont la signification est instable. Chaque modèle semble avoir ses propres caractéristiques qui concernent tout autant les fondements conceptuels que les objectifs qui sont poursuivis ou les moyens qui sont mis en place pour atteindre ces objectifs.

¹⁹Nous renvoyons ici le lecteur à une réflexion de Goodman (1988) sur la difficulté de réformer en profondeur les programmes de formation et notamment, sur les caractéristiques de la culture universitaire qui font obstacle à de telles transformations dans les programmes de formation. Parmi ces facteurs, notons le sous-financement, mais aussi, une culture qui valorise l'indépendance et la liberté académique des universitaires ainsi que des réformes qui ne prêtent pas attention aux perspectives des formateurs qui sont aux premières lignes de la formation et, par le fait même, qui en déterminent la substance.

Dans la partie qui suit, nous nous penchons sur la question de la pertinence d'une formation à caractère réflexif dans les programmes de formation initiale des enseignants.

2. Pertinence d'une formation à caractère réflexif dans un programme initial de formation à l'enseignement

Dans la plupart des universités anglo-saxonnes, la réflexion est aujourd'hui bien installée dans les programmes de formation initiale des enseignants. Plusieurs auteurs ont contribué à l'essor du caractère désormais réflexif de la formation des enseignants, mais Schön a marqué d'une manière particulière cette nouvelle orientation des programmes de formation, ne serait-ce que par le lien qu'il a établi entre la réflexion et le caractère professionnel des activités de pratique.

Pourtant, la formation à caractère réflexif pour les enseignants ne fait pas l'unanimité. La thèse de Schön a été largement critiquée : des problèmes de cohérence interne ont été mis en évidence. Plusieurs auteurs ont aussi questionné la transférabilité de cette thèse dans le contexte spécifique de la pratique enseignante. La pertinence et les effets véritables d'une formation à caractère réflexif pour les enseignants ont aussi été mis en doute.

Dans les pages qui suivent, nous faisons un bilan de cette littérature critique. Nous présentons d'abord les critiques adressées à la thèse de Schön puis nous examinons les travaux qui remettent en question la pertinence d'une formation réflexive pour les futurs enseignants.

2.1. Des critiques à la thèse de Schön

2.1.1. Des concepts confus et obscurs

Plusieurs auteurs considèrent que le discours de Schön est confus et que les concepts développés dans le cadre de sa thèse sont ambigus et obscurs. Le concept de «*réflexion dans l'action*», par exemple, est censé désigner la réflexion du praticien au sein même de l'action et sans interruption de celle-ci. Mais Court (1988) constate que plusieurs des cas cités par Schön pour illustrer ce concept nécessitent, contrairement aux prétentions de ce dernier, une interruption de l'action en cours.

Eraut (1995) fait le même constat. Il attribue en partie l'ambiguïté du concept de réflexion dans l'action au style argumentatif de Schön qui procède par présentation d'exemples plutôt que par une argumentation soutenue. Cette manière de procéder pose problème dans la mesure où Schön aurait réuni sous l'appellation réflexion dans l'action, un ensemble de caractéristiques dont seulement une partie est présente dans chacun des cas cités. Par conséquent, la multiplication des exemples, plutôt que de clarifier le concept, a pour effet de l'obscurcir.

✓ Eraut pense, par ailleurs, que Schön aurait dû distinguer les différents cas de réflexion en fonction du temps disponible pour réfléchir puisque, selon lui, cette variable joue un rôle capital dans la nature et dans la portée de la réflexion. En situation d'immédiateté, l'individu qui doit prendre une décision a peu de temps pour interpréter la situation. Son interprétation et sa décision d'action reposent essentiellement sur une reconnaissance immédiate de la situation. C'est le cas de l'enseignant qui répond, sans délai, à la question d'un élève ou qui réagit presque instantanément au comportement inadéquat d'un autre élève. Les réponses rapides et intuitives seraient fondées, selon Eraut, sur l'habileté à retirer de la mémoire des cas similaires afin d'utiliser l'expérience antérieure pour prendre une décision rapide. Il y a cependant des situations où l'enseignant, bien qu'il soit en contexte de classe, dispose d'un peu plus de temps pour réfléchir. C'est le cas lorsque les élèves travaillent silencieusement à leur pupitre et que l'enseignant circule dans la classe pour superviser leur travail. Dans ce contexte, le temps de réflexion reste court mais le contexte donne quand même à l'enseignant un peu de

recul vis-à-vis de la situation. Erant pense que plus le temps pour réfléchir est long, plus le processus de décision s'apparente à un processus de délibération où l'individu explore et évalue différentes options d'action. La nature de la réflexion s'en trouve évidemment affectée puisqu'elle comporte des activités d'analyse et de jugement, ce qui n'est pas possible en situation d'immédiateté.

Le concept de présent de l'action («*action-present*»), qui sert de bornes au concept de réflexion dans l'action, est, lui aussi, jugé ambigu par Court (1988). Elle formule ce commentaire en citant l'exemple d'une enseignante travaillant dans le milieu scolaire auprès d'un élève en difficulté et qui, un soir, réfléchit à un événement survenu au cours de la journée et impliquant cet élève. Dans la terminologie de Schön, cette réflexion devrait être qualifiée de «réflexion-sur-l'action» puisqu'elle n'a pas lieu dans le présent de l'action, tel que défini par Schön. À l'issue de cette réflexion, aucune possibilité d'action sur la situation qui fait l'objet de la réflexion n'est possible pour l'enseignante. Or, parce que la même réflexion à propos du même événement est susceptible d'avoir des conséquences sur les interventions ultérieures de l'enseignante auprès de l'élève en cause, Court se demande s'il ne faut pas quand même considérer cette réflexion comme un exemple de réflexion-dans-l'action.

L'expérience dans l'action («*experiment in action*») est un autre concept né du discours de Schön qui a fait réagir quelques auteurs, notamment à cause de prétentions scientifiques que Schön lui attribue. Schön explique que, confronté à une situation surprenante ou déroutante le praticien opère un recadrage, c'est-à-dire qu'il interprète la situation afin de lui donner du sens et d'orienter son action. Cette interprétation est ensuite mise à l'épreuve dans le contexte de l'action. L'interprétation guide l'action, mais l'action permet aussi d'évaluer l'adéquation de l'interprétation. Cette phase d'action/évaluation est qualifiée d'expérience dans l'action. Contrairement à l'expérience scientifique, l'expérience dans l'action ne vise pas à infirmer une hypothèse, mais à la confirmer. Malgré cette distinction, Schön affirme que l'expérience dans la pratique réflexive est un processus de recherche rigoureux, au même titre que l'expérience dans la recherche scientifique. C'est sur la base de cette affirmation que Schön affirme réunir deux univers traditionnellement dissociés dans l'«*épistémologie de la rationalité technique*», celui de la recherche et celui de la pratique. Le savoir construit dans

l'action est alors décrit comme un savoir personnel et surtout, pertinent pour l'action.

Ces remarques ont fait bondir Fenstermacher (1988), pour qui la comparaison établie par Schön entre la recherche scientifique et la recherche dans l'action est inadmissible. Il faut se garder, aux dires de cet auteur, de qualifier de «recherche» n'importe quelle forme de pensée systématique. «La recherche est un processus rigoureux régi par des règles méthodologiques strictes qui ne s'appliquent pas à la pensée du praticien en action» (traduction libre²⁰) Fenstermacher s'inquiète en outre des conséquences qu'occasionnerait l'abandon de la science dans la pratique professionnelle, convaincu que c'est la science qui donne aux praticiens la clé de la liberté. Cet auteur développe, pour sa part, une conception du savoir professionnel qui intègre les croyances et intuitions des enseignants et les résultats de la recherche scientifique. Selon Fenstermacher, la recherche scientifique éclaire ou modifie les croyances et intuitions des enseignants, et c'est ainsi qu'elle se connecte à la pratique²¹. Fenstermacher croit que la dichotomie mise de l'avant par Schön entre le savoir scientifique et le savoir issu de la pratique est trompeuse. Selon lui, il ne s'agit pas pour le praticien de maîtriser «l'un ou l'autre» de ces savoirs mais plutôt «l'un et l'autre»²².

²⁰Version originale: *I would not call any form of systematic thinking «research». There are canons of inquiry and methodology that control research endeavors. ... Thus, to call the product of this work «research» endangers it.* (Fenstermacher, 1988, p. 40)

²¹*The empirical premises express testable claims that teachers make about the way students learn, what students may be capable of learning, how to diagnose and remediate difficulties, how to teach certain content to certain children, and a host of other conceptions the teacher has that could be or have already been submitted to some sort of formal empirical scrutiny. (...)*

Research connects to practice when research is used to alter the truth value of existing empirical premises, when it is used to complete or modify empirical premises, or when it serves to introduce new empirical premises into the practical arguments in the minds of the teachers (Fenstermacher 1988, p. 41 et 42).

²² Voir aussi C. Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997), qui, dans la quête d'une base de connaissance des enseignants, se rallie à la position de Fenstermacher selon laquelle les savoirs savants informent la pratique sans pour autant la prescrire.

2.1.2 Les prétentions épistémologiques: une question d'interprétation

Avec la thèse du praticien réflexif, Schön prétend ouvrir la voie à une «nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle» qu'il oppose à l'«épistémologie de la rationalité technique». Dans la perspective de la rationalité technique, le professionnel est un praticien qui possède une base de connaissances théoriques et techniques à laquelle il puise pour résoudre les problèmes de la pratique. Schön critique cette description qui ne rend pas compte de la complexité du travail des professionnels. Parce que chaque situation est unique et parce que les problèmes de la pratique se présentent plus souvent comme des situations problématiques que comme des problèmes, la tâche du professionnel consiste, pour une large part, à comprendre et à définir les problèmes, à déterminer des objectifs, à établir des priorités et à choisir les moyens appropriés pour résoudre les problèmes. C'est dans cette étape de problématisation que se situe le caractère véritablement professionnel de la pratique.

Afin de décrire cette phase cruciale, Schön développe le concept de recadrage («*framing the problem*»). Et c'est au coeur même de ce recadrage que se situent les prétentions «épistémologiques» de l'auteur, car c'est au coeur du recadrage et donc, dans le feu de l'action, que le véritable savoir professionnel serait construit. Ceci conduit Schön à minimiser l'importance du savoir technique ou théorique issu de la recherche scientifique, voire à l'évacuer, pour favoriser un savoir construit dans la pratique par la réflexion dans l'action²³.

²³Pour le bénéfice du lecteur, rappelons les explications de St-Arnaud (1992) sur cette opposition entre le savoir de la recherche et le savoir de la pratique. St-Arnaud distingue trois systèmes de recherche: le système de la «science appliquée», celui de la «recherche-action» et celui de la «science-action». Le système de la science appliquée obéit aux impératifs de la science. Par conséquent, les objets ainsi que les moyens de recherche sont déterminés en fonction des critères de la science. Ces impératifs scientifiques obligent alors un morcellement de la réalité pratique qui est soumis à la recherche. Dans le système de la recherche-action, c'est exactement le contraire qui se produit. La «problématisation» (problem setting) est entièrement établie en fonction des caractéristiques d'une situation réelle de pratique. Le processus de recherche qui s'ensuit fait appel à des éléments du système scientifique, mais sans se soucier de son unité organique. Le système de la science-action ne fait appel qu'à un seul système, celui de la pratique professionnelle. Comme dans la recherche-action, c'est dans la situation qu'origine un besoin de changement. Mais c'est dans le traitement de cette intention que se situe la particularité de la science-action. «D'une part, les intentions professionnelles sont analysées dans le cadre d'une théorie de l'action que l'intervenant lui-même peut reconstituer à partir de l'observation systématique de son propre comportement. D'autre part, la stratégie utilisée est construite et contrôlée scientifiquement à partir d'une réflexion dans l'action qui obéit aux règles fondamentales de l'activité scientifique » (St-Arnaud, 1992, p. 37-38). Plutôt que de faire appel aux éléments de la science, le processus de recherche utilise donc ici les éléments de la situation à changer, en procédant à leur analyse.

Hills et Gibson (1988) ainsi que Pearson (1989) ne voient pas dans le discours de Schön de revirement épistémologique tel que ce dernier le prétend. Reconnaissant que chaque situation est unique, les auteurs affirment néanmoins que ce n'est pas en centrant son attention sur les caractéristiques qui confèrent à la situation son unicité que le praticien identifie des voies d'action. C'est plutôt en cherchant à reconnaître dans la situation des caractéristiques génériques qu'il parvient à envisager une action. En ce sens, comme Schön, les auteurs reconnaissent la nécessité du recadrage. Cependant — et c'est là que leur perspective diverge de celle de Schön — pour ces auteurs, le recadrage correspond à un processus de catégorisation conceptuelle. Attribuer un sens à une situation, c'est la catégoriser. Cette catégorisation, d'une part, réduit la complexité de la situation permettant au praticien de centrer son attention sur un nombre restreint d'éléments, et, d'autre part, oriente le choix d'une action.

Pour Hills et Gibson, le développement de la compétence professionnelle va de pair avec l'acquisition d'un langage conceptuel («*linguistic-conceptual system*»). Chaque discipline possède, selon eux, un système linguistique conceptuel spécialisé : un système fait de concepts, de règles sémantiques et de règles syntaxiques. Et la compétence professionnelle c'est la capacité de décrire les phénomènes de la pratique à l'aide de ce système linguistique conceptuel.

Pour illustrer cette thèse, Hills et Gibson réexaminent le cas cité par Schön du formateur en psychothérapie qui, pour résoudre un problème de counselling qui lui est rapporté par un de ses étudiants, fait appel à la notion de «*transfert*». Hills et Gibson expliquent qu'à partir du moment où le praticien a classé le problème dans la catégorie des transferts, des pistes de solution s'ouvrent à lui. Pour Hills et Gibson, c'est la maîtrise du système linguistique conceptuel propre à la psychothérapie qui permet au formateur d'étiqueter le problème, le concept de «*transfert*» étant issu de ce système. L'attribution de signification à une situation est donc considérée par Hills et Gibson comme une catégorisation conceptuelle et c'est sur la base de cette catégorisation que sont ensuite envisagées les actions à poser puisque le sens attribué à la situation oriente le choix des actions. La situation ayant été identifiée comme spécimen d'une catégorie de cas, le système conceptuel propre à la profession impose un certain nombre de règles syntaxiques au praticien. C'est en suivant cette syntaxe imposée par le système conceptuel que la praticien poursuit son intervention dans la situation, cette syntaxe lui

suggérant les inférences à faire et les actions à poser. En d'autres mots, à partir du moment où le praticien reconnaît dans la situation les caractéristiques d'une catégorie conceptuelle, des voies d'action se dessinent d'elles-mêmes. Mais tant et aussi longtemps que la situation paraît unique, elle reste insoluble.

Ce raisonnement conduit Hills et Gibson à réaffirmer la pertinence de ce que Schön a appelé la rationalité technique. Car, pour ces auteurs, la rationalité technique ne se résume pas à l'application mécanique de stratégies standardisées, tel que Schön a voulu le laisser croire. La rationalité technique met à la disposition du praticien un langage spécialisé qui lui permet de donner un sens aux situations de la pratique. En conclusion, ces auteurs rejettent les prétentions «*épistémologiques*» de Schön.

Pour terminer, nous soulignons un commentaire de Gilliss (1988) qui pense que le fait d'envisager les situations de la pratique professionnelle comme des situations uniques conduirait à une impossibilité de théoriser l'activité professionnelle. Si le savoir professionnel ne peut être théorisé, il ne peut pas être partagé. Par conséquent, la thèse de Schön pourrait constituer un obstacle majeur au développement et à la transmission de ce savoir.

2.1.3 La cohérence interne du discours de Schön

Une autre série de critiques se rapporte à ce qu'il serait convenu d'appeler la cohérence interne du discours de Schön. Des auteurs questionnent et critiquent la rigueur et la consistance de l'argumentation.

À cet égard, Eraut (1995) pointe quelques problèmes qu'il explique en partie par la présence simultanée, mais parfois concurrente, de trois thèmes dans l'ensemble discursif de Schön: 1) une attaque à la rationalité technique, 2) la description d'une épistémologie alternative de la pratique et 3) la constance et l'innovation dans la pratique professionnelle. Les deux premiers thèmes ont davantage attiré l'attention des lecteurs alors que le troisième thème, issu des travaux que Schön a menés conjointement avec Argyris, est passé plus ou moins inaperçu. Pourtant, selon l'analyse qu'en a fait Eraut, ce thème est bel et bien présent dans le discours

de Schön et, lorsqu'il est à l'avant-plan de la discussion, l'opposition entre le savoir académique et le savoir tacite passe en arrière-plan au profit d'une interrogation sur la construction du savoir et sur le passage d'un savoir antérieur à un nouveau savoir («*old knowledge*» et «*new knowledge*»). Ce changement de thème expliquerait, selon Eraut, quelques glissements et inconsistances dans l'ensemble argumentatif de Schön.

Par exemple, la nature et l'origine du savoir des professionnels sont au coeur des discussions de Schön. Or, Eraut a identifié des discordances dans les manières dont Schön présente les savoirs professionnels. Plus particulièrement, Eraut note que, dans certains passages, Schön fait référence au savoir académique en suggérant qu'il comporte au moins quatre formes différentes de savoirs : le savoir scientifique, validé de manière empirique, les conventions stylistiques tels les mouvements ou les approches esthétiques que Schön décrit dans des exemples d'architecture, les théories qui guident la compréhension des phénomènes et, enfin, les systèmes d'appréciation utilisés par les communautés professionnelles pour évaluer la conduite des pratiques. Or, ailleurs, Schön réduit les formes du savoir professionnel à deux catégories qu'il oppose et dichotomise: le savoir issu de la recherche et le savoir en action:

«Le savoir en action qui caractérise les professionnels compétents est différent du savoir professionnel enseigné dans les écoles; dans tous les cas, la relation entre ces deux formes de savoir demeure une question ouverte. Le savoir en action ordinaire peut être une application du savoir professionnel issu de la recherche, il peut chevaucher ce savoir ou n'avoir rien en commun avec celui-ci» (traduction libre²⁴).

Eraut comprend mal et trouve inadmissible que Schön, pour les besoins argumentatifs des thèmes 1 et 2 de sa thèse, réduise le savoir académique au savoir issu de la recherche, écartant ainsi tout un pan du savoir académique, qu'il a reconnu par ailleurs.

Autre discordance identifiée par Eraut: dans l'extrait précédemment cité, Schön affirme que la relation entre les deux formes de savoir reste une question ouverte.

²⁴ «*The knowing in action characteristic of competent practitioners in a professional field is not the same as the professional knowledge taught in schools. In any given case, the relationship of the two kinds of knowledge should be treated as an open question. Ordinary knowing in action may be an application of research-based professional knowledge taught in schools, may be overlapping with it, or may have nothing to do with it.* (Schön 1987, p. 40, rapporté par Eraut, 1995, p. 11)

Eraut s'étonne d'abord qu'une question aussi fondamentale que celle de la relation entre le savoir enseigné dans les institutions et le savoir pratique ne soit pas davantage étudiée et discutée par Schön. Mais Eraut explique ce silence par la dominance du thème 1 dans cet extrait, c'est-à-dire l'attaque de la rationalité technique citant, en guise d'explication, un autre passage où Schön se montre beaucoup plus sensible et attentif à l'existence d'un lien entre le savoir académique et le savoir pratique. Dans ce passage, Schön explique que la manière dont les praticiens conduisent une réflexion dans l'action varie en fonction de certaines « constantes » auxquelles se réfèrent les praticiens pendant cette réflexion dans l'action et ces constantes se rapportent au savoir académique. Ce sont :

- *les moyens, les langages et les répertoires utilisés pour décrire la réalité et mener des expériences;*
- *les systèmes d'évaluation et d'appréciation utilisés dans la formulation des problèmes, dans l'évaluation de la recherche et dans les conversations réflexives;*
- *les théories dominantes qui aident le praticien à donner du sens aux phénomènes;*
- *le cadre des fonctions dans lequel le praticien définit sa tâche et délimite son engagement institutionnel» (traduction libre de Schön 1983, p. 270, rapporté par Eraut 1995, p. 12).*

Dans ce passage, le thème 3 prend l'avant-scène et donne l'occasion à Schön de mettre en évidence une interpénétration du savoir théorique et du savoir pratique, contrairement à ce qu'il suggérait dans l'extrait précédent, dominé par les thèmes 1 et 2.

D'autres auteurs ont pointé, dans le discours de Schön, des problèmes de cohérence interne. Fenstermacher (1988) a noté des variations dans le niveau du discours utilisé par Schön, passant de la description à la prescription d'une manière telle qu'il est souvent difficile de déterminer où s'arrête l'une et où commence l'autre. Cette confusion dans le niveau discursif a des conséquences sur la validation de la thèse puisque les procédures de validation diffèrent selon qu'elles visent des discours prescriptifs ou descriptifs, écrit Fenstermacher.

Clandinin et Connelly (1986) ont émis, pour leur part, des réserves quant à la comparaison établie par Schön entre la rationalité technique et la réflexion dans l'action. Cette comparaison leur paraît étrange dans la mesure où les deux termes ne sont pas de même nature : la rationalité technique serait une expression

«*générique*» désignant un ensemble de recherches, tandis que la réflexion dans l'action serait un terme «*spécifique*» désignant une activité particulière de recherche.

Enfin, des auteurs ont critiqué le caractère éminemment rhétorique du discours de Schön qui se manifeste notamment par le schème de la dichotomie (Fenstermacher, 1988; Harris, 1989; Shulman, 1988). Pour ces auteurs, l'argument dichotomique est un artifice rhétorique qui produit une image déformée de la réalité. L'opposition qu'établit Schön entre le monde de la rationalité technique et celui de la réflexion dans l'action est trop nette, trop propre, aux dires de Shulman pour qui cette opposition est trompeuse et peu représentative de la réalité. Le schème dichotomique propose une vision presque caricaturale de la rationalité technique nous incitant à imaginer une espèce de praticien automatisé, effectuant des routines d'action sans réflexion. Dans la réalité, de telles assertions ne tiennent pas le coup; les interventions des enseignants combinent la plupart du temps, des aspects techniques et d'autres, réflexifs, explique Shulman. Ces deux aspects ne constituent pas deux univers à jamais distincts et irréconciliables. Au contraire, ils seraient même plutôt inséparables.

2.2 Obstacles et embûches d'une formation réflexive en enseignement

Dans la dernière partie de ce chapitre, nous nous intéressons maintenant au volet de la littérature qui questionne plus spécifiquement la pertinence d'une formation réflexive pour les enseignants : ces questionnements prennent appui sur des données empiriques ainsi que sur l'analyse des caractéristiques propres aux contextes de la formation et de la pratique de l'enseignement.

2.2.1 Le facteur «étudiant» dans une formation réflexive

Plusieurs recherches montrent que les étudiants ne réagissent pas avec autant d'enthousiasme qu'on le souhaiterait à la dimension réflexive des programmes de

formation à l'enseignement. C'est même souvent avec beaucoup de résistance qu'ils accueillent les activités de réflexion qui leur sont proposées dans le programme de formation. Selon une étude de Adler et Goodman (rapportée par Adler, 1991), la dimension réflexive des programmes de formation impatient certains étudiants qui s'attendent plutôt à ce qu'on leur montre la bonne manière d'enseigner. Même les étudiants qui répondent naturellement bien à une approche réflexive de formation, finissent par se sentir coincés entre les exigences de la réflexion et les discours de gestion qui dominent dans les lieux de stage (Kickbusch, rapporté par Adler 1991). Une autre étude (Bolin rapporté par Adler, 1991) révèle que chez certains étudiants, les activités de réflexion sont perçues comme un obstacle à franchir avant d'accéder au diplôme convoité. Adler se demande si, dans ce contexte, les effets d'une formation réflexive ne risquent pas d'être de courte durée.

Zeichner et Liston (1987) rapportent que la résistance des étudiants représente un obstacle majeur à l'atteinte des buts visés par le programme de formation réflexive de l'Université du Wisconsin. Pour y faire échec, beaucoup de temps a dû être consacré à expliquer et à légitimer auprès des étudiants, l'approche réflexive privilégiée par le programme. D'autre part, les auteurs ajoutent que les résistances à la dimension réflexive ne viennent pas seulement des étudiants : plusieurs formateurs hésitent aussi à se rallier à la nouvelle orientation de formation. Zeichner et Liston attribuent ces résistances à l'idée historiquement dominante qu'enseigner est un art qui s'apprend par la pratique.

Dans une autre recherche, des entrevues menées auprès de 10 sujets en cours de stage ~~suggèrent~~ suggèrent que les réflexions des étudiants sont inhibées par la crainte d'être mal évalués (Calderhead, 1988a). Les étudiants hésitent à se confier de peur de donner des «munitions» au superviseur. D'autre part, lorsque les étudiants vivent des épisodes qui se déroulent particulièrement mal, ils semblent vouloir oublier ces épisodes plutôt que de devoir les revivre à nouveau en en faisant l'analyse.

Une étude longitudinale menée par Korthagen (1988) suggère que la manière dont les étudiants accueillent l'orientation réflexive des programmes de formation dépend en partie de leur propre orientation ou style d'apprentissage. Certains étudiants préfèrent apprendre par la réflexion alors que d'autres se sentent plus à

l'aise lorsqu'ils se sentent guidés et que l'apprentissage est structuré d'une manière externe, soit par un professeur ou par un manuel d'enseignement. Pour désigner ces deux orientations, Korthagen utilise les expressions «*internally oriented*» et «*externally oriented*». Sa recherche suggère que les programmes de formation à caractère réflexif conviendraient davantage aux étudiants qui sont orientés vers l'intérieur («*internally oriented*») puisque les autres démontrent plus de résistance face à ce type de formation et ils ont tendance à abandonner davantage leur programme d'études avant de l'avoir terminé.

Les travaux de Kubler-Laboskey (1993) vont dans le même sens que ceux de Korthagen en suggérant qu'il existe deux types d'étudiants qu'elle appelle respectivement les novices alertes («*alert novices*») et les penseurs du sens commun («*common sense thinker*»). Après avoir analysé des textes rédigés par une cohorte d'étudiants, Kubler-Laboskey conclut que les novices alertes s'interrogent davantage sur le «pourquoi» des choses alors que les étudiants qui appartiennent au profil des penseurs du sens commun ont plutôt tendance à limiter leur réflexion sur des considérations relatives au «quoi» et au «comment».

D'autres travaux indiquent que la formation à caractère réflexif pourrait être compromise non seulement par les résistances des étudiants mais aussi par la difficulté de ces derniers à produire des réflexions de qualité. Ces études indiquent que le niveau de réflexion des étudiants reste généralement superficiel et ce, même lorsque les réflexions sont faites dans le contexte de cours qui visent expressément le développement de compétences réflexives. Notamment, les étudiants auraient tendance à négliger de considérer, dans leurs travaux de réflexion, les éléments contextuels des situations analysées (Calderhead, 1989)

Plusieurs raisons sont invoquées par Calderhead pour expliquer les mauvaises performances des étudiants. D'abord, la réflexion sur la pratique serait difficile à cause du haut niveau d'attention exigé par l'activité d'enseignement. Les étudiants n'arriveraient pas à prendre le recul nécessaire pour analyser leur pratique, toute leur attention étant canalisée dans la conduite même de la classe. Calderhead suggère aussi que l'exercice d'autocritique demandé aux stagiaires puisse être vécu d'une manière menaçante par ceux-ci. C'est d'ailleurs la conclusion d'une autre étude Mackinnon et Erickson (1988) qui suggère que l'absence d'expérience et, par conséquent, le répertoire limité des enseignants

débutants contribuent à rendre la réflexion sur l'action menaçante pour eux. D'après des études de cas menées par Russell (rapporté par Calderhead, 1989) la réflexion sur la pratique exigerait au préalable un certain niveau de confiance qui s'acquiert notamment avec la maîtrise de routines de gestion.

Parmi les raisons invoquées pour expliquer les difficultés des étudiants à réfléchir, Calderhead note qu'il pourrait aussi y avoir des lacunes chez les étudiants dans la maîtrise des compétences préalables à la réflexion: habiletés d'analyse déficientes, absence d'un langage qui permette de nommer la pratique et absence d'un répertoire de connaissances et d'actions qui permettrait d'envisager des alternatives dans le cadre d'une réflexion sur la pratique. Calderhead estime que, trop souvent, on exige des étudiants qu'ils exécutent des tâches pour lesquelles ils n'ont ni les connaissances ni les habiletés nécessaires. En conséquence, les étudiants perdent confiance et intérêt dans leur programme de formation. Calderhead souligne donc l'importance qu'il faut accorder à la structuration du programme afin d'éviter que de telles situations se produisent.

Dans le même sens, Pearson (1989) ainsi que Hills et Gibson (1988) considèrent qu'il est essentiel que les étudiants acquièrent, au préalable, des connaissances, voire un langage, qui leur ouvre la porte sur un monde de signification. Ces auteurs affirment que la réflexion ainsi que le recadrage ne sont possibles que dans la mesure où le praticien possède des catégories conceptuelles qui lui permettent d'interpréter les événements et de leur attribuer une signification. Hills et Gibson croient donc qu'une formation réflexive devrait viser l'acquisition d'une variété de systèmes linguistiques-conceptuels pertinents au domaine d'exercice et donner l'occasion aux étudiants de développer leurs compétences d'analyse, c'est-à-dire leurs compétences à appliquer les systèmes conceptuels avec lesquels ils se seront familiarisés pendant leur formation. Mais les auteurs vont plus loin. Selon eux, la compétence analytique des praticiens, c'est-à-dire leur capacité d'appliquer les catégories conceptuelles aux situations de la pratique, ne sera optimale que si elle est gérée par un système de réflexion de niveau hiérarchique supérieur. Ce système de réflexion agit comme un métasystème permettant au praticien d'être attentif à sa pensée. Le praticien doit pouvoir non seulement catégoriser les situations de la pratique, mais il doit, en plus, être conscient de ce processus de catégorisation conceptuelle. Cette métacompétence devrait lui permettre de sélectionner le système conceptuel le plus pertinent pour la

procédure analytique. Les auteurs insistent donc sur l'importance de développer aussi cette métacompétence dans le cadre d'une formation réflexive.

2.2.2 Problèmes liés à l'évaluation de la réflexion

Introduire, dans un programme de formation, des visées réflexives implique d'évaluer les compétences réflexives des étudiants. À ce chapitre, d'autres difficultés font surface.

D'abord, tel que mentionné précédemment, les étudiants, sachant leurs réflexions évaluées, éprouvent des réticences à confier leurs difficultés et à en discuter ouvertement avec leur superviseur parce qu'ils sont préoccupés par l'impact que pourraient avoir ces confidences sur leur note de stage (Calderhead, 1989; Calderhead et Gates, 1993).

Sumsion et Fleet (1996), pour leur part, soulignent la difficulté méthodologique d'évaluer les compétences réflexives. Généralement, on évalue ces compétences par le biais d'activités d'écriture. Or, les auteurs considèrent que les résultats de ces évaluations sont parfois biaisés par une confusion entre la compétence réflexive proprement dite et la compétence à écrire dans un style réflexif :

«Il y a des étudiants qui sont réflexifs mais qui sont incapables d'écrire dans le style qu'on associe généralement à la réflexivité. Inversement, des étudiants habiles en rédaction, donnent parfois l'impression d'écrire d'une manière réflexive alors qu'en fait, ils ne s'engagent pas véritablement dans une réflexion.» (traduction libre²⁵).

D'un point de vue méthodologique, l'évaluation des compétences réflexives pose aussi le problème de la détermination des critères qui permettent de juger le niveau de réflexivité démontré par l'étudiant. On observe, dans les différents travaux de recherche que ces critères suivent généralement une logique progressive (Correa, 1998; Ross, 1989; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton, Starko, 1990;

²⁵ «Some student teachers who are reflective, for example, may not be able to write in a style which is generally recognized as reflective. Conversely, student teachers with effective writing skills may be able to appear to write reflectively, without actually engaging in reflection.» (Sumsion et Fleet, 1996, p. 124)

Sumsion et Fleet, 1996). Pour juger du niveau de réflexivité des étudiants, les auteurs ont recours à des grilles de codage graduées.

Sumsion et Fleet (1996) ont utilisé, dans le cadre de leur recherche, une échelle à 5 niveaux. Ne souhaitant pas centrer la notion de réflexivité sur des aspects analytiques seulement, ils ont favorisé l'utilisation d'une grille de codage plus souple. Les niveaux sont appelés:

- 1- *hautement réflexif*
- 2- *plus que modérément réflexif*
- 3- *modérément réflexif*
- 4- *Moins que modérément réflexif*
- 5- *non réflexif*

Le caractère très général de ces critères d'évaluation a toutefois posé aux chercheurs des problèmes de fidélité intercodeurs, les chercheurs n'ayant pas clairement défini la notion même de réflexivité.

Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990), pour leur part, ont utilisé une échelle de codage à 7 niveaux où chaque niveau se caractérise par la nature du contenu de l'énoncé:

- 1- *absence de langage descriptif*
- 2- *description simple et profane*
- 3- *événements nommés avec des termes appropriés,*
- 4- *explication pour laquelle la tradition ou les préférences personnelles servent de rationnel*
- 5- *explication pour laquelle des principes ou des théories servent de rationnel*
- 6- *explication référant à un principe ou à une théorie et qui prend en considération les facteurs contextuels,*
- 7- *explication qui introduit des dimensions éthiques, morales et politiques.*

Encore une fois, ces niveaux sont hiérarchisés de telle sorte qu'un énoncé codé «7» est jugé plus réflexif qu'un énoncé codé «5». Les auteurs ont même calculé la moyenne des codes, ce qui suppose, évidemment, que ceux-ci sont quantitativement gradués.

Ross, pour sa part, a utilisé une grille de codage à trois niveaux : «faiblement réflexif», «modérément réflexif» et «hautement réflexif» qu'elle a utilisé non pas pour coder des énoncés dans un texte mais pour évaluer le texte dans son

ensemble. Avec cette grille de codage, plus les jugements de l'étudiant sont nuancés et plus ce dernier est capable de considérer les différentes perspectives d'un phénomène, plus son niveau de réflexion est jugé élevé.

Les trois niveaux de réflexivité décrits par Van Manen ont aussi été utilisés par les chercheurs comme critères de gradation de la compétence réflexive. (Correa, 1998, Pultorak, 1993). Dans ces travaux, on juge qu'une réflexion qui examine les moyens sans remettre en cause les fins visées est une réflexion d'un niveau inférieur à celle qui fait référence à des aspects sociaux et éthiques de l'enseignement.

L'utilisation de ces différentes grilles d'évaluation par gradation suppose que tous les énoncés d'une réflexion sont comparables et qu'ils peuvent être situés sur une même échelle, du moins réflexif au plus réflexif, alors que ce n'est peut-être pas le cas, comme le suggèrent les conclusions de l'étude de Sparks-Langer et de ses collaborateurs. Dans les entrevues qu'ils ont menées auprès d'un petit groupe d'étudiants inscrits à un programme de formation à l'enseignement, ces auteurs constatent que les étudiants ne font pratiquement jamais d'énoncés comportant des considérations éthiques, morales ou sociales et qui correspond donc au niveau de réflexivité le plus élevé. Il s'agissait d'entrevues de 15 minutes faites auprès des étudiants à la fin de chaque semaine de stage. Au cours de ces entrevues, les étudiants étaient invités à identifier un événement d'enseignement jugé réussi et un autre jugé non réussi. Pour chacun de ces événements, les étudiants devaient expliquer pourquoi cet événement était jugé réussi ou non réussi et identifier les facteurs qui pouvaient avoir influencé le déroulement de chacun de ces événements. Sparks-Langer et al. pensent que la quasi-absence de considérations éthiques, morales ou sociales repérés dans le verbatim des entrevues pourrait être lié aux sujets que les étudiants ont eux-mêmes choisi de discuter, certains événements se prêtant mieux à une critique sociale que d'autres. Les auteurs suggèrent aussi que les questions d'entrevue n'ont peut-être pas suscité une réflexion sur les aspects sociaux et moraux de l'enseignement.

Les résultats de la recherche présentée par Ross (1989) concernant les effets d'un cours sur l'amélioration des compétences réflexives des étudiants vont dans le même sens. Ross a analysé un corpus de 134 travaux de réflexion produits par un même groupe de 25 étudiants. Les travaux ont été catégorisés en fonction de

l'objet traité dans le texte. Il y avait en tout 5 catégories d'objets. L'étude suggère que le cours a peu d'effet sur les compétences réflexives des étudiants dans la mesure où la qualité des réflexions n'augmente pas d'une manière chronologique dans le temps. Par contre, Ross constate que certaines catégories d'objets favorisent un haut niveau de réflexion chez les étudiants.

Ces recherches suggèrent l'existence d'un rapport entre les objets et les intentions de la réflexion d'une part, et le niveau de réflexivité enregistré par les grilles de codage, d'autre part. Ainsi, l'étudiant qui doit réfléchir sur sa pratique afin de l'évaluer et de l'améliorer, aura probablement tendance à produire une réflexion de type instrumentale, s'attachant d'une manière particulière à l'analyse des stratégies pédagogiques qu'il a utilisé pour atteindre des objectifs préalablement fixés par le programme d'enseignement. Il est peu probable qu'en réfléchissant sur sa pratique, l'étudiant remette en question la pertinence sociale et éthique des objectifs du programme, puisque ce n'est ni le lieu, ni le moment pour lui de poser un tel jugement. Cependant, on peut imaginer que dans un autre contexte, l'étudiant soit invité à réfléchir sur la pertinence d'un programme, sur ses implications sociales et politiques et qu'il introduise alors, dans sa réflexion, des énoncés de type critique.

On voit tout le problème associé à l'emploi d'une grille de codage qui ne distingue pas, a priori, les objets et les intentions de la réflexion. Tout comme on n'utilise pas la même unité pour mesurer les liquides et les solides, il n'est pas certain qu'on puisse mesurer avec la même grille, des réflexions qui ne sont pas de même nature.

2.2.3 Difficultés liées à l'évaluation des effets d'une formation réflexive

Le lien entre la formation à caractère réflexif et l'amélioration des compétences pratiques n'est pas bien étayé dans la littérature.

En 1989, Calderhead constate la prolifération des modèles de formation à caractère réflexif et l'installation de plus en plus affirmée d'un discours faisant valoir l'importance de la réflexion dans les programmes de formation des

enseignants. Cet auteur constate cependant l'absence de données empiriques sur les effets de ces formations réflexives. Selon Calderhead, les seules évidences en faveur de ces modèles de formation sont du genre anecdotique. En 1991, Adler affirme l'urgence d'évaluer l'impact des différentes stratégies de formation à caractère réflexif et surtout, l'impact de la réflexion sur les pratiques d'enseignement, car le rapport entre les compétences réflexives et les compétences pratiques n'a pas été étayé. En 1996, Sumsion et Fleet constatent qu'on dispose toujours de peu d'indices confirmant que les professionnels réflexifs sont plus efficaces que les professionnels non réflexifs.

L'établissement d'un lien de cause à effet entre la compétence réflexive et la compétence pratique pose une difficulté méthodologique que Korthagen et Wubbels (1995) ont judicieusement mise en lumière: pour évaluer l'effet d'une formation réflexive sur la compétence pratique, il faut d'abord définir ce que l'on considère être une «bonne pratique» («*good teaching*»). Or, à ce chapitre, évidemment, les conceptions divergent.

Zeichner et Liston (1987), pour leur part, font état d'une série de recherches qui ont évalué les effets du programme de formation à caractère réflexif mis en place à l'Université du Wisconsin. Ces recherches montrent que les objectifs visés par le programme de formation n'ont pas été atteints. L'un des principaux objectifs du programmes était d'influencer les conceptions des étudiants à l'égard de la profession. La recherche montre qu'au terme du programme, les conceptions des étudiants n'ont pas été modifiées. Pis encore, les recherches suggèrent qu'à la fin du programme, les conceptions initiales se sont renforcées dans la mesure où les étudiants sont capables de mieux les articuler et de mieux les argumenter. La recherche montre aussi que le concept d'«*éducation multiculturelle*» n'est pas assimilé et intégré à la pratique des stagiaires. Pourtant, il s'agit d'un concept auquel le programme attache beaucoup d'importance et qui est présenté à plusieurs occasions aux étudiants dans la période qui précède les stages.

Les auteurs nuancent cependant ces piètres résultats en suggérant que les effets de la formation pourraient ne pas être visibles immédiatement, compte tenu que le programme de formation ne dure qu'un trimestre. Ils expriment la nécessité de mettre en place des études longitudinales afin d'évaluer les effets à long terme du programme de formation.

2.2.4 Pertinence de la réflexion au stade initial d'une formation à l'enseignement

Plusieurs auteurs estiment qu'il n'est pas pertinent, dans le cadre d'un programme de formation initiale, de mettre l'accent sur la réflexion. Gilliss (1988) est convaincue que la formation initiale doit d'abord se préoccuper de familiariser les étudiants avec les rudiments du savoir et les habiletés professionnelles propres à la profession enseignante. Selon cette auteure, les étudiants qui sont inscrits dans les programmes de formation initiale des maîtres ne sont pas prêts à réfléchir sur les aspects uniques de la pratique de l'enseignement (faisant ici référence à la perspective de Schön); contrairement aux étudiants des facultés d'arts et de musique, ceux qui entrent en formation des maîtres n'ont pas d'expérience préalable de leur discipline. Ils ont tout à apprendre. C'est pourquoi Gilliss croit qu'une formation réflexive serait certainement plus appropriée à une étape ultérieure de la carrière. C'est aussi l'opinion de Munby et Russell (1993) qui croient qu'une formation réflexive serait plus optimale après dix ou quinze ans de carrière.

2.2.5 Pertinence de la réflexion dans l'enseignement

Plusieurs travaux mettent en doute la pertinence du concept de réflexion non seulement en formation initiale des enseignants mais aussi dans le contexte même de l'enseignement. Certains auteurs remettent en question la pertinence et l'applicabilité de la thèse de Schön dans le contexte de l'enseignement, tandis que pour d'autres, c'est la notion de réflexion critique qui pose problème.

Gilliss (1988) remarque que le fondement même de la thèse de Schön à l'effet que «*l'épistémologie de la rationalité technique*» serait à l'origine d'une crise de confiance chez les professionnels ne correspond pas à la réalité de la profession enseignante. Comme on le sait, Schön soutient que la formation des professionnels a été traditionnellement axée sur l'acquisition d'un savoir

technique spécialisé et que ce savoir se révèle souvent insuffisant face à la complexité de la pratique. Gilliss affirme que cette description ne correspond pas au contexte de l'enseignement d'abord, parce que le savoir scientifique ne s'inscrit pas dans la tradition de la formation des enseignants : selon Gilliss, ce savoir n'a été introduit que récemment dans les curriculums de formation. Ensuite, ce n'est pas dans la culture des enseignants que de s'informer aux sources de la recherche pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement dans leur pratique. Les enseignants ont plutôt tendance à discuter de leurs problèmes avec leurs collègues ou à inventer eux-mêmes leurs propres solutions. S'il est vrai que l'école vit des problèmes, c'est dans une problématique sociale qu'il faut chercher des explications et non dans un manque de réflexivité de la part des enseignants, affirme Gilliss.

D'autres auteurs considèrent que le contexte particulièrement surchargé de la classe rend la réflexion dans l'action pratiquement impossible. Eraut (1995) critique notamment le fait qu'aucun des exemples cités par Schön pour illustrer le concept de réflexion ne correspond à ce contexte surchargé («*crowded*») qui caractérise la classe.

Clandinin et Connelly (1986) constatent, pour leur part, que Schön décrit la pratique professionnelle en termes de «*situations problématiques*» alors que, dans le cadre de travaux antérieurs, ces auteurs avaient observé que les situations éducatives se décrivent souvent mieux en termes non problématiques tels que «*rituels, habitudes, routines, cycles, rythmes, philosophie personnelle ou images*». Ces auteurs se questionnent donc eux aussi sur la pertinence du discours de Schön en regard de la réalité de l'enseignement.

Munby et Russell (1993) se demandent si la philosophie de la pratique réflexive n'entre pas en conflit avec les valeurs ainsi qu'avec les pratiques en vigueur dans les institutions scolaires.

Enfin, Van Manen (1995) constate pour sa part que, dans un contexte marqué par l'immédiateté, l'enseignant n'a ni le temps, ni l'espace lui permettant de prendre le recul nécessaire à l'analyse des problèmes et à leur résolution rationnelle au sens entendu par Dewey. Van Manen précise cependant que cette caractéristique propre à la classe ne condamne pas pour autant l'enseignant à une impulsivité

aveugle ou à l'exécution mécanique de routines d'action. Pour Van Manen, le processus actif et dynamique de l'action de l'enseignant se caractérise au contraire par une conscience réflexive («*reflective awareness*») qu'il faut se garder de confondre avec la réflexion. C'est dans cette conscience réflexive, que Van Manen appelle aussi «*tact pédagogique*» que le savoir pratique de l'enseignant se situe.

Van Manen prétend que le savoir pratique est un savoir silencieux qui ne peut pas être explicité par les voies de la cognition ou de la réflexion critique. Ses recherches l'ont amené à penser que le savoir pratique de l'enseignant réside dans l'individu en même temps que dans le contexte de la pratique.

«Mon savoir pratique c'est le sentiment que je ressens à propos de la classe, c'est le sentiment de la personne que je suis en tant qu'enseignante, c'est la compréhension que j'ai de mes élèves, telle que je la ressens, c'est la maîtrise que je ressens de la matière que j'enseigne, c'est l'état d'esprit de mon monde, à l'école, dans les corridors, dans la salle des professeurs, et, évidemment, dans la classe.

Pour Van Manen, le savoir pratique est indissociable du contexte de la pratique et il est ancré dans un sentiment de confiance et d'oubli de soi.

«Je visite une école et j'accompagne une enseignante dans sa classe. Je ne peux m'empêcher de remarquer combien sa manière de se mouvoir est compétente. Alors que je me sens, en tant que visiteur, un peu étrange et bizarre dans cet endroit, elle se déplace à travers les pupitres sans jamais les accrocher, elle retourne à son bureau, elle tient la porte de manière à faire entrer les élèves dans la classe, elle parle à un élève, puis, à un autre pendant qu'elle fait ceci ou cela et je remarque que, simultanément, elle se met au diapason de la classe. Elle attire ensuite l'attention de tout le groupe et procède ensuite avec la leçon de manière confiante et aisée qui ne se remarque pas, tellement cela semble lui demander peu d'effort. Elle traverse la classe, stimule un élève par un geste silencieux, s'arrête ici, s'interrompt là, réagit à une agitation ou à une question, etc. De toute évidence, cette enseignante se sent chez elle dans cette classe, de telle manière qu'elle peut agir avec confiance en s'oubliant elle-même. En fait, cette enseignante est efficace justement parce qu'elle peut s'oublier et se laisser complètement absorber dans la situation avec ses élèves (Van Manen 1995, p. 46, traduction libre).

Van Manen estime que c'est ce sentiment de confiance qu'il faut aider l'étudiant à acquérir, bien plus que n'importe quelle habileté de réflexion et d'analyse. Ce sentiment de confiance ne peut se développer que dans le contexte de la pratique,

c'est pourquoi les stages sont si importants dans le curriculum de la formation à l'enseignement. En observant son maître-associé et en imitant ses actions, peu à peu, l'étudiant acquiert à son tour cette confiance qui n'est pas seulement une qualité qui facilite l'enseignement; le sentiment de confiance, c'est le savoir actif lui-même, le «*tact*» de savoir ce qu'il faut faire ou ne pas faire, ce qu'il faut dire ou ne pas dire.

Van Manen se fait même provocateur en suggérant que l'importance que l'on donne à la réflexion critique dans les programmes de formation initiale pourrait faire obstacle au développement du savoir pratique:

«Le but de la réflexion critique est de susciter le doute et la critique des actions, il est évidemment impossible d'agir de manière réfléchie (act thoughtfully) et confiante s'il faut douter de soi-même en même temps» (Van Manen, 1995, p. 148, traduction libre).

Cette opinion semble appuyée par une étude de Korthagen et Wubbels (1995) qui montre un lien de corrélation entre le sentiment de confiance des étudiants et leur capacité de réflexion. Ces auteurs établissent un parallèle entre ce résultat et des travaux menés en psychologie développementale qui ont démontré que la réflexion pouvait effectivement constituer une menace pour l'image de soi d'un individu.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

1. Les questions de la recherche

La réforme québécoise des programmes de formation des enseignants a donné lieu à de nouveaux programmes de formation où la réflexion occupe désormais une place importante, voire prépondérante. Pour signifier ce nouvel ingrédient dans les programmes de formation, nous dirons, d'une manière générale, que ces programmes de formation ont désormais un *caractère réflexif* ou plus succinctement qu'ils offrent aux étudiants une *formation réflexive*²⁶.

La recherche que nous présentons a été structurée autour des deux problèmes qui ont été soulevés dans la problématique de la thèse : celui de la spécificité sémantique du champ conceptuel de la formation réflexive et celui de la pertinence d'une dimension réflexive dans les programmes de formation des enseignants.

Plus spécifiquement, la recherche s'est donnée comme premier objectif de circonscrire le sens que les autorités officielles québécoises et les universités québécoises accordent à la notion de formation réflexive. Notons que, dans le cadre de cette recherche, la formation réflexive n'a pas été traitée comme un concept mais plutôt comme un champ conceptuel, étant donné que cette notion renvoie à un ensemble de concepts.

Le second objectif de la recherche était d'identifier les motifs qui ont conduit au choix d'une formation à caractère réflexif pour les enseignants du Québec.

Ces deux objectifs ont été opérationnalisés sous la forme d'une liste de questions qui s'est elle-même raffinée au fur et à mesure que la recherche a progressé.

Les questions de la recherche sont les suivantes :

1. Quel est le sens d'une formation réflexive :
 - 1.1. dans le discours officiel (CSE et MEQ)?
 - 1.2. dans les discours des universités?

²⁶À moins d'indication contraire, ces expressions sont employées dans un sens générique c'est-à-dire sans référence à une conception ou à un cadre théorique en particulier.

2. Quel est (quels sont) le(s) cadre(s) de référence de la formation réflexive :
 - 2.1. dans le discours officiel?
 - 2.2. dans les discours des universités?
3. Quels sont les processus cognitifs impliqués dans le champ conceptuel de la formation réflexive :
 - 3.1. dans le discours officiel?
 - 3.2. dans le discours des universités?
4. Quels sont les objets visés par l'activité réflexive (ou la réflexion) :
 - 4.1. dans le discours officiel?
 - 4.2. dans les discours des universités?
5. Quels sont les effets (ou les finalités) d'une formation réflexive :
 - 5.1. dans le discours officiel?
 - 5.2. dans les discours des universités?
6. Quelles sont les modalités d'opérationnalisation de la formation réflexive :
 - 6.1. dans le discours officiel?
 - 6.2. dans les discours des universités?
7. Considérant les réponses aux questions précédentes, le CSE, le MEQ et les universités ont-ils clairement défini le champ conceptuel de la formation réflexive?
8. Considérant les réponses aux questions précédentes, le CSE, le MEQ et les universités donnent-ils le même sens au champ conceptuel de la formation réflexive?
9. Quels arguments sont présentés en appui au choix d'une formation réflexive pour les enseignants et de quelle nature sont ces arguments :
 - 9.1. dans le discours officiel?
 - 9.2. dans le discours des universités?
10. Le champ conceptuel de la formation réflexive est-il associé à une rhétorique de valorisation de l'enseignant :
 - 10.1. dans le discours officiel?
 - 10.2. dans le discours des universités?

2. La méthode de recherche

2.1 Démarche générale

Les questions de la recherche nous ont amenée à imaginer une méthodologie à deux volets qui nous permettent d'accéder simultanément au contenu des discours et à leur dimension argumentative. La recherche a mis en place une démarche conjointe d'analyse conceptuelle et d'analyse rhétorique. Avant d'expliquer le détail de ces deux démarches d'analyse, nous allons d'abord en expliciter les cadres de référence.

2.2. Cadre de référence de l'analyse conceptuelle

2.2.1. Notion d'analyse conceptuelle

L'analyse conceptuelle a pour objectif de dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion, en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou de cette notion et ses interactions avec d'autres champs (Van der Maren, 1995, p. 139).

Selon Van der Maren, une analyse conceptuelle permet de dégager ce qu'il est convenu d'appeler l'«intention» et l'«extension» d'un concept. L'intention correspond au «*noeud des significations*», au «*sens réduit aux constituants communs à l'ensemble des utilisations du concept*» (Van der Maren, 1995, p. 139). L'extension correspond aux modulations du sens du concept. Il arrive que le sens d'un concept connaisse de légères variations en fonction des divers contextes d'utilisation. Ce sont ces variations qui sont désignées par le terme «extension». L'extension est déterminée en examinant :

... les différentes situations (ou les sujets) auxquelles ce concept s'applique, à quelles conditions il peut s'y appliquer et quelles nuances (ou modalités de sens) cette application introduit par rapport à l'intention (Van der Maren, 1995, p. 139)

L'intérêt d'une analyse conceptuelle réside donc dans la clarification d'un concept.

Bunge (1967) explique qu'il y a une distinction à établir entre les concepts «scientifiques» et les concepts «non scientifiques». Un concept est «scientifiquement valide», s'il est précis mais surtout, s'il appartient à un système scientifique, c'est-à-dire à une théorie, ce qui n'est pas le cas du concept non scientifique (p. 91). C'est l'appartenance d'un concept à un système théorique qui permet de soumettre ce concept à des tests de validité, car bien que le concept scientifique constitue l'unité de la pensée scientifique, celui-ci n'est jamais évalué isolément ; c'est la mise à l'épreuve de l'ensemble théorique auquel le concept scientifique appartient qui permet d'évaluer sa validité. Les concepts non scientifiques, quant à eux, ne sont pas soumis à des tests de validité.

On notera que l'imprécision ou le manque de clarté d'un concept non scientifique n'entraîne pas nécessairement des désaccords à son sujet. Au contraire, ce sont plutôt les tentatives d'éclaircissement et d'opérationnalisation qui font apparaître les nuances et qui augmentent, par le fait même, le potentiel de désaccord (Bunge, 1967).

2.2.2 Démarche d'analyse conceptuelle

2.2.2.1 Généralités

D'une façon générale, on procède à l'analyse conceptuelle en étudiant les diverses occurrences théoriques du concept cible. Par occurrences théoriques, Van der Maren désigne les «*passages, extraits de discours théoriques dans lesquels le concept cible est utilisé*» (1995, p. 141). ✓

L'analyse conceptuelle peut aussi, et Van der Maren le suggère, s'intéresser aux opérationnalisations qui sont faites du concept. Le chercheur comparera les associations du concept cible avec les procédures décrites par les auteurs afin de le mesurer, de l'observer. Parfois, c'est par les indices que les auteurs utilisent pour retracer les concepts dans la réalité que l'on identifie des élargissements au champ sémantique.

L'analyse peut porter sur différents textes d'un même auteur ou sur des textes de différents auteurs. Dans tous les cas, l'analyste doit être attentif à la fois au cotexte et au contexte.

À la fin de l'analyse, le chercheur peut construire la carte conceptuelle du concept qui illustre le réseau de son champ sémantique et conceptuel²⁷.

2.2.2.2 Les étapes de l'analyse conceptuelle

Dans ses étapes préliminaires, la démarche d'analyse conceptuelle est similaire à la démarche d'analyse de contenu même si l'une et l'autre poursuivent des objectifs différents²⁸ : il faut choisir les sources afin de constituer le corpus de textes puis, sélectionner, dans ce corpus, les passages significatifs qui seront retenus pour l'analyse proprement dite et, enfin, découper ces passages en segments analysables. Chacune de ces étapes doit être réalisée en visant un maximum de rigueur, mais comme il n'y a pas de démarche unique pour la réalisation de ces étapes, ce sont les objectifs de la recherche qui guident le choix des règles à respecter.

2.2.2.3 Modèles d'analyse

Une fois le corpus constitué, les passages significatifs extraits puis, découpés, arrive l'étape de l'analyse proprement dite. Ici encore, il n'existe pas de démarche unique et universelle. C'est de nouveau l'objectif de la recherche qui doit guider le choix du modèle d'analyse. Mais en outre, il nous apparaît opportun de citer cette remarque de Ghiglione :

²⁷Van der Maren mentionne que l'analyse conceptuelle permet de dégager le «champ sémantique» d'un concept, désignant par cette expression toutes les significations que peut recouvrir le concept. Pour notre part, nous avons constaté que l'analyse conceptuelle permet aussi de mettre en évidence le «champ conceptuel», c'est-à-dire, non seulement ce que signifie le concept, mais aussi les relations qu'il entretient avec d'autres concepts.

²⁸«L'analyse des contenus s'intéresse à l'information contenue dans un message alors que l'analyse conceptuelle a pour but de clarifier le sens des mots utilisés pour construire le message» (Van der Maren, 1995, p. 410).

«... on ne considère pas un corpus comme porteur d'un sens (celui de la formation discursive, ou du «front propositionnel»), ou comme une machinerie finie, mais comme une construction (une co-construction entre des interlocuteurs présents l'un à l'autre ou non) — servant certains buts, en fonction d'un certain enjeu, de certains principes et de certaines règles, plus ou moins déjà là, plus ou moins finis — soumise à la validation»

«En d'autres termes, la rigueur méthodologique, issue de savoirs théoriques, n'exclut pas que l'analyste puisse privilégier un point de vue. Le sens d'un discours ou la mécanique d'une conversation n'existent pas. L'analyse est une co-construction qui s'opère entre un corpus produit par un (des) interlocuteur et un (des) analyste. Ce qu'il convient de faire, c'est d'explicitier les arrière-plans théoriques et les méthodes d'analyse afin de rendre clairs les jeux de co-construction et questionnable le produit qui en est issu» (Ghiglione, 1991 p. 30).

Il n'y a donc pas une vérité que l'analyse devrait s'efforcer de mettre en lumière. Toute analyse n'est jamais qu'un point de vue sur un corpus, qui met en évidence certains éléments de ce corpus. Par conséquent, c'est la rigueur ainsi que la pertinence de la méthode d'analyse en regard des questions de la recherche qui permet de mesurer la validité de cette dernière.

Ghiglione rappelle enfin que la rigueur de la démarche d'analyse, bien qu'essentielle, n'a rien à voir avec la neutralité des interprétations qui en seront déduites, car le moment de l'interprétation est un moment où :

[...] l'analyste — compte tenu d'une demande sociale, d'un système de représentations, de savoirs antérieurs, etc.— recouvre «sa liberté» (Ghiglione, 1991, p. 36).

Au moment de déterminer le modèle d'analyse conceptuelle susceptible de produire les données les plus pertinentes compte tenu des questions de la recherche, deux modèles ont retenu notre attention. Il s'agit de l'«analyse nodale», développée par Van der Maren (1995) et de l'«analyse propositionnelle des discours» (APD), développée par Ghiglione (1991²⁹). Ces deux modèles d'analyse ont un lien de parenté dans la mesure où les deux s'intéressent au contenu en même temps qu'à la structure des discours.

²⁹Notons que ce modèle d'analyse a été perfectionné ultérieurement par l'auteur (Ghiglione, Kekenbosch, Landré, 1995), mais cette version n'était pas disponible au moment de débiter les analyses de la présente recherche.

2.2.2.3.1 L'analyse nodale (Van de Maren, 1995)

L'«*analyse nodale*» a été développée dans le cadre d'un programme de recherche visant à évaluer les effets de certaines caractéristiques des textes académiques sur les rappels d'étudiants. «*L'analyse nodale*» est une analyse de la structure des textes. Elle permet d'identifier les éléments noyaux de chaque proposition ainsi que la nature de la relation qu'entretient chaque proposition avec les autres propositions du texte.

«L'analyse aboutit à retenir, pour chaque proposition du texte, un doublet comportant l'indication de la relation inter-propositionnelle et les mots-clefs de la proposition» (Van der Maren, 1995, p. 423).

Pour illustrer la procédure d'analyse nodale, Van der Maren présente l'exemple suivant (1995, p. 423-424) :

Texte :

«Les psychologues ont défini l'école comme un lieu de parole à propos du savoir à transmettre. Ainsi, ils en ont donné un but : la communication du savoir. L'organisation de l'école, en tant qu'institution ordonnée à la bonne marche de l'existence sociale devrait donc être centrée sur la communication. C'est la communication qui en est le but, qui la justifie et qui la réalise. Dès lors, l'organisation scolaire devrait consister en un ensemble de facilitations à la communication. »

Analyse :

[1. Définition : école lieu de parole]

Les psychologues ont défini l'école comme un lieu de parole à propos du savoir à transmettre.

[2. Extension 1 de définition : But = communication du savoir]

Ainsi, ils en ont donné un but : la communication du savoir.

[3. ...]

L'organisation de l'école,

[4. Extension 2 de définition : École = institution sociale]

en tant qu'institution ordonnée à la bonne marche de l'existence sociale

[...3. Conséquence des extensions 1 +2 : organisation centrée sur la communication]

devrait donc être centrée sur la communication.

[5. Cause 1 de conséquence : communication = but de l'école]
C'est la communication qui en est le but,

[6. Cause 2 de conséquence : communication = justification de l'école]
qui la justifie

[7. Cause 3 de conséquence : communication = réalisation de l'école]
et qui la réalise.

[8. Conclusion des causes de conséquence : organisation devrait faciliter la communication]
Dès lors, l'organisation scolaire devrait consister en un ensemble de facilitations à la communication.

On voit, à partir de cette illustration que l'analyse nodale permet de cibler les relations interpropositionnelles de type structurel. Pour faciliter la démarche d'analyse, Van der Maren travaille à partir d'une liste de liens interpropositionnels (ex : «description; exposition; argument de; extension; conséquence de; etc.» (Van der Maren, 1995, p. 426-427)

2.2.2.3.2 L'analyse propositionnelle des discours (APD)

Avant de mettre au point la méthode d'analyse propositionnelle des discours, Ghiglione s'est beaucoup intéressé à l'analyse des discours politiques. Sa méthode d'analyse reflète cet intérêt dans la mesure où elle permet non seulement de pointer la dimension structurelle du discours, mais aussi, sa dimension argumentative.

Dans la procédure d'APD, tous les mots du texte sont enregistrés de manière informatique, ce qui permet, par le comptage des fréquences de mots (et de leurs équivalents paradigmatiques), d'identifier ce que Ghiglione appelle les «*référents-noyaux*». Il s'agit des concepts principaux autour desquels l'ensemble du texte est structuré.

L'APD accorde aussi une attention particulière aux verbes, aux modalisateurs et aux connecteurs. Ces divers éléments permettent au chercheur de repérer, dans les discours, les relations argumentatives (ex. : «*condition, cause, addition, contiguïté, comparaison, etc.*»), circonstancielle (ex. : «*quand, d'où, comme,*

etc.») et énonciatives (les relations énonciatives indiquent le degré de prise en charge d'un énoncé par son auteur).

Le repérage de ces différents types de relations se fait par une procédure informatisée, ce qui implique que le concepteur de ^{ce} modèle a préalablement identifié, pour chaque type de relation, une liste (non-exhaustive, cependant) de joncteurs et de modalisateurs qui en permet le repérage et le codage. ✓

2.2.2.3.3 Intérêt des deux méthodes et commentaires

L'analyse nodale et l'analyse propositionnelle des discours présentent toutes deux des avantages. L'analyse nodale, qui cible les relations interpropositionnelles, est fort intéressante dans le cadre d'analyses de rappels de textes complexes en contexte pédagogique. Sachant que les étudiants ont tendance à ne rappeler que des propositions isolées des textes, en omettant les relations interpropositionnelles, l'analyse nodale permet d'étudier ce phénomène en pointant quelles relations interpropositionnelles sont les plus problématiques. Van der Maren a facilité la démarche de codage en identifiant une liste de liens interpropositionnels. Cependant, contrairement à Ghiglione, l'auteur n'a pas préalablement identifié, les marqueurs permettant un codage sans équivoque des liens en présence, ce qui laisse une plus grande latitude dans l'exercice du codage, et qui peut, par conséquent, donner lieu à des problèmes de fidélité. ✓

En regard de nos objectifs de recherche, l'analyse nodale présente toutefois des limites. D'abord, l'analyse des relations pointe les liens *interpropositionnels*, laissant dans l'ombre les relations *intrapositionnelles*, c'est-à-dire les relations entre les concepts à l'intérieur même de chaque proposition. Considérons, pour illustrer ce propos, la première proposition de l'exemple de Van der Maren. ✓

«Les psychologues ont défini l'école comme un lieu de parole à propos du savoir à transmettre»

Codage d'analyse :

[1. Définition : école lieu de parole]

Quelle est la nature de la relation entre : «*psychologues*», «*école*», «*lieu de parole*», et «*savoir à transmettre*»? Non seulement l'analyse nodale est-elle muette sur ces relations, mais la procédure de réduction impliquée dans le codage

tend à évacuer certains de ces concepts. Dans notre recherche qui a pour but de déterminer le champ sémantique et conceptuel de la formation réflexive, ces liens intrapropositionnels ne doivent pas être évacués par la procédure de codage.

En outre, parce que l'analyse nodale cible les relations interpropositionnelles, elle fait davantage ressortir les relations structurelles que sémantiques des discours. Or, notre recherche vise plus à percer l'univers sémantique que l'univers structurel des textes.

L'APD de Ghiglione, quant à elle, trouve sa principale force dans l'effort de systématisation de son concepteur. La liste des marqueurs de relation favorise une meilleure fidélité du codage. Mais l'envers de la médaille est que le caractère fermé de cette liste risque d'introduire des problèmes de validité des données, dans la mesure où certains connecteurs peuvent marquer plusieurs types de relations, selon les contextes. Néanmoins, la possibilité de traitement des données par tri et par comptage qu'offre l'informatisation de la procédure demeure un avantage non négligeable, à condition, bien sûr, de disposer du programme informatique en question.

Un point demeure cependant nébuleux dans la démarche d'APD : sa fonction. Ghiglione dit avoir testé sa démarche d'analyse sur un large éventail de corpus (discours politiques, chansons, articles de journaux, romans, etc.). Même si l'APD peut être appliqué à différents types de texte, cette démarche semble surtout faite pour l'analyse de discours oraux ou interlocutoires et plus particulièrement politiques, à cause des moyens qu'elle offre pour étudier la structuration des idées en même temps que les stratégies d'énonciation. C'est dans cette perspective que l'identification des référents-noyaux, l'étude des verbes et l'analyse des modalisateurs d'énonciation trouvent leur pertinence. Dans le cadre des objectifs de notre recherche, ces diverses possibilités n'ont pas vraiment de pertinence. Par contre, l'analyse des relations argumentatives correspond davantage aux objectifs de la présente recherche bien que, comme dans l'analyse nodale, les relations argumentatives qui sont pointées soient plutôt de nature structurelle que sémantique.

En somme, ni l'un ni l'autre de ces modèles ne convenait parfaitement aux besoins de notre recherche, mais ils ont néanmoins largement inspiré, par leur

esprit et par leur forme, le modèle d'analyse que nous avons mis au point pour la présente recherche et que nous décrivons un peu plus loin.

2.3 Cadre de référence de l'analyse rhétorique

2.3.1 Définition de la rhétorique et champ d'application

La rhétorique ne se définit pas simplement, d'abord parce que c'est une notion complexe et aussi, parce que sa signification porte la trace de son histoire : une histoire marquée par de grands moments de gloire mais aussi par des sombres moments de rejet et d'indifférence (Barilli, 1989).

Le Petit Robert attribue trois définitions à la rhétorique :

RHETORIQUE :

1. *Art de bien parler; technique de la mise en oeuvre des moyens d'expression (par la composition, les figures).*
2. *Littér.: Moyens d'expression et de persuasion propres à quelqu'un.*
3. *Péj. Éloquence ou style déclamatoire du rhéteur.*
(Rey-Debove et Rey 1993, p. 1981)

Parfois art, parfois technique, la rhétorique se rapporte aux discours, dans la perspective du bien parler, mais aussi dans celle de la persuasion. La rhétorique véhicule aussi une connotation péjorative lorsqu'elle renvoie à une pratique mensongère. Le rhéteur est défini par le dictionnaire comme un «*Maître de rhétorique*», mais aussi comme un «*Orateur écrivain, sacrifiant à l'art du discours la vérité ou la sincérité*» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1981).

La rhétorique a plus de 2000 ans. Elle trouve son origine dans la culture grecque, chez les Sophistes, quelques 500 ans avant Jésus-Christ. C'était la grande époque des orateurs de la place publique qui savaient allier l'art de bien parler à celui de convaincre. Dans les siècles qui ont suivi, la rhétorique a connu plusieurs oppositions et certaines ont été particulièrement féroces. Platon (428-348 av. J.C.), Saint-Augustin (354-430) et Descartes (1596-1650) figurent parmi les opposants les plus acharnés. Dans une étude historique du concept de rhétorique, Barilli (1989) montre que chaque fois que, dans l'histoire, les

philosophes ou les scientifiques se sont mis en quête d'une Vérité absolue, («essentielle» «suprême», «rationnelle» ou autre) la rhétorique a été rejetée et combattue, chaque fois accusée d'entraver et même de détourner le noble projet. Considérée incompatible avec la Vérité, la rhétorique s'est acquise, au cours des siècles, une réputation peu enviable.

Il aura fallu attendre jusqu'au 20^e siècle pour que la Vérité et la rhétorique soient enfin réconciliées. En 1950, Perelman et Olbrechts-Tyteca publient la première version du *Traité de l'argumentation* qui s'imposera par la suite, comme une référence en matière de rhétorique argumentative³⁰. Pour ces auteurs, la rhétorique appartient au champ de l'argumentation et l'argumentation n'a de pertinence que dans le domaine du préférable, que les auteurs distinguent du domaine de la Vérité. Il y a des questions pour lesquelles les vérités uniques et absolues n'existent pas. Est-il préférable de voter conservateur ou libéral aux prochaines élections? Faut-il interdire l'avortement? Devrait-on faire porter l'uniforme à tous les élèves du primaire? Quelles que soient les réponses que l'on donne à ces questions, ces réponses ne seront jamais des faits ni des vérités. Ces questions relèvent du domaine du préférable. Elles appellent une prise de position qui elle, implique la notion d'adhésion et, par le fait même, celle d'argumentation.

«La nature même de la délibération et de l'argumentation s'oppose à la nécessité et à l'évidence, car on ne délibère pas là où la solution est nécessaire et l'on n'argumente pas contre l'évidence. Le domaine de l'argumentation est celui du vraisemblable, du plausible, du probable, dans la mesure où celui-ci échappe aux certitudes du calcul»
(Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 1).

En réduisant le champ de l'argumentation au domaine du préférable, Perelman et Olbrechts-Tyteca ont aussi réconcilié la rhétorique avec les courants rationalistes et empiristes qui eux, sont concernés par le domaine des faits et des vérités. Les auteurs précisent cependant que, si le domaine du vraisemblable ne se laisse pas appréhender par les méthodes classiques de la démonstration et de l'expérimentation, cela ne signifie pas pour autant que ce domaine soit dépourvu de rationalité. Et c'est en quelque sorte le projet du *Traité de l'argumentation* que d'expliquer les rationalités de la rhétorique argumentative, car pour Perelman et

³⁰Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé l'édition 1983 du *Traité de l'argumentation*.

Olbrechts-Tyteca, l'argumentation ne se réduit pas au choix et à la qualité des arguments; la logique et la cohérence sont des facteurs argumentatifs souvent convaincants, mais ce ne sont pas les seuls capables d'emporter l'adhésion des interlocuteurs ou d'un auditoire. La rhétorique décrite par Perelman et Olbrechts-Tyteca concerne tous les aspects de la mise en discours : du choix des mots jusqu'à celui des structures argumentatives, en passant par une multitude d'autres considérations, telle l'adaptation du discours aux caractéristiques de l'auditoire.

2.3.2 Fonctionnement et forme de la rhétorique

Comment se manifeste la rhétorique dans les discours et comment agit-elle dans l'argumentation?

La rhétorique, c'est la forme du discours, la façon dont la pensée s'exprime. Bien qu'elle affecte les éléments de forme, la rhétorique est soudée au sens du message. Elle est au service du message et elle est le message. La rhétorique est en quelque sorte, le vecteur de l'intention argumentative, que celle-ci soit explicite ou implicite.

La rhétorique opère en créant des effets de sens chez le lecteur. L'usage d'un simple épithète par exemple, peut contribuer à la disqualification d'une idée sans que le moindre argument explicite ne soit énoncé dans ce sens. A l'inverse, le choix des mots ou la structure du texte peuvent contribuer à des effets de valorisation qui seront évidemment utilisés au profit de la thèse défendue. Parfois, c'est la structuration d'un paragraphe ou de toute une section de texte qui crée des effets contribuant à provoquer ou à augmenter l'adhésion du lecteur à la thèse défendue.

Examinons l'extrait suivant tiré d'un texte du CSE :

« Cette transaction (premier aspect de la pratique réflexive) exige en quelque sorte que l'expert qui accomplit un acte professionnel dépasse la pure et simple application de ses connaissances scientifiques spécialisées et standardisées, pour accepter d'ajuster son intervention aux variations et exigences de la situation » (1991, p. 21).

Sans faire une analyse exhaustive de ce passage, on remarque déjà que le texte crée des effets de valorisation et de disqualification. Ces effets sont attribuables à la fois au choix des mots et à la structuration des idées.

Par le choix des mots le CSE réussit, sans argumentation explicite, à situer «l'enseignant» et «l'enseignement» sur l'axe des éléments valorisés, en les appelant respectivement «l'expert» et «l'acte professionnel».

C'est aussi par un choix judicieux des épithètes, et encore en l'absence d'argumentation explicite, que le CSE disqualifie une conception de l'enseignement qui considère que les connaissances scientifiques ont une place dans la pratique de l'enseignement. Les connaissances scientifiques sont qualifiées de connaissances «spécialisées et standardisées» tandis que l'application de ces connaissances est dite «pure et simple». Ces qualifications contribuent à un effet de durcissement. Les connaissances scientifiques acquièrent aux yeux du lecteur, un caractère figé et immuable, ce qui contribue à leur disqualification.

La rhétorique de cet extrait se déploie non seulement dans le choix des mots, mais aussi dans des éléments de structure, notamment par la hiérarchisation et l'opposition des deux thèses qui se manifeste dans le verbe «dépasse». En affirmant qu'il faut «dépasser» l'application de connaissances scientifiques pour «ajuster son intervention», le texte laisse entendre que l'ajustement de l'intervention est supérieur à l'application de connaissances scientifiques, que l'on a déjà par ailleurs disqualifiée.

L'analyse de ce court extrait donne une idée assez juste de ce qu'est la rhétorique et de la manière dont elle agit dans les textes. On y voit bien, aussi, la complexité de la rhétorique qui se caractérise par l'enchevêtrement d'un ensemble d'éléments entre lesquels s'installe une interrelation qui participe à un effet argumentatif global.

Il n'est pas possible de dresser une liste fermée de ce qu'on appellerait les «stratégies rhétoriques», dans la mesure où la rhétorique n'est pas un ensemble fini. Ses manifestations sont aussi illimitées que les formes du langage.

Néanmoins, le Traité de Perelman et Olbrechts-Tyteca est une oeuvre majeure qui se présente sous la forme d'une analyse des «*moyens de preuve dont se servent les sciences humaines, le droit et la philosophie*» (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 13), une analyse qui permet aux auteurs de caractériser d'une manière non pas exhaustive, mais abondamment détaillée, une multitude de structures et de stratégies argumentatives. Les auteurs montrent aussi comment une même structure peut tantôt servir à appuyer une thèse, tantôt à en rejeter une autre. Ils expliquent aussi comment certaines structures argumentatives peuvent être neutralisées ou renversées dans le cadre d'une argumentation.

Le Traité de Perelman et Olbrechts-Tyteca a largement inspiré la grille d'analyse rhétorique que nous avons mis au point pour les besoins de la recherche.

Nous complétons la présentation de ce cadre de référence par quelques remarques au sujet de la rhétorique dans les discours pédagogiques.

2.3.3 La rhétorique et les discours pédagogiques

Les discours pédagogiques ne sont pas dénués de rhétorique, au contraire. C'est ce qu'affirme Reboul (1984) pour qui le discours pédagogique³¹ est un discours argumentatif parce qu'il vise à légitimer des pratiques. C'est aussi l'avis d'Angenot (1984, 1988) qui explique que le discours pédagogique cherche à établir une position tout en assurant sa recevabilité. Selon cet auteur, le discours pédagogique combine des éléments scientifiques et idéologiques; la dimension justificative prend appui sur des données descriptives. Angenot croit aussi que l'apparence de cohésion et de rigueur dans le discours pédagogique est cruciale car elle crée une impression d'évidence et de nécessité qui est déterminante sur l'adhésion suscitée par le discours.

³¹«*Le discours pédagogique est celui qu'on tient sur l'éducation dans le but d'en légitimer tels aspects et d'en condamner tels autres*» (Reboul, 1984, p. 11). Selon cette définition, un arrêté ministériel qui présente les contingences applicables à l'école, tel le nombre maximum d'élèves par classe, n'est pas considéré comme un discours pédagogique; cependant, les justifications d'une telle mesure que l'on trouve en préface, le sont.

Reboul (1984) s'est intéressé à la rhétorique des discours pédagogiques. Il s'est aperçu qu'il pouvait classer ces derniers en fonction de leurs caractéristiques rhétoriques et de leur contenu-type. Reboul a identifié 5 catégories de discours : «*contestataire*», «*novateur*», «*fonctionnel*», «*humaniste*» et «*officiel*».

Le «*discours contestataire*» est le discours du refus global. Il se reconnaît par son rejet radical de l'«*idéologie dominante*». Sur le plan rhétorique, il se distingue par ses questions radicales du type : «*À qui profite l'école?* » Le discours est manichéen, et toute idée qui dérange est renvoyée à l'«*idéologie dominante* » et rejetée avec force et mépris. Le discours contestataire est sans nuance, il condamne tout en bloc. Les mots-clefs souvent associés à ce discours sont : «*système, répression, idéologie dominante, etc.*»

Le «*discours novateur*» prône lui aussi le changement, mais un changement présenté comme accessible, plutôt que révolutionnaire. On y argumente qu'il suffirait de quelques petits pas dans la bonne direction pour y arriver. Comme le discours contestataire, le discours novateur est dichotomique et souvent réduit à une «*alternative brutale*» et simplifiée. On y oppose la plupart du temps une «*école traditionnelle*» à une «*école alternative*». Les termes ou expressions clefs de cette option sont : «*autonomie, créativité, partir de l'enfant, changement, vie, spontané, on apprend en faisant*» (p. 25). L'école traditionnelle est présentée comme autoritaire et centrée sur le programme, tandis que l'école alternative est présentée comme centrée sur l'élève et se fondant sur des valeurs de liberté et d'autonomie. Sur le plan rhétorique, Reboul note que le discours novateur fait grand usage d'analogies et de métaphores horticoles : «*vie, croissance, développement, épanouissement, naturel, tuteur...*» (p. 26).

Le «*discours fonctionnel*», quant à lui, est un discours qui se veut objectif, voire scientifique. Les concepts vagues et les métaphores y sont absents; c'est la précision et la cohérence qui sont de mise. Le discours fonctionnel est le discours des behavioristes et des néo-behavioristes. On y établit des liens de cause à effet entre l'enseignement et l'apprentissage. Les éléments y sont décrits en termes observables. L'efficacité est au centre de ce discours. Reboul reconnaît la grande fécondité de ce discours, mais note cependant que c'est un discours qui escamote les considérations relatives aux valeurs et aux finalités de l'éducation.

Le «*discours humaniste*» est un discours centré sur l'enfant. Les finalités de l'école sont associées au développement global de l'enfant, tandis que le maître est décrit comme celui qui éveille, plutôt que celui qui transmet. Sur le plan rhétorique, ce discours se caractérise par l'usage discret d'antinomies, où subrepticement, certains concepts sont valorisés en même temps que d'autres sont disqualifiés.

Enfin, le «*discours officiel*» est le discours de ceux qui ont le pouvoir de «*définir la pédagogie ou de la modifier dans son organisation, ses contenus, ses méthodes*» (p. 43). Ce discours se caractérise par son optimisme, son réformisme et son syncrétisme. Optimisme parce que c'est un discours qui prône une place pour chacun dans le système scolaire et un chemin pour y parvenir. Réformisme, parce qu'il prône la mise en place de nouvelles conditions qui vont contribuer à l'amélioration de l'école. Et syncrétisme, parce qu'il manifeste, par ses thèmes ainsi que par son vocabulaire, des emprunts à tous les autres discours. De plus, le discours officiel use abondamment d'euphémismes, c'est-à-dire d'expressions qui visent à atténuer l'importance de certaines données, ce qui le distingue des autres discours qui ont, au contraire, tendance à recourir à l'hyperbole (figure d'exagération). Là où les contestataires parlent de «*gosses vidés d'eux-mêmes*» le discours officiel préférera parler de «*certaines élèves en difficulté d'apprentissage*» (Reboul 1984, p. 46). Le discours officiel se caractérise aussi par sa syntaxe qui, selon Reboul, regorge de termes de liaison : «*sans oublier, sans méconnaître, tout en, mais aussi, sans que, notamment, etc.*» (p. 47), qui n'ont pour autre fonction que de neutraliser le contenu. Contrairement à tous les autres discours qui se présentent sous une forme dichotomique, voire manichéenne, le discours officiel se caractérise par ses nuances et son pluralisme. Il cherche à tenir compte de tous les autres discours, mais avec le défaut, souvent, de ne pas prendre position.

Reboul et Angenot ont aussi remarqué que certains procédés rhétoriques sont d'un usage particulièrement fréquent dans les discours pédagogiques. Ce serait le cas des mots-chocs et des slogans, des métaphores, des classifications et des procédés de dichotomie. Examinons le fonctionnement de ces divers procédés rhétoriques.

2.3.3.1 Les mots-chocs et les slogans pédagogiques

Les mots-chocs sont des mots chargés affectivement et donc très fortement connotés. Ils permettent de transmettre un jugement de valeur en faisant l'économie d'une argumentation.

«Le mot-choc suffit à lui seul pour délimiter le bon et le mauvais, le pur et l'impur, le sacré et le profane» (Reboul 1984, p. 84).

«*Croissance*» et «*autonomie*» sont des mots-chocs auxquels ont eu recours les discours pédagogiques. Leur seule évocation suscite une adhésion presque spontanée, parce que la valeur positive est inhérente à ces mots. «*Contrainte, reproduction, sélection*» sont, pour leur part, des termes qui, même en-dehors de tout contexte, suscitent un certain malaise.

Le slogan est défini par Reboul (1984) comme :

«une formule concise et frappante dont le but est de rallier le public à un produit commercial, à un parti ou à une cause» (p. 82).

Reboul affirme que le slogan est un procédé excessivement répandu dans les discours pédagogiques :

*«La culture est ce qui reste quand on a tout oublié»;
«l'école dans la vie»;
«teaching kills learning»;
«démocratiser l'enseignement»*

Les slogans pédagogiques présentent certains traits qui les distinguent et qui contribuent à leur pouvoir de ralliement (Reboul, 1990; 1984).

Le slogan pédagogique tend à se dissimuler. Le slogan est présenté comme un principe, ou même une évidence, mais jamais comme un slogan, ce qui lui enlèverait toute sa force persuasive.

La plupart du temps, le slogan est une formule anonyme. L'expression n'appartient pas à quelqu'un en particulier. Cet anonymat donne au slogan un sentiment d'évidence, la formule n'étant pas la pensée d'«*un tel*», mais bien plutôt de «*ce qui est*». L'anonymat donne l'impression d'une garantie de

consensus. Pour cette raison, Reboul (1990) considère le slogan comme un cas d'argument d'autorité. L'argument d'autorité consiste à présenter comme élément de preuve, l'opinion d'une personne reconnue compétente.

Le slogan est polémique. Il rallie, mais toujours contre quelque chose. «Apprendre à apprendre» par exemple, s'oppose à l'enseignement strictement axé sur le contenu. Le slogan, selon les termes de Reboul est donc partial.

Le slogan est sommaire. Par là, Reboul affirme que le slogan sous-entend plus qu'il ne dit. Dans l'expression «*qui s'instruit s'enrichit*», par exemple, on peut se demander ce que veut dire exactement «*s'enrichir*». Ce terme est-il utilisé au sens propre ou au sens figuré? ou les deux à la fois? Pour cette raison, Reboul dira du slogan qu'il est «*un excès de sens*» (Reboul, 1984, p. 87)

Enfin, le slogan est un raccourci. Il est «*non seulement court, mais trop court pour ce qu'il veut dire*». Sa concision le rend frappant, mais en même temps, elle voile ses limites. Ainsi, il serait probablement plus juste de dire «*Apprendre aussi à apprendre*». Mais cette modification ferait perdre au slogan sa force de frappe. Et, le fait d'énoncer la polémique sous-jacente, ouvrirait la discussion et le débat, ce qui n'est évidemment pas souhaitable. C'est ce qui fait dire à Reboul que la force du slogan est dans sa fermeture.

2.3.3.2 Les métaphores

Angenot (1991, 1993a,b) a plusieurs fois dénoncé l'usage abusif des métaphores dans les discours pédagogiques³² jugeant qu'elles contribuent à une simplification conceptuelle de la réalité qui inhibe la pensée critique en la captivant dans quelques mots clefs.

Reboul juge que la métaphore est un procédé persuasif à cause du sentiment d'évidence qu'elle suscite.

³²L'enseignant est comparé à un «*tuteur, un guide, un thérapeute, une muse, un coach, un animateur, un accoucheur, un conteur, un clown, un vulgarisateur, un technicien, un gestionnaire, un savant, un jardinier, etc.*» (Angenot 1993b, 1991).

«*La métaphore crée, par ressemblance, une vraisemblance(...)*»
(Reboul, 1990, p. 48).

Perelman et Olbrechts-Tyteca expliquent que la force rhétorique des métaphores se situe dans le «*transfert de la structuration et des valeurs de ce qui est comparé*» (1983, p. 512). On importe d'un univers à un autre univers, l'ensemble des «*codes et des relations sociosymboliques préconstitués*» (Angenot, 1993a, p. 64). Ce transfert global reste parfois implicite, et la métaphore «constitue une réserve discrète de munitions à l'appui de la thèse ou de la vision particulière» (Angenot, 1991, p. 7). Mais le transfert peut aussi être explicité, auquel cas l'auteur déduira de la métaphore un enchaînement d'implications qui paraîtront toutes plus cohérentes les unes que les autres. C'est ce que Reboul (1984) appelle la métaphore filée.

Reboul illustre la métaphore filée par un article paru dans *Le Monde* où :

l'auteur définit l'enseignement comme un «produit» et (...) enchaîne tranquillement : les professeurs sont des «producteurs», les étudiants des «consommateurs», l'Université, un «marché»;...
(Reboul, 1984, p. 117).

Contrairement à l'analogie, qui se présente sous la forme d'une comparaison, la métaphore se présente comme une relation d'identité. L'enseignement est un produit, plutôt que est comme un produit. Cette équivalence provoque un effet de fermeture. Selon Reboul (1990), la meilleure façon de combattre une métaphore est de montrer qu'elle mène à des absurdités. Perelman et Olbrechts-Tyteca (1983) ajoutent qu'on peut aussi lui en opposer une autre.

2.3.3.3 Les classifications et les qualifications

Angenot considère que les classifications sont un autre procédé rhétorique trop répandu dans les discours pédagogiques et il les dénonce vivement (Angenot 1993a). Comme pour les métaphores, Angenot juge que les classifications enferment la pensée dans des cadres rigides qui préviennent toute analyse critique. Les classifications, surtout lorsqu'il s'agit de taxonomie à double entrée, «*vectorisent l'espace idéologique*», dichotomisent la réalité et par le fait même, contribuent à sa simplification. (Angenot, 1993b, p. 164).

2.3.3.4 L'argument dichotomique

On notera enfin simplement que les discours pédagogiques adoptent souvent, selon Reboul (1984), une structure dichotomique, favorisant une pratique dans le rejet d'une autre.

À la lumière des travaux de Reboul, d'Angenot ainsi que de Perelman et Olbrechts-Tyteca, l'analyse rhétorique des discours de la réforme des programmes de formation des enseignants, et plus particulièrement du champ conceptuel de la formation réflexive dans ces discours, nous est apparue, dès le début de la recherche, très prometteuse.

2.4 Démarche spécifique de recherche

Nous présentons, dans les pages qui suivent, les détails de la démarche méthodologique de la recherche.

2.4.1 Choix du corpus

2.4.1.1 Les textes du discours officiel

Afin d'étudier le champ conceptuel de la formation réflexive dans le discours officiel, nous avons retenu le rapport annuel 1990-1991 du CSE :

Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Les publications du Québec, 1991.

et trois documents produits par le MEQ :

Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession. Bibliothèque nationale du Québec, 1992.

La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues. Bibliothèque nationale du Québec, 1994.

La formation à l'enseignement. Les stages. Bibliothèque nationale du Québec, 1994³³.

Les textes du MEQ qui ont été retenus dans le corpus de la recherche sont ceux où des passages traitant de la réflexion dans la formation des enseignants ont pu être repérés. Et, pour limiter l'ampleur des analyses, nous n'avons retenu que les textes qui concernaient la formation des enseignants dans le secteur du préscolaire/primaire.

Bien que le CSE soit une instance consultative et non décisionnelle, plusieurs raisons nous ont incitée à retenir, dans le corpus, le rapport annuel 1990-1991 de ce Conseil : chronologiquement, c'est le premier document officiel dans lequel est affirmée la nécessité d'une orientation réflexive pour la formation des enseignants; les références explicites du MEQ à ce document montrent qu'il s'en est largement inspiré; et finalement, ce texte semblait beaucoup plus explicite que tous les documents du MEQ quant aux justifications du choix d'une formation réflexive pour les enseignants.

2.4.1.2 Les textes du discours universitaire

Parce qu'en bout de piste c'est dans les programmes de formation que s'actualise l'idée d'une formation réflexive, nous avons choisi d'analyser les documents de présentation des programmes de formation que les universités ont soumis au CAPFE et qui ont été approuvés par ce comité.

Parce qu'une analyse des documents de toutes les universités québécoises aurait peut-être été lourde et redondante, nous avons pris la décision de n'en analyser qu'un échantillon qui a été constitué non pas de manière aléatoire, mais de manière raisonnée. À cet effet, les universités ont été groupées en trois catégories : (1) les universités régionales du réseau de l'Université du Québec (Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue,

³³La version officielle des deux derniers documents n'est parue qu'en 1994. Des versions préliminaires avaient été transmises aux universités afin de leur permettre d'entamer le processus de révision de leurs programmes de formation. Pour les besoins de l'étude, les versions officielles ont été analysées.

Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Hull, Université du Québec à Rimouski); (2) toutes les autres universités francophones (Université de Sherbrooke, Université Laval, Université de Montréal, Université du Québec à Montréal); et enfin, (3) les universités anglophones (Bishop University, McGill University, Concordia University). Par un tirage au sort, une université par catégorie a été sélectionnée, constituant ainsi l'échantillon raisonné. Les universités retenues sont les suivantes :

- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue;
- Université de Montréal;
- Université Concordia.

2.4.2 Sélection des passages significatifs

Une fois les documents sélectionnés, nous avons procédé à la sélection des passages significatifs dans chacun des documents. La procédure de sélection a comporté trois étapes : (1) repérage du champ conceptuel cible; (2) établissement des bornes des passages significatifs; (3) découpage des passages en unités d'analyse.

2.4.2.1 Repérage des occurrences du champ conceptuel cible

Le repérage du champ conceptuel cible dans les textes a posé un premier problème, celui de la désignation de ce champ conceptuel. Comme l'idée d'une formation réflexive ne se manifeste pas toujours par le même terme, il a fallu déterminer quels termes allaient servir d'indice de repérage à ce champ conceptuel. Pour établir cette règle, une pré-lecture du corpus a été effectuée, ce qui nous a permis de constater que le champ conceptuel de la formation réflexive se manifestait, la plupart du temps, par des termes ou expressions de la même famille que le mot «réflexion» : «pratique réflexive», «acte réflexif», «réfléchir», etc.. Nous avons donc décidé que le mot «réflexion» ainsi que tous ses dérivés lexicaux serviraient d'indice au repérage du champ conceptuel de la formation

réflexive. Notons que pour favoriser la fluidité de la rédaction, ces indicateurs du champ conceptuel cible sont appelés *concepts clés* dans le présent document.

Notons qu'un obstacle s'est présenté lors de l'exercice de sélection : parfois, le terme «réflexion» ou ses dérivés lexicaux ne renvoyaient pas au champ conceptuel ciblé par la recherche, c'est-à-dire, la formation réflexive. C'est le cas, par exemple, dans l'extrait suivant :

Pour mener sa réflexion sur ce thème, le Conseil a formé un comité de travail, mené des études documentaires dont il fait état en cours de route... (CSE, 1991, p. 10)

De toute évidence, le terme «réflexion» ne renvoie pas ici au champ conceptuel de la formation réflexive ciblé par la recherche. Par conséquent, cette occurrence ne devait pas être retenue dans le repérage. À défaut d'une règle systématique, nous avons convenu de laisser au codeur la responsabilité de décider si le mot repéré se rapportait ou non au champ conceptuel cible, et par conséquent de le retenir ou non dans la sélection des passages significatifs.

2.4.2.2 Établissement des bornes

La deuxième étape de la procédure de sélection consistait à borner le passage significatif. Trois possibilités ont été envisagées : le passage sélectionné pouvait être circonscrit par les repères de la phrase, du paragraphe, ou de la section contenant le concept clé. Des essais préliminaires ont été effectués afin de déterminer la règle la plus adéquate. ✓

Ces essais ont montré que limiter le passage significatif aux repères de la phrase était trop restrictif parce que cette modalité laissait parfois échapper des informations contenues dans les phrases adjacentes — le champ conceptuel étant évoqué sans être explicitement désigné. Au contraire, borner le passage significatif aux repères de la «section», (c'est-à-dire à la partie de texte délimitée par un titre et un intertitre ou par deux intertitres ou encore par deux sauts de page), conduisait à la sélection de nombreux extraits non pertinents. Délimiter les passages significatifs en fonction des repères du paragraphe s'est avéré être la modalité qui convenait le mieux aux besoins de la recherche. Cette modalité

évitait la surcharge d'extraits non pertinents sans pour autant conduire à l'évacuation d'informations pertinentes puisqu'un changement de paragraphe entraîne naturellement une re-désignation explicite du champ conceptuel cible.

La règle de sélection suivante a donc été adoptée : tous les paragraphes contenant au moins une occurrence du mot réflexion ou d'un mot de même famille ont été retenus pour l'analyse.³⁴

2.4.2.3 Découpage en unités d'analyse

Une fois les passages significatifs sélectionnés puis bornés, la dernière étape de préparation à l'analyse a consisté à découper les passages significatifs en courtes unités d'analyse. Encore une fois, le choix de la règle de découpage a été guidé par les besoins de la recherche. Avec ses objectifs d'analyse conceptuelle et d'analyse rhétorique, le mode de découpage devait permettre le repérage de relations intra- et inter-propositionnelles entre des éléments du discours.

En psycho-linguistique, il existe plusieurs modèles d'analyse sophistiqués qui préconisent des découpages très fins en micropropositions (Meyer, 1985a, 1985b; Kintsch et van Dijk, 1978). Ces modèles favorisent la saisie d'informations très détaillées mais elles ont le défaut de masquer les éléments macroscopiques des textes, telle la relation entre des concepts de phrases adjacentes, par exemple. Nous avons plutôt privilégié le mode de découpage décrit par Ghiglione (1991) qui obéit à une logique grammaticale. Plutôt que de donner lieu à des micropropositions, ce modèle de découpage produit des unités d'analyse qui s'apparentent aux «propositions» telles que les définit la grammaire. Nous expliquons ici cette procédure de découpage.

Ghiglione identifie 4 grands types de propositions.

1. Les propositions transitives, qui prennent la forme : Sujet - Verbe - Complément ou Sujet - Copule - Attribut.

ex. : *Robert ouvrit la porte.*

³⁴Les passages sélectionnés dans chacun des textes sont reproduits aux annexes 1A à 1G.

2. Les propositions intransitives, prenant la forme : Sujet - Verbe.

ex. : *La mer rugit.*

3. Les propositions coordonnées prennent la forme : P (pour proposition de forme simple) copule P.

ex. : *Robert viendra et Agnès viendra aussi.*

4. Les propositions subordonnées, quant à elles, peuvent prendre de multiples formes, dont en voici quelques exemples :

Il faut que vous soyez heureux.

Je ne veux qu'une chose : que vous alliez au diable

La beauté tente les hommes parce qu'elle est éternelle.

Le rêve, qui embue les yeux, va bien aux femmes.

Ghiglione précise que toute proposition contient, a minima, un actant et un acte temporalisé. Malgré l'apparence assez simple de cette procédure de découpage, Ghiglione identifie des cas pouvant poser problème. L'accumulation d'attributs dans une proposition simple en est un exemple :

Pierre est gentil, aimable, courtois.

Un tel énoncé pourrait donner lieu à trois propositions :

Pierre est gentil.

Pierre est aimable.

Pierre est courtois.

Toutefois, Ghiglione suggère plutôt de traiter cette phrase comme une seule proposition, «*pour conserver, le caractère accumulatif que donne à voir la surface textuelle*» (p. 44).

Dans le cas des subordonnées, il peut parfois être difficile de déterminer s'il faut traiter l'énoncé comme une seule proposition ou comme deux propositions. À ce problème, Ghiglione établit une règle :

«cela dépend d'un seul critère, à savoir : peut-on, si l'on sépare l'énoncé en deux, obtenir deux propositions présentant un sens

autonome, c'est-à-dire les ancrages minimaux que nous avons décrits: la marque d'un actant et d'un acte temporalisé» (Ghiglione, 1991, p. 44).

Afin d'illustrer cette règle, Ghiglione présente quelques exemples. Les deux premiers énoncés qui suivent devraient être traités comme une seule proposition, tandis que les deux autres donneront lieu à deux propositions :

*Il faut que vous soyez heureux.
Adorez qui vous adore.*

*Je ne veux qu'une chose, / c'est que vous alliez au diable.
L'intelligence se plaît à tartiner / qui se plaît à être étalé.*

Il existe aussi des cas où les énoncés, à cause de leur forme, nécessitent un ajout ou une déstructuration. C'est le cas de l'exemple suivant :

ex. : Il est venu, parti, revenu.

Cet énoncé donnera lieu aux trois propositions suivantes :

- *il est venu*
- *(il est) parti*
- *(il est) revenu.*

Pour que la reconstitution apparaisse clairement au lecteur, Ghiglione suggère d'indiquer entre parenthèses les opérations effectuées.

Un autre type d'énoncé nécessitant une reconstitution est le cas de «*désenclavage*».

ex. : Si l'analyse linguistique, lorsqu'elle est appliquée à du langage naturel, s'avère extrêmement complexe, ...

Cet énoncé donne lieu aux deux propositions suivantes :

- *Si l'analyse linguistique [] s'avère extrêmement complexe*
- *[] lorsqu' (l'analyse linguistique) est appliquée à du langage naturel*

2.4.3 Instrument d'analyse conceptuelle

En nous inspirant des modèles d'analyse de Van der Maren (1995) et de Ghiglione (1991) décrits précédemment, nous avons conçu un modèle d'analyse original qui permet le repérage des liens interconceptuels. Cet instrument d'analyse repose sur deux postulats :

- 1- Les concepts peuvent être désignés par un seul mot (la plupart du temps, un nom commun), ou par un groupe de mots. Les groupes de mots désignent parfois des concepts simples (ex. : «l'acte d'enseigner») ou complexes (ex. : «transformation de l'expérience en savoir»).
- 2- Les indicateurs de relations interconceptuelles sont des verbes ou des connecteurs. Ainsi, le verbe «être» indique une relation d'identité, tandis que la conjonction «comme» indique une relation de comparaison.

Comme l'avaient fait Van der Maren et Ghiglione, nous avons cherché à rendre la démarche d'analyse aussi systématique que possible en dressant une liste initiale de liens interconceptuels. Notre liste initiale s'inspire de celles de Van der Maren (1995) et de Ghiglione (1991). De ces deux listes, nous avons conservé les relations qui pouvaient s'appliquer à des liens «interconceptuels» (bien qu'il s'agissait originalement de liens «interpropositionnels»). Par exemple, de la liste de Van der Maren, nous avons conservé les relations : «*conséquence de X*», «*comparaison*», «*antécédent de X*», mais avons exclu : «*extension de X*». De la liste de Ghiglione (1991), nous avons retenu presque tous les liens désignant des relations «argumentatives» : «*condition*», «*cause*», «*contiguïté*», «*disjonction*», «*opposition*», «*restriction*», «*comparaison*». Nous avons complété cette liste par d'autres relations suggérées par des lectures préalables du corpus ainsi que par les objectifs de la recherche (ex. : «*a pour objet*», «*est intermédiaire*», «*est fondement*», etc.). Ceci a donné lieu à une grille initiale de codage dont nous avons fait une utilisation ouverte : des ajouts et des ajustements en cours d'analyse ont eu lieu. À la suite de ces modifications, l'ensemble du corpus a été soumis à un nouvel exercice de codage dans le but de repérer la présence de l'une ou l'autre des nouvelles catégories ajoutées au cours du premier codage. La grille finale d'analyse est présentée au tableau I.

Lors de la phase de codage, toutes les relations interconceptuelles ont été codées, que les concepts soient situés dans une même proposition ou dans deux propositions adjacentes.

Les relations interconceptuelles implicites ont aussi été codées. Par exemple, lorsque le CSE définit «*l'acte d'enseigner*», et qu'il le désigne par le synonyme «*l'acte professionnel*» l'usage synonymique marque une relation d'identité entre «*acte d'enseigner*» et «*acte professionnel*», puisque l'un est remplacé par l'autre. Afin cependant de signifier le caractère implicite de ces relations, celles-ci sont affichées entre crochets [] dans les tableaux de données. (Ces tableaux sont présentés aux annexes 2A à 2G.)

Tableau I
Grille de codage de l'analyse conceptuelle³⁵

Codes	Liens interconceptuels
LC1 :	Antécédent (<i>X avant Y</i>)
LC2 :	Contiguïté (<i>X est proche, voisin de Y, touche à Y</i>)
LC3 :	Agent de (<i>X fait, s'occupe de, agit sur Y</i>)
LC4 :	Clef de (<i>X est la cause première, la raison essentielle de Y</i>)
LC5 :	Moyen (<i>X est un moyen pour obtenir Y</i>)
LC6 :	Conséquence (ou résultat) (<i>X est la conséquence de Y</i>)
LC7 :	But (<i>X est le but de Y</i>)
LC8 ::	Solution (<i>X est la solution de Y</i>)
LC9 :	Condition (<i>X est une condition pour que Y</i>)
LC10 :	Application (<i>X s'applique à Y</i>)
LC11 :	Identité simple (<i>X est Y</i>)
LC11.1 :	Identité par nécessité (<i>X doit être Y</i>)
LC11.2 :	Identité par comparaison (<i>X est comme Y</i>)
LC11.3 :	Identité par l'exemple (<i>X est un exemple de Y</i>)
LC11.4 :	Identité par caractéristique (<i>X est une caractéristique de Y</i>)
LC11.5 :	Identité par restriction (<i>X n'est pas seulement Y</i>)
LC16 :	Disjonction (<i>X n'est pas Y</i>)
LC17 :	Opposition (<i>X est contraire à Y</i>)
LC18 :	Corrélation (<i>plus X, plus Y</i>)
LC19 :	Concomitance (<i>X en même temps que Y</i>)
LC20 :	Exclusion (<i>X exclut Y</i>)
LC21 :	Est élément de (<i>X est élément de Y</i>)
LC22 :	Contient (<i>X contient Y</i>)
LC23 :	A pour objet (<i>X a pour objet Y</i>)
LC24 :	Est intermédiaire (<i>X est intermédiaire entre Y et Z</i>)
LC25 :	Est fondement de (<i>X est fondement de Y</i>)
LC26 :	Est en interaction avec (<i>X est en interaction avec Y</i>)
LC27 :	Lieu (<i>X est le lieu de Y</i>)
LC28 :	A pour fonction (<i>X a pour fonction Y</i>)

³⁵Seuls les codes effectivement utilisés dans le codage sont présentés dans ce tableau.

2.4.3.1 Le dictionnaire : un outil complémentaire d'analyse

Pour réaliser adéquatement l'analyse conceptuelle, le chercheur doit s'assurer qu'il saisit correctement la signification des mots du texte qu'il analyse. Les mots ont souvent plusieurs sens et/ou présentent des nuances sémantiques en fonction du contexte dans lequel ils sont utilisés. Le dictionnaire s'est donc imposé comme outil de travail. Nous y avons eu recours chaque fois qu'un mot présentait pour nous une ambiguïté sémantique. Nous avons principalement utilisé *Le Petit Robert* (édition 1993). Toutefois, pour certains mots, nous avons aussi eu recours au *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Rénald Legendre (édition 1988).

2.4.4 Instrument d'analyse rhétorique

La conception d'un instrument d'analyse rhétorique a représenté un défi de taille. Le premier problème qu'il a fallu résoudre était celui du repérage de la rhétorique. La rhétorique se camoufle dans des mots, des structures, des figures. Parfois, c'est même par des absences qu'elle joue son rôle argumentatif. Parce que la rhétorique passe par des éléments de nature différente, l'élaboration d'une grille de codage posait un énorme défi. Ensuite, la rhétorique est un mécanisme complexe qui agit non par l'addition mais par l'enchevêtrement des éléments qui la constituent. L'outil d'analyse ne devait pas occulter cette interaction des éléments par une procédure catégorielle réductrice. Il fallait trouver un moyen d'apprécier la complexité sans pour autant sacrifier la rigueur de l'analyse qu'impose une démarche de recherche scientifique.

L'instrument que nous avons développé s'inspire essentiellement du *Traité de l'argumentation* de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1983). À partir d'une étude approfondie de cet ouvrage nous avons conçu une grille de codage rhétorique composée de trois catégories d'informations. La première catégorie sert à coder les stratégies rhétoriques qui affectent de larges sections de textes. C'est le cas notamment des arguments de contradiction, des schèmes de liaison ou de dissociation et de la métaphore. Les éléments de cette catégorie ont été appelés : «*schèmes rhétoriques*». La seconde catégorie d'informations sert à coder les

stratégies rhétoriques qui affectent des éléments de détail dans les textes. On pense par exemple aux procédés de qualification ou de de catégorisation. Les éléments de cette catégorie ont été appelés : «*éléments rhétoriques*». Enfin, ayant observé que les schèmes et les éléments rhétoriques produisent des effets de sens variés selon les usages qui en sont faits, nous avons conçu une troisième catégorie qui permet de coder les «*effets argumentatifs*» associés à l'usage d'un schème ou d'un élément rhétorique.

Comme dans la démarche d'analyse conceptuelle, la grille de codage initiale était ouverte, permettant ainsi l'ajout de nouvelles catégories en cours de codage si nécessaire et c'est ce qui fut fait. La grille finale de codage est présentée dans les tableaux II, III et IV.³⁶

Au sens de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1983) les divers éléments qui constituent la rhétorique d'un texte peuvent difficilement être classés dans des catégories fermées et exclusives.

«Nous sommes souvent autorisés (...) à interpréter un raisonnement suivant l'un ou l'autre schème. Mais, qui plus est, nous pouvons considérer que certains arguments appartiennent à l'un aussi bien qu'à l'autre, de ces groupes de schèmes» (p. 258).

À la suite de cette remarque, il a été convenu que plus d'un code pouvait être attribué à un même segment de texte.

Pour apprécier toute la portée argumentative d'un discours, Perelman et Olbrechts-Tyteca mentionnent qu'il ne faut pas limiter l'étude de la rhétorique aux éléments de détail du discours, mais adopter une vue d'ensemble sur celui-ci. Il va de soi qu'une grille comme celle que nous proposons entraîne une particularisation des éléments rhétoriques. Mais les normes de rigueur auxquelles nous souscrivons admettent difficilement l'économie d'une telle grille. Par conséquent, ce n'est pas au moment du codage, mais plutôt dans les phases d'analyse et d'interprétation qu'une perspective plus globale a été réintroduite.

³⁶Seuls les codes effectivement utilisés lors du codage apparaissent dans ces tableaux.

Tableau II
Grille de codage de l'analyse rhétorique : les schèmes

Code	Nom du schème	Explication du schème
SR2	définition	- recours à une définition
SR4	inclusion partie dans le tout	- argument impliquant le tout et ses parties
SR5	argument de comparaison (mesure)	- argument qui présume d'une possibilité de mesure alors que toute mesure objective est impossible
SR8	argument pragmatique	- appréciation d'un acte en fonction de ses conséquences
SR9	argument par la fin et les moyens	- argument qui met en relation la fin et les moyens
SR11	argument de la direction	- argument qui fait appel à la notion d'étapes et de fin
SR13	liaison personnes et ses actes	- argument qui établit des liens entre la personne et ses actes
SR14	argument d'autorité	- valorisation d'une thèse par le fait qu'elle a été énoncée ou soutenue par quelqu'un dont l'autorité est reconnue
SR15	liaison acte et essence	- argument qui se fonde sur un lien de coexistence entre un objet et l'essence dont il est censé être une manifestation
SR19	fondement par l'exemple/illustration	- argument fondé sur un ou plusieurs exemples ou illustrations
SR21	raisonnement par analogie	- argument utilisant une comparaison entre deux réalités de domaines différents
SR22	métaphore	- argument qui exprime une réalité par le nom d'une autre
SR23	dissociation	- argument qui vise à désolidariser des éléments, montrer qu'ils ne sont pas liés les uns avec les autres
SR24	causalité logique	- enchaînement argumentatif où les éléments sont présentés comme logiquement déduits les uns des autres (utilisation de marqueurs de liens logiques)
SR25	liaison	- argument qui consiste à montrer que divers éléments sont liés les uns avec les autres
SR26	recadrage de propos	- souvent associé à la citation ou à l'argument d'autorité, les propos d'une autre source sont rapportés, mais réinterprétés dans une nouvelle perspective

Tableau III
Grille de codage de l'analyse rhétorique : les éléments

Code	Nom de l'élément rhétorique	Explication
ER1	appel aux valeurs	- recours aux valeurs pour valoriser ou disqualifier un élément
ER2	hiérarchie	- hiérarchisation de deux ou plusieurs éléments
ER3	lieu de la quantité	- recours au lieu de la quantité (ex. : meilleur parce que sert un plus grand nombre)
ER4	lieu de la qualité	- recours au lieu de la qualité (unique, difficile, rare...)
ER7	lieu de l'essence	- valorisation d'un individu parce qu'il est un représentant bien caractérisé de l'essence en question
ER8	lieu de la personne	- argument qui se rattachent à la personne, sa dignité, son autonomie, son mérite, etc.
ER9	qualification	- usage d'un qualificatif (peut avoir des effets de valorisation ou de disqualification)
ER10	catégorisation	- classement explicite ou implicite d'un objet dans une catégorie (par association à d'autres éléments, etc.)
ER11	concrétisation du contenu	- usage d'exemple, d'illustration ou autre ayant pour effet de rendre le contenu plus concret
ER12	répétition	- reformulation ou répétition terme à terme
ER13	accumulation	- présentation de plusieurs éléments à propos d'un même sujet
ER14	synonyme	- usage d'un synonyme pour désigner un objet
ER15	forme négative	- forme syntaxique négative (n'est pas)
ER18	temps présent	- recours au temps présent qui crée un effet de présence
ER19	temps passé	- recours au temps passé
ER20	pronom «on»	- usage du pronom indéfini produisant certains effets argumentatifs
ER21	article défini	- usage d'une article défini produisant certains effets argumentatifs
ER22	sing. pour le pluriel	- usage du singulier pour un objet ordinairement désigné par le pluriel
ER23	démonstratif	- usage du démonstratif, crée un effet de présence
ER25	périphrase	- utilisation d'un groupe de mots pour désigner un objet
ER26	amplification	- formule qui consiste à amplifier un élément ou une qualification

(suite page suivante)

Tableau III
Grille de codage de l'analyse rhétorique : les *éléments* (suite)

Code	Nom de l'élément rhétorique	Explication
ER29	citation	- propos rapportés
ER32	forme «il faut»	- usage de termes qui désignent la nécessité de quelque chose (ex. : nécessite, exige, il faut que, etc.)
ER33	mot-choc	- mot provoquant un retentissement affectif
ER34	affirmation sans justification	- affirmation d'un lien sans justification, comme s'il s'agissait d'un fait alors que ce n'en est pas nécessairement un
ER35	justification d'un lien	- argumentation explicite
ER36	euphémisme	- expression atténuée d'une notion
ER37	forme affirmative	- syntaxe affirmative, contribuant à donner à l'affirmation un statut de fait, alors que ce n'est peut-être pas le cas
ER38	absence de sujet	- usage d'un verbe sans sujet
ER39	hyperbole	- mise en relief d'une idée au moyen d'une expression qui la dépasse
ER40	1ère personne (je, nous)	- recours à la première personne
ER41	phrase nominale	- utilisation d'un nom pour désigner une action (ex. : apprentissage pour «l'étudiant apprend»)
ER42	spécification	- fait souvent suite à une affirmation d'ordre général, en lui apportant des précisions ou des spécifications

Tableau IV
Grille de codage de l'analyse rhétorique : les effets

Code	Nom de l'effet	Explication
EF1	modifie le statut d'un élément	- donne à un élément un statut plus élevé (opinion devient fait, etc.)
EF2	valorisation	- contribue à une perception positive de l'objet qui subit cet effet
EF3	disqualification	- contribue à une perception négative de l'objet qui subit cet effet
EF4	présence	- l'objet en cause bénéficie d'un effet de présence, d'une visibilité
EF5	choix d'un angle	- consiste à ne présenter qu'un côté des choses
EF6	clarification de notion	- une notion devient plus claire, son sens est précisé
EF7	obscurcissement d'une notion	- une notion devient moins précise, son sens s'obscurcit
EF8	durcissement de notions	- la notion est présentée comme figée, immuable
EF9	assouplissement de notions	- la notion est présentée comme souple, adaptable
EF10	introduit un présupposé	- effet souvent associé à une affirmation sans justification, dans les prémisses d'une argumentation
EF11	expression d'une norme ou d'une nécessité	- une affirmation est présentée comme une norme, une nécessité inévitable
EF12	donne caractère de représentativité	- l'objet est présenté comme représentatif de tous les objets du même type
EF13	donne statut de fait	- l'objet ou l'affirmation est présentée comme un fait alors que ce n'est pas nécessairement le cas
EF14	fermeture	- effet associé aux slogans, ou à des formules qui rendent difficile la contre-argumentation
EF15	retentissement affectif	- souvent associé au slogan ou au mot-choc, effet de sens qui fait appel aux affects
EF16	conformité	- la forme du discours donne l'impression que le texte est conforme aux exigences
EF17	concrétisation	- la forme du discours contribue à rendre une idée plus concrète (comme l'exemple, l'illustration, la métaphore)
EF18	sobriété/diplomatie	- souvent associé à un euphémisme, effet qui évite une prise de position engagée (permet d'épargner des susceptibilités)
EF19	effet de synthèse	- souvent associé à la forme nominale, l'effet de synthèse désigne l'absence de précision sur certaines données

2.4.5 Le codage et l'analyse des données

La procédure de codage a été réalisée avec le logiciel *Infodépot*, version 2.2 (1995). Les données brutes des codages conceptuel et rhétorique ont été compilées dans un même tableau afin de faciliter leur mise en correspondance. Il y a un tableau par texte. Les tableaux de données brutes comportent en outre, deux autres colonnes où l'on retrouve les définitions qui ont servi à informer le codage et les idées et commentaires qu'a suscité le codage au fur et à mesure qu'il se déroulait. Ces tableaux sont présentés aux annexes 2A à 2G.

2.4.5.1 Les données conceptuelles

Une fois la procédure de codage réalisée, nous avons été confrontée à une quantité phénoménale d'informations dont il fallait tirer du sens : au-delà de 1000 propositions avaient donné lieu à plus de 2000 relations conceptuelles et certainement autant d'inscriptions pour le codage rhétorique.

Le premier traitement que nous avons effectué visait une réduction significative des données qui permettrait de ne cibler que celles qui étaient pertinentes en regard des questions de la recherche. De toutes les données codées, nous n'avons conservé pour l'analyse que celles qui contenaient au moins un concept clé, c'est-à-dire un mot de même famille que réflexion. Toutes les données codées qui ne contenaient pas l'un ou l'autre de ces mots ont donc été laissées de côté.

Après cette réduction du matériel à traiter, les données conservées ont ensuite été organisées afin de pouvoir en dégager du sens, de les rendre «*parlantes*» (Van der Maren, 1995). Pour ce faire, il nous a semblé opportun de transposer les données brutes dans un tableau à double entrée semblable à celui de la figure 3.1. Les données codées étant composées de trois parties, deux concepts dont au moins un était un concept clé et un lien conceptuel, ce mode de présentation s'est imposé par lui-même.

Liens conceptuels

	<i>LC1</i>	<i>LC2</i>	<i>LC3</i>	<i>LC4</i>	<i>LC5</i>
<i>aaa</i>			<i>concept</i>		
<i>bbb</i>	<i>concept</i>				
<i>ccc</i>		<i>concept</i>		<i>concept</i>	<i>concept</i>
<i>ddd</i>				<i>concept</i>	
<i>eee</i>		<i>concept</i>			

Figure 3.1 : Exemple d'un tableau à double entrée

Toutefois, la transposition des données brutes dans un tableau à double entrée, une opération d'apparence assez simple, ne s'est pas faite sans heurt. D'abord, nous avons été confrontée à ce que Van der Maren appelle un problème de «*syntaxe du codage*».

«La syntaxe du codage est l'ensemble des règles de combinaison et de position (par exemple, la suite : prédicat, argument, cas) des éléments du code. Il est impérieux d'en élaborer une et de la respecter lorsqu'on utilise des codes multiples et des codes combinés. Sinon, les inversions risquent d'être nombreuses : prendre tantôt un code prédicat pour un code argument ou l'inverse, annuler un code objet par un code sujet, transformer un code objet en code sujet en passant d'un mode actif à un mode passif» (Van der Maren, 1995, p. 437-438).

En concevant l'outil d'analyse conceptuelle, nous n'avons pas fait attention à la position qu'occuperait le concept clé dans le codage. La syntaxe de codage prévoyait seulement un ensemble composé de trois parties :

1^{ère} position : un concept
 2^e position : un lien conceptuel
 3^e position : un concept

Il aurait été plus facile de traiter les données si, a priori, nous avions prévu une syntaxe qui, dans tous les cas, aurait placé le concept clé à la première position du codage. Faute d'expérience, et à défaut d'avoir prévu comment nous allions traiter les données codées, nous n'avons pas eu cette attention. Par conséquent, le codage a produit des données brutes où le concept clé occupait, tantôt, la première position du code, et tantôt, la troisième position.

Ex. :

<i>enseignants</i>	<i>réfléchir</i>
<u><i>LC3agent de</i></u>	<u><i>LC23a pour objet</i></u>
<i>réflexion critique</i>	<i>les théories pédagogiques des étudiants</i>

Cette situation a rendu difficile la transposition des données dans un tableau à double entrée. Pour résoudre le problème, nous avons reformulé les liens conceptuels de sorte à inverser les codages afin que, dans tous les cas, le concept cible occupe la première position du codage. C'est ainsi que dans l'exemple précédent, la relation conceptuelle

enseignants
LC3est agent de
réflexion critique

est devenue

réflexion critique
a pour agent
enseignants

Nous avons donc réalisé des tableaux à double entrée dans lesquels on trouve non seulement les liens conceptuels, tels qu'ils avaient été formulés initialement, mais aussi, leur forme inversée lorsque cette transformation s'est avérée nécessaire.

Toutefois, avant de pouvoir réaliser l'opération de transposition, nous avons fait une autre manipulation. Ayant constaté que certains liens conceptuels avaient une signification semblable, nous les avons regroupés. Ce regroupement visait essentiellement à éliminer la redondance afin de décharger les tableaux et, par le fait même, à faciliter la lecture de ceux-ci. Dans cette opération, les liens conceptuels ont été regroupés de la manière suivante :

[«*a pour élément*» et «*a pour caractéristique*»]

[«*est élément de*» et «*est caractéristique de*»]

[«*a pour fonction*» et «*est agent de*»]

[«*est moyen de*», «*a pour but*», «*a pour conséquence*» et «*est antécédent de*»]

[«*est fondement de*» et «*est clef de*»]

[«*a pour fondement*» et «*a pour clef*»]

[«*a pour agent*» et «*est fonction de*»].

À la suite de ce regroupement, les tableaux à double entrée ont finalement été réalisés. Nous les avons appelés les tableaux synthèse. Ils sont présentés aux annexes 3A à 3G.

La transposition des données brutes dans les tableaux synthèse nous rapprochait de notre objectif de baliser le champ conceptuel de la formation réflexive mais, du même coup, cette opération nous éloignait des textes originaux. Constatant le risque de perdre le sens original des textes, nous avons pris soin d'inscrire dans les tableaux, les numéros des propositions desquelles étaient issues les données codées. Cette précaution nous permettait, à tout moment au cours de l'analyse, de revenir valider nos interprétations par une relecture du contexte d'énonciation.

C'est donc à partir des tableaux synthèse que les résultats de l'analyse conceptuelle ont été analysés.

2.4.5.1.1 La présentation des analyses

Les tableaux synthèse ont grandement facilité la tâche d'analyse, mais il va sans dire qu'à cause de leur dimension et étant donné la diversité des informations qu'ils contiennent, nous avons jugé nécessaire de trouver un mode de présentation des données plus éloquent et plus convivial pour le lecteur. L'un des objectifs de la recherche étant de dresser le réseau conceptuel du champ conceptuel de la formation réflexive, encore une fois, le mode de présentation que nous avons privilégié s'est imposé à nous. Afin de rendre compte au lecteur des données compilées dans les tableaux synthèse, nous les présentons sous la forme de réseaux que nous commentons et analysons tout au long de la thèse. Notons que pour présenter les données compilées dans un tableau synthèse, nous n'avons pas produit un, mais plusieurs réseaux. Chaque réseau ne présente qu'une partie des données. Encore une fois, c'est par souci de lisibilité que nous avons procédé ainsi.

Par ailleurs, en construisant les réseaux conceptuels, nous avons pris soin de conserver les mots et expressions des textes originaux plutôt que de recourir à des reformulations qui auraient peut-être permis une présentation plus esthétique et

plus synthétique, mais qui risquaient en même temps d'introduire des glissements de sens. De plus, tout au long de la présentation des analyses, nous faisons régulièrement des retours aux données brutes et même, dans certains cas, aux extraits originaux des textes. Ces retours témoignent d'un souci d'interpréter les données avec rigueur, c'est-à-dire en respectant le sens original des propos.

2.4.5.2 Les données rhétoriques

L'analyse rhétorique a initialement été commandée par un objectif qui visait à évaluer la nature de l'argumentation du choix d'une formation réflexive pour les enseignants. Nous voulions notamment voir s'il existait un lien entre l'intention de revaloriser l'enseignement et le choix d'une formation réflexive. Pour cela, nous avons utilisé une fonction du logiciel *INFODEPOT* qui permet de repérer et de sélectionner, dans un document, un élément choisi (fonction «*select*»). Pour la présente recherche, nous avons utilisé cette fonction pour repérer tous les effets de valorisation (code EF2). Cette opération a permis de faire un examen attentif des effets de valorisation et d'évaluer dans quelle mesure le champ conceptuel de la formation réflexive y était associé.

Par ailleurs, nous voulons souligner que l'analyse rhétorique a largement dépassé le mandat initial pour lequel elle avait été conçue. Nous nous sommes rendue compte, en cours de route, que l'analyse rhétorique offrait un point d'ancrage à une critique des données de l'analyse conceptuelle. L'analyse conceptuelle est une démarche méthodologique essentiellement descriptive. Elle permet de saisir les liens conceptuels qui sont établis par les auteurs entre différents concepts. La faiblesse, si l'on peut dire, d'une analyse conceptuelle est qu'elle ne remet pas en question la validité des liens établis. Elle en fait seulement état. Mais, doubler l'analyse conceptuelle d'une analyse rhétorique permet de mettre au jour l'ensemble discursif dans lequel s'insèrent ces relations conceptuelles. Ceci permet souvent de déceler des faiblesses sur le plan argumentatif qui posent des questions quant à la validité des relations conceptuelles établies. Par exemple, nous verrons dans la prochaine section de la thèse que plusieurs conséquences sont attribuées à la réflexion. L'analyse conceptuelle rend compte de ces relations causales; l'analyse rhétorique, pour sa part, révèle que ces relations sont énoncées sur le mode affirmatif et en l'absence de justification, ce qui contribue à leur

donner un statut de fait. Mais les relations de cause à effet sont-elles des faits ou seulement des présomptions? En dehors d'une analyse rhétorique, une telle question n'aurait pas trouvé de point d'ancrage.

Les données rhétoriques ont donc été exploitées tout au long de l'analyse. Elles n'ont pas subi de traitement particulier, mais elles ont alimenté notre réflexion critique sur les données conceptuelles recueillies.

3. Les hypothèses de la recherche

Formuler les questions d'une recherche n'est pas une démarche naïve. L'interrogation aiguille la pensée dans la direction que le chercheur juge propice (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983). Les questions de la recherche cachent donc inévitablement des présupposés, ceux du chercheur, qui, s'ils restent inexprimés, risquent d'entraver l'objectivité de la recherche (Van der Maren, 1995). Dans le but de neutraliser l'éventualité de tels biais, nous jugeons important à ce stade-ci d'énoncer, sous forme d'hypothèses, nos a priori sur les questions de la recherche. Et, afin de donner encore plus de rigueur à la démarche, nous avons identifié les indicateurs qui permettraient de confirmer ou d'infirmar ces hypothèses.

HYPOTHESE 1 :

La *formation réflexive* est un champ conceptuel à la fois flou et polysémique.

Confirmée si :

Le champ conceptuel de la *formation réflexive*, dans les discours, est hétérogène. Il n'a pas d'intention, seulement des extensions.

Infirmée si :

Le champ conceptuel de la *formation réflexive*, dans les discours, est homogène, c'est-à-dire qu'il demeure assez stable pour que l'on puisse en repérer l'intention.

HYPOTHESE 2

Les moyens prévus pour opérationnaliser la notion de *formation réflexive* introduisent de nouvelles dimensions dans ce champ conceptuel.

Confirmée si :

L'analyse conceptuelle révèle un écart dans le champ conceptuel de la *formation réflexive* entre ses occurrences théoriques et les opérationnalisations qui en sont proposées.

Infirmée si :

L'analyse *conceptuelle* ne révèle pas d'écart dans le champ conceptuel de la *formation réflexive* entre ses occurrences théoriques et les opérationnalisations qui en sont proposées.

HYPOTHESE 3

Le choix d'une *formation réflexive* ne serait pas soutenue par des données empiriques.

Confirmée si :

L'analyse conceptuelle révèle que le choix d'une *formation réflexive* ne s'appuie pas sur des données empiriques.

Infirmée si :

L'analyse conceptuelle révèle que le choix d'une *formation réflexive* s'appuie sur des données empiriques.

HYPOTHESE 4

Le choix d'une *formation réflexive* serait justifiée par des arguments de nature intuitive.

Confirmée si :

L'analyse conceptuelle révèle que les arguments qui justifient le choix d'une *formation réflexive* sont de l'ordre de l'opinion.

ou

L'analyse conceptuelle ne révèle pas de justifications associées au choix de la *formation réflexive*.

Infirmée si :

L'analyse conceptuelle révèle que les arguments qui justifient le choix d'une *formation réflexive* ne sont pas de l'ordre de l'opinion, mais de l'ordre des faits.

HYPOTHESE 5

Le champ conceptuel de la *formation réflexive* serait étroitement lié à une rhétorique de valorisation de l'enseignant et de l'enseignement.

Confirmée si :

L'analyse rhétorique révèle l'usage de stratégies visant à associer la *formation réflexive* à une image valorisante de l'enseignant ou de l'enseignement.

Infirmée si :

L'analyse rhétorique ne révèle pas de stratégies visant à associer la *formation réflexive* à une image valorisante de l'enseignant ou de l'enseignement.

HYPOTHESE 6

Le schème argumentatif principal de cette rhétorique de valorisation de l'enseignant et de l'enseignement est la dichotomie par le rejet d'une pratique dite technique et mécanique de l'enseignement.

Confirmée si :

L'analyse rhétorique révèle que le schème argumentatif principalement associé au champ conceptuel de la *formation réflexive* est celui de dichotomie rejetant une pratique dite technique et mécanique.

Infirmée si :

L'analyse rhétorique ne révèle pas que le schème argumentatif principalement associé au champ conceptuel de la *formation réflexive* est celui de dichotomie rejetant une pratique dite technique et mécanique.

4. Les limites de la recherche

Quelle que soit l'attention que l'on puisse porter à la rigueur de la démarche, toute recherche présente des limites. Celles-ci sont liées aux choix méthodologiques et elles affectent évidemment, les résultats et la portée des interprétations. Avant de présenter les analyses et les résultats de la recherche, nous tenons à préciser au lecteur les limites de cette recherche.

4.1 Les limites liées au médium d'information

Pour faire l'analyse conceptuelle et rhétorique du champ conceptuel de la formation réflexive dans les discours de la réforme des programmes de formation des enseignants, nous avons exclusivement analysé des documents écrits. Les textes ont été décortiqués, analysés et interprétés. Or, l'analyse de documents écrits pose une première limite, celle de l'isomorphie entre le texte écrit et la pensée du ou des rédacteurs : le texte exprime-t-il toute la pensée des rédacteurs? Le texte exprime-t-il avec exactitude la pensée des rédacteurs? Une analyse conceptuelle de documents écrits repose sur le postulat que les énoncés écrits expriment ce que les rédacteurs pensent. Si ces derniers ont mal formulé leur pensée, ou s'ils ne l'ont que partiellement formulée, la recherche n'est pas en mesure de rendre compte de cet écart entre la pensée et l'écrit.

Par ailleurs, le document écrit n'est pas un médium interactif. Par conséquent, le chercheur ne peut vérifier, auprès de la source d'information, la validité de sa compréhension. Il ne peut pas non plus demander à la source des explications complémentaires lorsqu'un énoncé lui paraît nébuleux. Par comparaison, l'entrevue permet de telles validations.

Le format de la source d'information impose donc ses limites aux résultats de la présente recherche.

4.2 Les limites liées au choix du corpus

4.2.1 L'actualité des informations

Dans le cas des documents officiels, le problème de l'actualité des informations ne se pose pas; l'intérêt d'analyser ces documents est justement de connaître la nature du discours tenu sur la formation réflexive à l'origine de la réforme québécoise.

Dans le cas des universités, l'actualité des informations impose des limites aux résultats. Les documents qui ont été analysés sont les documents que les

universités ont présenté au CAPFE pour fin d'approbation. Au moment de finaliser la présente recherche, ces documents commencent déjà à dater. Entre-temps, la conception des universitaires au sujet de la formation réflexive a pu évoluer, notamment avec la mise en opération, depuis septembre 1995, des programmes de formation. Il est plus que probable que, dans l'action, les universités aient été amenées à préciser leurs pratiques et peut-être aussi, à ajuster leur conception de la formation réflexive. Évidemment, il y aurait un intérêt certain à faire l'analyse des pratiques et aussi des documents de travail qui ont certainement été produits dans le contexte de ces pratiques. La présente recherche ne l'a pas fait, pour la simple raison qu'au moment de son amorce, ces pratiques et documents internes n'existaient pas.

La recherche n'a donc pas la prétention de présenter une image absolue du champ conceptuel de la formation réflexive tel qu'il est entendu dans les programmes de formation des enseignants.

4.2.2 Échantillonnage des documents universitaires

Trois documents universitaires ont été analysés dans la présente étude. L'échantillonnage raisonné que nous avons effectué visait une diversification des sources d'information, un choix méthodologique guidé par le postulat qu'une telle diversification pouvait apporter un éventail plus vaste de données. Cet échantillon n'a aucune prétention de représentativité. Par conséquent, il n'est pas permis de généraliser à l'ensemble des universités les résultats obtenus par l'analyse des trois documents universitaires de cette étude. Les résultats obtenus dans la présente recherche ne sauraient être transférés à d'autres documents que ceux qui ont fait l'objet de l'analyse.

4.3 Les limites liées au repérage du champ conceptuel cible

La règle de sélection des passages significatifs est limitative et pourrait avoir occulté des éléments du champ conceptuel ciblé par la recherche. Toute règle de sélection est, par définition, limitative puisque c'est là son rôle. Celle que nous

avons adoptée pour extraire les passages significatifs du corpus présuppose que le champ conceptuel de la formation réflexive se manifeste, a minima, par une occurrence du mot «réflexion» ou de ses dérivés lexicaux. Est-ce le cas? Peut-être pas. D'autres mots se rapportant à l'activité mentale pourraient aussi renvoyer à l'univers de la formation réflexive : «analyser», «évaluer», «examiner», etc. Si c'est le cas, alors la règle de sélection des passages significatifs aura disqualifié des passages se rapportant au champ conceptuel de la formation réflexive.

Nous avons délibérément choisi de ne pas tenir compte des termes référant à une activité intellectuelle mais non dérivés du mot «réflexion» comme indice du champ conceptuel de la formation réflexive. Le risque était trop grand d'inclure dans le corpus, des données qui n'avaient aucun lien avec le champ conceptuel cible. Nous avons donc préféré ne recueillir que des données dont nous étions certaine qu'elles appartenaient au champ conceptuel ciblé plutôt que de risquer d'inclure des données sans rapport avec l'objet d'étude ce qui nous aurait conduit à des résultats non valides, même si cela voulait dire risquer d'omettre certaines informations pertinentes.

Précisons néanmoins que, consciente de cette limite, nous sommes restée attentive tout au long de la démarche d'analyse, aux autres désignations qui pouvaient renvoyer au champ conceptuel de la formation réflexive. Nous en faisons d'ailleurs mention dans la présentation des analyses.

4.4 Les limites liées à l'objet de la recherche

Enfin, il est utile de rappeler que la thèse n'a pas la prétention de faire une analyse complète, ni des exigences fixées par le MEQ, ni des programmes de formation. La recherche s'est centrée sur un champ conceptuel, celui de la formation réflexive. Aussi n'est-il pas permis de tirer des conclusions sur les autres composantes des programmes de formation ou sur la place qu'occupe ce champ conceptuel dans l'ensemble des dispositions envisagées dans le cadre de cette réforme des programmes de formation.

SECTION 2

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

La deuxième section de cette thèse est maintenant consacrée à la présentation des résultats de la recherche. Les chapitres IV, V et VI présentent l'analyse du champ conceptuel de la formation réflexive dans les discours du CSE, du MEQ et des universités. À partir des données de l'analyse conceptuelle et à la lumière de l'analyse rhétorique, nous dégageons le champ conceptuel de la formation réflexive en soulignant ses particularités dans chacun des discours et, le cas échéant, les problèmes ou les incongruïtés qui auront émergé dans le cadre des analyses conceptuelle et rhétorique. Le chapitre VII est ensuite consacré à l'analyse des arguments qui soutiennent le choix d'une formation à caractère réflexif pour les futurs enseignants. Nous y examinons, dans une perspective critique, la nature et la forme de ces arguments. Les discours du CSE, du MEQ et des universités y sont traités en bloc. À la suite de ces analyses, nous présentons les résultats de la recherche, proprement dits, en confrontant les données de cette recherche avec les hypothèses initialement émises. Ce rapport se termine avec une discussion où nous partageons avec le lecteur quelques-unes des réflexions qui ont germé dans notre esprit en conduisant cette recherche. Nous concluons ce travail en dégageant les pistes d'actions et de recherche sur lesquelles s'ouvre notre travail.

CHAPITRE IV

ANALYSE DU CHAMP CONCEPTUEL DE LA *FORMATION RÉFLEXIVE* DANS LE DISCOURS DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

1. Contexte d'énonciation du rapport annuel 1990-1991 du Conseil supérieur de l'éducation

Entité consultative auprès du ministère de l'éducation, le CSE publie chaque année un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. Dans son rapport de 1990-1991 le CSE s'est penché sur la question de la «*profession enseignante*», jugeant que le temps était «*propice à un renouvellement du contrat social entre le corps enseignant et la société*» (Conseil supérieur de l'éducation, 1991, p. 9). C'est ce document qui a été retenu pour les fins de la présente recherche.

Dans ce rapport, le CSE exprime la nécessité de former les futurs enseignants dans le cadre d'une «*préparation interactive et réflexive*» (CSE, 1991, p. 43). Le CSE ne donne cependant aucune indication sur les contingences d'une telle formation. En revanche, il consacre tout un chapitre à décrire ce qu'il appelle «*l'acte d'enseigner*» auquel il attribue les quatre caractéristiques suivantes : «*réflexif, interactif, complexe et professionnel*». En conséquence, les données qui ont été extraites de ce document décrivent davantage la notion de pratique réflexive que celle de formation réflexive. Nous avons néanmoins considéré que ces données appartenaient au champ conceptuel de la formation réflexive puisqu'il y a manifestement un rapport étroit entre les notions de formation réflexive et de pratique réflexive.

2. Description et analyse du champ conceptuel cible

Dans le document qui a été analysé, le CSE s'attache à décrire l'acte d'enseigner comme un acte réflexif, une caractéristique qui comporte, selon lui, «*trois aspects majeurs*». Chacun de ces aspects est abordé distinctement dans le texte du CSE. Afin de ne pas noyer les spécificités sémantiques et conceptuelles propres à chacun des aspects, nous les traitons, nous aussi, distinctement dans ce chapitre. En dehors de cette description très spécifique de ces trois aspects de la pratique réflexive, le texte contient d'autres occurrences des concepts clés à l'étude. Comme ces occurrences ne sont pas explicitement rattachées à l'un ou l'autre des trois aspects de la pratique réflexive, nous en faisons une analyse distincte.

2.1 Premier aspect de la pratique réflexive : une «*réflexion dans l'action*»

Le premier aspect de la pratique réflexive est décrit par le CSE dans les propositions 17 à 43 ainsi que dans la proposition 46 (voir annexe 1A). La figure 4.1 représente les éléments du champ conceptuel de la formation réflexive tel qu'il est décrit dans cette portion de texte.

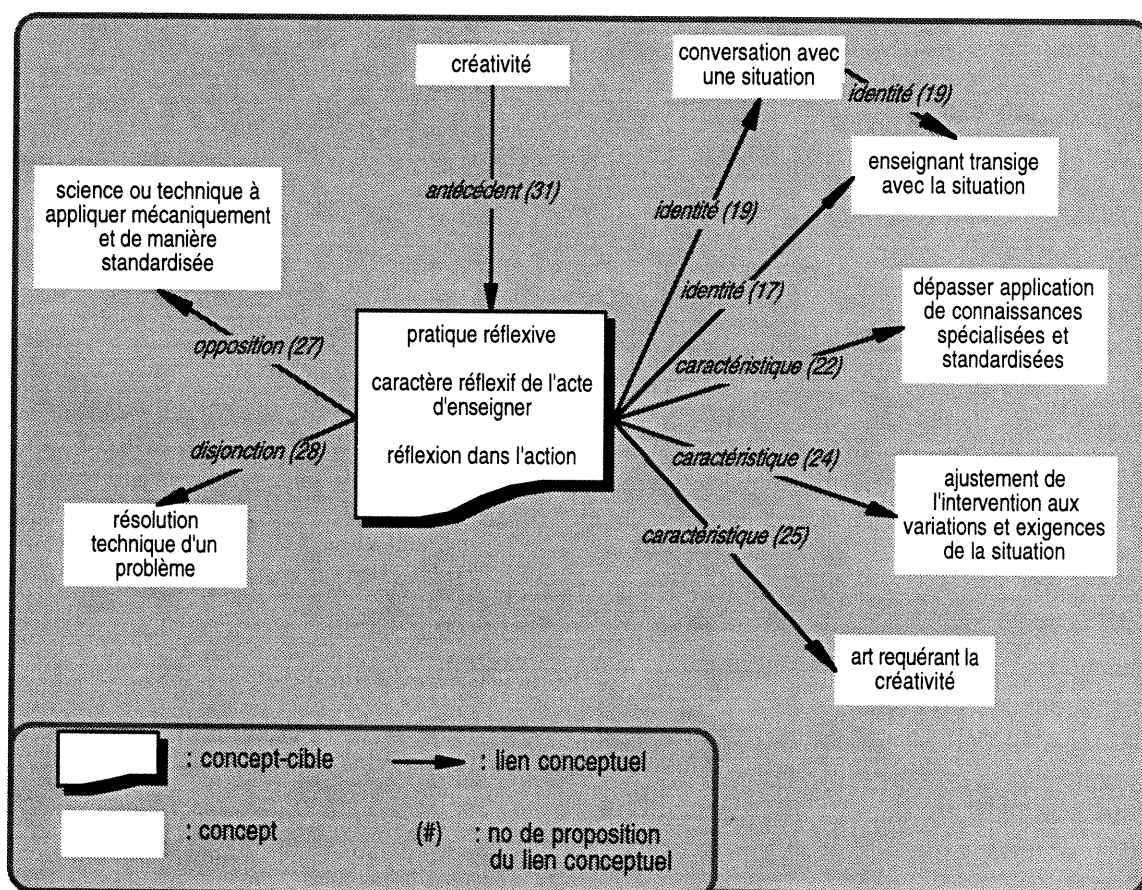


Figure 4.1 : Premier aspect de la pratique réflexive. Texte du CSE (1991).

En observant ce schéma, on constate que le concept de *réflexion dans l'action*, le concept central dans la thèse de Schön (1983), est au coeur de ce réseau. On observe aussi que ce concept se caractérise par un «*ajustement de l'intervention aux variations et aux exigences de la situation*» (proposition 24), comme c'est le cas chez Schön. La référence à cet auteur est renforcée par l'emploi d'une métaphore que celui-ci a développée pour exprimer l'idée d'un ajustement de l'action, celle de la «*conversation*» :

Cette transaction ressemble, en un sens, à une sorte de «conversation» avec une situation (proposition 19)

Enfin, comme Schön, le CSE oppose le concept de *réflexion dans l'action* à l'«*application mécanique et standardisée de la science ou de la technique*» et à la «*résolution technique d'un problème*» :

(Dans ce contexte, la pratique professionnelle apparaît davantage comme un art requérant la créativité) que comme une science ou une technique à appliquer mécaniquement et de façon standardisée (proposition 27).

Ainsi, l'acte professionnel n'y est pas réduit à la résolution technique d'un problème (proposition 28).

On reconnaît, dans cette opposition, la dichotomie issue du discours de Schön entre la *réflexion dans l'action* et la *rationalité technique*.

En somme, l'analyse de ce réseau montre clairement qu'en décrivant le premier aspect de la pratique réflexive, le CSE s'est manifestement inspiré du discours de Schön. Cette constatation n'est guère surprenante compte tenu d'une référence explicite à cet auteur dans une note en bas de page (proposition 15)³⁷. Nous remarquons, cependant, que le concept de «recherche» pourtant fondamental dans la thèse de Schön puisqu'il est au coeur des prétentions «épistémologiques» de cet auteur (voir chapitre 2), est absent de ce réseau. Nous allons cependant constater, dans les analyses qui suivent, que le CSE a rattaché ce concept à ce qu'il décrit comme le deuxième aspect de la pratique réflexive.

2.2 Deuxième aspect de la pratique réflexive : une «*réflexion sur l'action*»

Le second aspect de la pratique réflexive est décrit, par le CSE, dans les propositions 44 à 66 (à l'exception de 46).

³⁷Dans la même note en bas de page, le CSE fait aussi référence à deux autres sources (Maheu et Robitaille, 1990 et Boud, Keogh et Walker, 1985). La référence à ces auteurs n'est pas discutée ici, mais elle fera l'objet d'une analyse ultérieure.

Alors que le premier aspect de la pratique réflexive s'arrime à la notion de *réflexion dans l'action*, le deuxième aspect de cette pratique réflexive se développe autour du concept de «*réflexion sur l'action*» (figure 4.2).

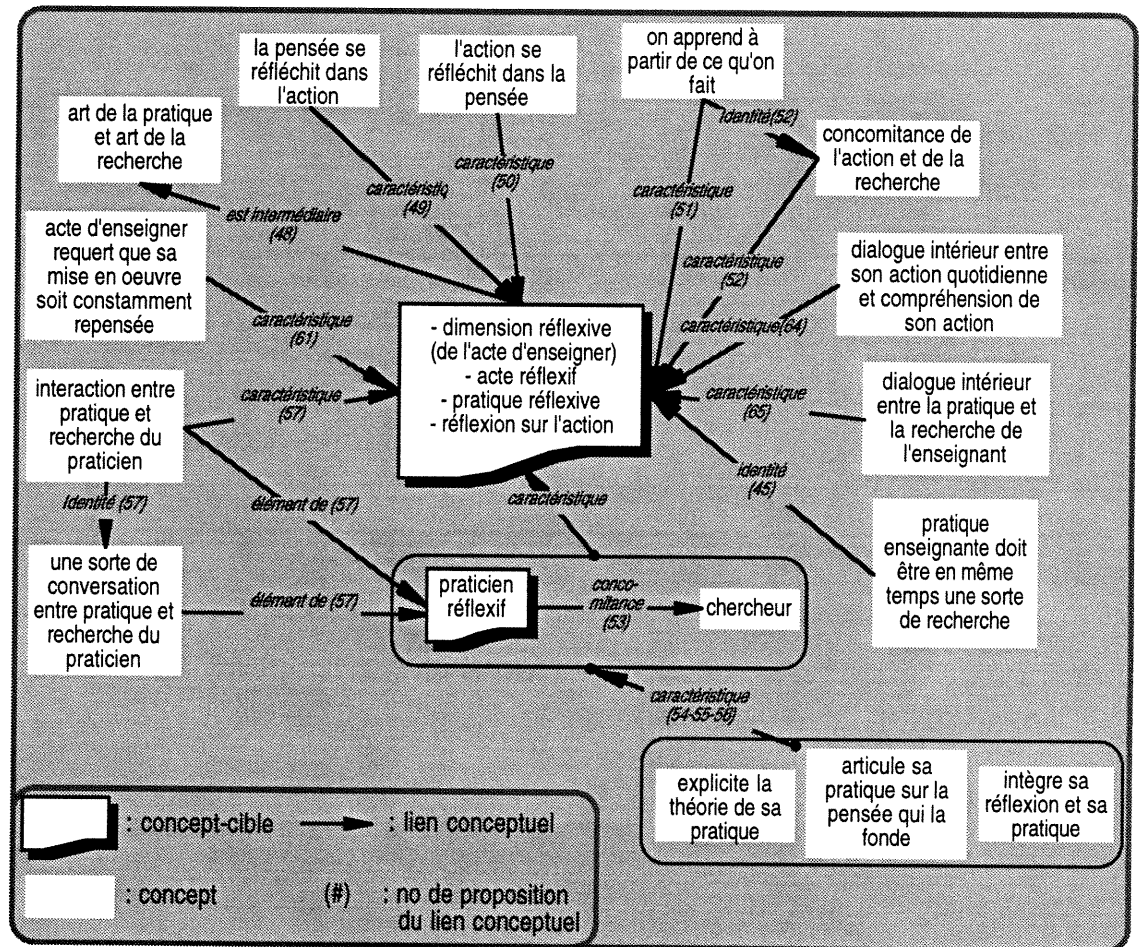


Figure 4.2 : Deuxième aspect de la pratique réflexive. Texte du CSE (1991).

Essentiellement, dans ce second aspect, le CSE exprime l'idée d'une relation circulaire entre la réflexion et l'action : l'action est objet de réflexion et la réflexion sur l'action a des incidences sur l'action ultérieure. Voici quelques-unes des propositions (dont le contenu sera analysé de manière plus détaillée dans les pages qui suivent), qui expriment cette relation circulaire.

49. Ici aussi la pensée se réfléchit dans l'action /
 50. et l'action (se réfléchit) dans la pensée.
 54. Il (le praticien réflexif) intègre sa réflexion et sa pratique; /
 55. il (le praticien réflexif) explicite la théorie de sa pratique; /
 56. il (le praticien réflexif) articule sa pratique sur la pensée qui la fonde. /

Notons aussi que, dans le cadre de cette description, le CSE établit un lien d'identité entre la pratique réflexive et l'apprentissage:

51. Dans l'acte réflexif, on apprend à partir de ce qu'on fait; /

Il semble peu probable qu'en décrivant ce deuxième aspect de la pratique réflexive, le CSE se situe encore dans le cadre de référence de Schön puisque ce dernier ne s'est jamais vraiment intéressé à la *réflexion sur l'action*. À preuve, son premier ouvrage (1983) ne contient que trois occurrences de ce concept³⁸. Lorsqu'il en fait mention, c'est essentiellement pour baliser les contours du concept pivot de sa thèse, expliquant que la *réflexion dans l'action n'est pas une réflexion sur l'action*.

En examinant les éléments de ce réseau, nous retrouvons cependant des éléments de la théorie de Kolb et Fry, décrite dans un article de Boud, Keogh et Walker (1985), lui-même cité dans une note infrapaginale dans le texte du CSE (proposition 15). Kolb et Fry ont développé un modèle où le processus d'apprentissage est décrit selon un cycle de quatre phases qui se caractérisent par un aller-retour de l'expérience à la réflexion :

«Une expérience concrète et immédiate est observée et analysée; les observations et les réflexions sont ensuite assimilées dans une théorie et, de celle-ci, sont déduites des implications pour l'action; les implications sont ensuite testées dans le cadre de nouvelles expériences» (traduction libre³⁹).

La figure 4.3 résume ce modèle.

Boud Keogh et Walker expliquent que cette description du cycle de l'apprentissage se distingue des modèles cognitivistes par la place qu'elle accorde à l'expérience; l'apprentissage prend racine dans un va-et-vient entre l'expérience et la pensée.

³⁸Selon ce qu'indique l'index de ce document.

³⁹Version originale: *Immediate concrete experience is the basis for observation and reflection, these observations are assimilated into a theory from which new implications for action can be deduced and these implications or hypotheses are used to indicate new experiences* (Boud, Keogh et Walker, 1985, p.12).

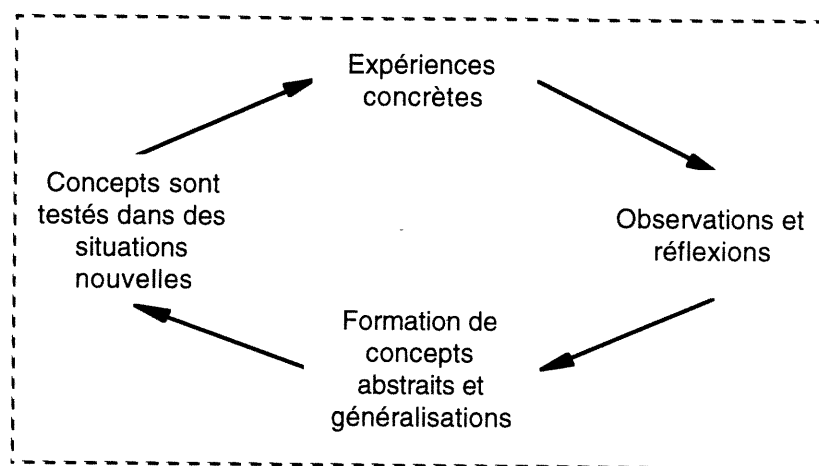


Figure 4.3 : Le cycle de l'apprentissage selon Kolb et Fry⁴⁰.

Il semble bien que c'est ce modèle qui est à la source des propos du CSE lorsqu'il décrit le deuxième aspect de la pratique réflexive. Il nous semble cependant que le recours à un modèle d'apprentissage pour décrire les caractéristiques de la pratique de l'enseignement pose un problème de validité et conduit, dans l'argumentation du CSE, à une pétition de principe. En effet, le CSE utilise un modèle d'apprentissage pour décrire le phénomène de la pratique et il conclut que la pratique réflexive conduit à un apprentissage. Or, cette conclusion découle directement du choix du modèle de référence.

Nous observons, par ailleurs, un second problème dans la description de ce deuxième aspect de la pratique réflexive : alors que le modèle de Kolb et Fry a été identifié comme le cadre de référence principal de cet ensemble conceptuel, on constate que le CSE y a greffé le mot «*recherche*», un concept pourtant inexistant dans le modèle de ces auteurs. La présence du terme «*recherche*» dans cet ensemble discursif est donc surprenante et inattendue. En revanche, sachant que le concept de «*recherche*» est central dans la thèse de Schön on peut se demander si, en décrivant le deuxième aspect de la pratique réflexive, le CSE n'a pas inséré dans cette description des éléments qui appartiennent à deux cadres de référence pourtant distincts. C'est en tous cas l'hypothèse que nous faisons. Or, nous constatons que cet amalgame a donné lieu à un discours d'une confusion peu ordinaire, notamment en ce qui a trait à la signification du mot *recherche*. Dans le discours de Schön, la *recherche* désigne une caractéristique de la *réflexion dans l'action* et elle est décrite comme un processus de formulation et de vérification

⁴⁰Dans Boud, Keogh et Walker, 1985, p. 12.

d'hypothèse. Dans le texte du CSE, la signification du mot recherche est plus obscure. En enchevêtrant ce concept au modèle de Kolb et Fry, le CSE en a singulièrement déformé le sens que lui avait attribué Schön. Le CSE a construit un discours esthétique mais abscons, où le sens des mots s'obscurcit au fur et à mesure que l'argumentation se développe. Pour le montrer, nous faisons l'analyse de l'extrait suivant :

Il (acte réflexif) lie l'art de la pratique à l'art de la recherche. Ici aussi la pensée se réfléchit dans l'action et l'action dans la pensée. Dans l'acte réflexif, on apprend à partir de ce qu'on fait; on refuse de séparer l'action et la recherche. Le praticien réflexif est en même temps un chercheur. Il intègre sa réflexion et sa pratique; il explicite la théorie de sa pratique; il articule sa pratique sur la pensée qui la fonde. Ici encore, une interaction ou une sorte de «conversation» existe à l'intérieur même du praticien entre sa pratique et sa recherche (CSE 1991, propositions 48 à 58).

Examinons une à une les propositions de cet extrait.

Il (acte réflexif) lie l'art de la pratique à l'art de la recherche. / (proposition 48)

Dans cette proposition, le CSE affirme que l'acte réflexif lie la pratique et la recherche. On se demande d'abord à quel type de recherche le CSE fait référence dans cette proposition : à la recherche scientifique ou à une autre forme de recherche semblable à celle décrite par Schön? De plus, comment l'acte réflexif lie-t-il la pratique et la recherche? Le CSE ne le dit pas pour l'instant. On remarque en outre que la «recherche» est qualifiée d'«art», alors qu'il est plus courant de présenter l'art et la recherche comme des univers dichotomiques. Pourquoi cet attribut incongru? S'agit-il simplement d'un effet de style («l'art de la pratique et l'art de la recherche») ou le CSE cherche-t-il à pointer un aspect particulier de la recherche, voire, une nouvelle forme de recherche? En décrivant le premier aspect de la pratique réflexive, le CSE disqualifiait la science dans la pratique, affirmant que l'expert devait dépasser «*la pure et simple application de ses connaissances scientifiques spécialisées et standardisées*» (proposition 22). Le CSE écrivait aussi :

«la pratique professionnelle apparaît davantage comme un art requérant la créativité, que comme une science ou une technique à appliquer mécaniquement et de façon standardisée» (propositions 25 à 27).

Parce que le mot recherche est intimement lié à l'univers de la science, le fait de qualifier la recherche d'art vise-t-il à dissocier ce concept de celui de la science compte tenu du fait que cette dernière a été précédemment rejetée?

*Ici aussi la pensée se réfléchit dans l'action /
et l'action (se réfléchit) dans la pensée. /
(propositions 49 et 50)*

Ici, l'usage pronominal du verbe réfléchir conjugué à une syntaxe qui exprime le caractère commutatif et circulaire de la relation entre la «pensée» et l'«action» crée sans aucun doute un effet stylistique digne des bons ouvrages de poésie mais au détriment de la clarté sémantique. De quelle «pensée» est-il ici question et quel est le rapport entre cette relation circulaire et le concept de *recherche* dont il était question dans la proposition précédente?

Dans l'acte réflexif, on apprend à partir de ce qu'on fait; / (proposition 51)

Ici, le CSE introduit dans le réseau conceptuel la notion d'apprentissage, notion empruntée au modèle de Kolb et Fry, mais l'affirmation a aussi une autre résonance : celle d'un slogan qui a connu, par le passé, un certain succès dans le monde de l'éducation, et selon lequel l'apprentissage passe par l'action. Cependant, le lien entre l'apprentissage et le concept de recherche demeure encore inexpliqué.

on refuse de séparer l'action et la recherche. / (proposition 52)

Le point-virgule qui précède la proposition 52 la lie, d'une certaine manière, à la proposition précédente et suggère qu'il y a apprentissage dans la mesure où l'action et la recherche ne sont pas séparées. Le sens du mot recherche n'est toujours pas précisé, mais il semble de plus en plus évident que ce terme ne fasse pas référence à la recherche scientifique telle que menée dans les institutions universitaires. Néanmoins, le sens du mot reste flou d'autant qu'il est fait mention d'un «refus» de séparer l'action et la recherche. Or, derrière le refus se lit une allusion à l'éventualité d'une telle séparation qu'on voudrait à tout prix éviter. Généralement, lorsqu'il est question d'écart entre l'action et la recherche c'est de l'écart entre la pratique quotidienne des enseignants et la recherche scientifique dont il est question. D'aucuns prétendent que les discours issus de

cette recherche sont décontextualisés et donc peu utiles aux praticiens qui doivent conjuguer avec la complexité du réel. On constate donc qu'une ambiguïté sémantique se crée autour du mot recherche, ambiguïté occasionnée par des références simultanées à des significations divergentes de ce mot.

Le praticien réflexif est en même temps un chercheur / (proposition 53)

Ici le CSE affirme que le praticien réflexif est un chercheur, mais le sens du mot recherche n'ayant toujours pas été éclairci, le sens du mot «chercheur» reste lui-même obscur. Le praticien est-il un chercheur au même titre que les chercheurs scientifiques? Y a-t-il une distinction à faire? Laquelle? De toute évidence cette affirmation renvoie au discours de Schön, mais ainsi décontextualisée, le sens de l'affirmation n'a plus le même sens que dans son discours d'origine. Encore une fois, Schön ne parle pas de *réflexion sur l'action*, mais de *réflexion dans l'action* et cette distinction est clairement spécifiée dans son texte.

En outre, une autre question est soulevée par la proposition 53 : tous les praticiens sont-ils «réflexifs» et, par extension, tous les praticiens sont-ils des «chercheurs» ou la réflexivité n'est-elle le propre que d'une catégorie de praticiens, les bons, en l'occurrence? Cette ambiguïté quant au statut du discours sera discutée davantage plus loin.

*Il (le praticien réflexif) intègre sa réflexion et sa pratique; /
il (le praticien réflexif) explicite la théorie de sa pratique; /
il (le praticien réflexif) articule sa pratique sur la pensée qui la fonde. /
(propositions 54 à 56)*

Les propositions 54 à 56 qui font suite à l'affirmation que «le praticien réflexif est un chercheur» visent, d'une certaine manière, à expliquer cette précédente affirmation. Cependant, l'explication reste floue et ambiguë. À la proposition 54, le CSE dit que «*le praticien réflexif intègre sa réflexion et sa pratique*». Tel que défini par le dictionnaire, *intégrer* signifie :

«Faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1191).

Selon cette définition, intégrer sa réflexion et sa pratique signifierait que le praticien, sujet agissant de cette proposition, fait entrer sa réflexion dans sa

pratique et sa pratique dans sa réflexion, au point que l'une devient partie intégrante de l'autre et vice versa. Le CSE réaffirme ici l'idée d'une relation circulaire déjà exprimée dans les propositions précédentes (propositions 49 et 50). Le caractère flou de cette relation a été souligné auparavant et le sens de cette relation n'est pas davantage clarifié ici. De quelle manière le praticien réalise-t-il cette opération d'intégration? Le processus même d'intégration, dont la responsabilité est attribuée au praticien, n'est pas explicité. Le résultat de l'intégration est lui aussi plutôt obscur. Que devient la réflexion, une fois intégrée à la pratique? On notera d'ailleurs qu'en présentant le modèle de Kolb et Fry, les auteurs ont aussi souligné l'absence d'explication au sujet du processus même de réflexion dans ce modèle :

Malheureusement, Kolb donne peu de détails sur la nature de l'observation et de la réflexion à cette étape. On pourrait penser que Kolb veut désigner l'idée d'une association entre une idée nouvelle et une idée déjà présente dans l'esprit de l'observateur. Le schème de Kolb est utile dans la mesure où il nous aide à planifier des activités des apprentissages; il nous rappelle aussi de vérifier que les apprenants s'engagent véritablement dans les activités que nous avons préparées à leur intention. Mais ce schème ne dévoile cependant pas les éléments ou les caractéristiques de la réflexion elle-même (Boud, Keogh et Walker, 1985, p.13, traduction libre⁴¹).

Enfin, les raisons qui motivent le CSE à qualifier l'intégration de *recherche* ne sont toujours pas expliquées.

Dans la proposition suivante, il est écrit que le «*praticien réflexif explicite la théorie de sa pratique*» (proposition 55). Alors qu'il avait jusque-là été question de «*réflexion*» et de «*pratique*», de «*pensée*» et d'«*action*», mais aussi de «*recherche*» et de «*chercheur*», voilà que le CSE introduit le mot «*théorie*», un terme, sans aucun doute emprunté au modèle de Kolb et Fry mais qui nous questionne néanmoins parce qu'il comporte lui aussi, sa part d'ambiguïté sémantique. Selon les usages, ce terme a un sens commun et un sens scientifique. Au sens commun, le mot «*théorie*» signifie :

⁴¹«*Unfortunately, Kolb does not discuss the nature of his stage of observation and reflection in much detail. It can appear to refer to the act of associating an incoming idea with one already in the mind of the observer. His scheme has been useful in assisting us in planning learning activities and in helping us check simply that learners can be effectively engaged by the tasks we have set. It does not help, however, to uncover the elements of reflection itself.*»

«ensemble d'idées, de concepts abstraits, plus ou moins organisés, appliqué à un domaine particulier. (Spéculation, conception, doctrine, opinion, système, thèse)» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 2246).

Au sens scientifique, c'est une

«construction intellectuelle méthodique et organisée, de caractère hypothétique (au moins en certaines de ses parties) et synthétique (hypothèse, système)» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 2246).

Lorsque le CSE affirme que le praticien explicite la *«théorie de sa pratique»*, selon toute vraisemblance, il fait référence au sens commun du mot théorie, désignant un *«ensemble d'idées plus ou moins organisées»* que le praticien aurait au sujet de sa pratique plutôt qu'une *«construction intellectuelle, méthodique, organisée et hypothétique»*. Cependant, comme le mot «théorie» est utilisé dans le contexte d'une description de la *réflexion sur l'action* en tant que processus de «recherche», le lecteur pourrait être tenté d'associer le mot théorie à son sens scientifique. Ce qui ajoute à la confusion sémantique décrite jusqu'à maintenant. Une autre remarque doit être faite au sujet de cette idée d'*«explicitation de la théorie de la pratique»*. Le CSE affirme que le praticien réflexif explicite la théorie de sa pratique, mais il ne dit rien au sujet du contexte qui amorce ou qui suscite cette activité d'explicitation. S'agit-il d'une activité volontaire, continue, sporadique? L'explicitation de la théorie de la pratique est-elle une activité spontanée ou suscitée? Si personne ne lui demande de le faire, le praticien va-t-il tout de même s'engager dans un tel processus d'explicitation? Il faut se rappeler que le modèle de Kolb et Fry dont s'inspire ici le CSE est un modèle d'apprentissage. En contexte de formation, on peut imaginer la présence d'une tierce personne qui aurait la responsabilité d'amorcer ou de susciter la réflexion de l'apprenant suite à une expérience. Mais, dans le contexte de la pratique, car c'est bien ce que décrit ici le CSE, compte tenu que l'activité de pratique n'est pas d'emblée une activité d'apprentissage, on peut se demander ce qui déclenche le processus de réflexion et, par conséquent, le processus d'apprentissage?

Enfin, toujours à propos de la proposition 48, nous questionnons encore une fois la légitimité du mot recherche pour désigner une activité d'explicitation de la «théorie de la pratique».

Une troisième proposition explique pourquoi le praticien réflexif est un chercheur :

*«il (le praticien réflexif) articule sa pratique sur la pensée qui la fonde»
(proposition 56).*

Faisant encore référence au modèle de Kolb et Fry, le CSE affirme que la pensée fonde la pratique. Cette affirmation suscite de notre part, trois questions : 1) De quelle pensée est-il question dans cette proposition? 2) Toutes les pensées se valent-elles lorsqu'il s'agit de «fonder la pratique»? 3) Et, en quoi, encore une fois, le fait d'articuler sa pratique sur la pensée peut-il être qualifié de recherche?

*Ici encore, une interaction ou une sorte de «conversation» existe à l'intérieur même du praticien
(une interaction existe) entre sa pratique et sa recherche (du praticien). / (propositions 57 et 58)*

La pratique et la recherche «conversent». Cette affirmation est étonnante et ambiguë. D'abord, alors qu'il a jusqu'à maintenant été question d'une interrelation entre la pensée et l'action, entre la réflexion et la pratique, le CSE parle ici d'une interaction entre la pratique et la «recherche», substituant pour ainsi dire les mots «réflexion» et «pensée» par le mot «recherche». Le sens du mot recherche n'ayant toujours pas été clairement établi, cette affirmation ne contribue certes pas à clarifier le concept. Ensuite, la métaphore de la «conversation» utilisée pour décrire cette interaction entre la pratique et la recherche n'est pas limpide. Comment la pratique et la recherche peuvent-elles converser? Quel langage parlent-elles et qu'ont-elles à se dire? Il semble que la métaphore de la conversation ait été empruntée à Schön qui y a eu recours pour décrire le processus de *réflexion dans l'action*. Il expliquait que chaque action du praticien produit des effets sur la situation en cours, la modifiant d'une manière attendue et parfois inattendue. Le praticien, toujours à l'écoute de la situation qui se modifie au fil de ses actions, est appelé à réinterpréter la situation tout en continuant d'y réagir, comme on le fait dans une conversation. Dans ce contexte, la métaphore de la conversation prend tout son sens : le praticien et la situation se parlent au sens où ils produisent des effets l'un sur l'autre, auxquels ils réagissent à tour de rôle. Dans les propositions 57 et 58, la métaphore de la conversation n'est pas aussi intelligible. On voit mal quelle forme peut prendre

une conversation entre la pratique et la recherche, d'autant que cette conversation a lieu, dit le CSE, «à l'intérieur même du praticien»...

En somme, cette analyse montre de manière plutôt éloquente que le CSE a bel et bien amalgamé deux modèles, celui de Kolb et Fry et celui de Schön⁴². Cette analyse confirme celle de Reboul (1984) selon laquelle le discours officiel est marqué d'un syncrétisme. Mais, le danger du syncrétisme est qu'en amalgamant ainsi les cadres de référence, on risque, et c'est le cas dans le texte du CSE, d'aboutir à la construction d'un discours neuf, esthétique en certaines de ses parties peut-être, mais confus dans l'ensemble et surtout sans assises. Ainsi, dans l'analyse précédente, nous avons noté que le CSE a recours à une panoplie de termes pour désigner la réflexion. Celle-ci est appelée «réflexion», bien sûr, mais aussi, «pensée», «recherche» (prop. 48, 52, 58, 65), «théorie» (prop. 55), et «compréhension de son action» (prop. 64). Or, en examinant chacun de ces termes, on se rend bien compte qu'ils ne sont pas synonymes. Les interchanger, comme le fait le CSE a pour effet d'embrouiller, voire d'obscurcir, le sens de chacun des mots, si bien qu'au terme de cet exercice de redondance, on ne sait plus très bien ce qu'est la recherche, la réflexion, ou même la théorie.

Quant au concept de recherche emprunté à Schön, le CSE en a grossièrement déformé le sens. Dans la thèse de Schön, la recherche est une caractéristique de la *réflexion dans l'action*, décrite comme un processus de formulation et de vérification d'hypothèse. Le CSE, quant à lui, associe le concept de recherche à la *réflexion sur l'action*. Il s'agit là d'un glissement majeur qui, non seulement n'est pas signifié au lecteur, mais est occulté par de multiples références lexicales au discours de Schön. On pense notamment à la métaphore de la conversation qui marque de manière explicite une référence à Schön. Pourtant, là encore, le CSE, en extrayant la métaphore de son contexte original, en a singulièrement déformé le sens. Le CSE s'est même permis quelques variations sur le thème de cette métaphore. À la proposition 64, le CSE parle d'un «*dialogue intérieur que l'enseignant établit entre son action quotidienne et la compréhension de son action*» et à la proposition 71, il évoque un «*dialogue entre le concret et*

⁴²Le lecteur aura noté la présence d'une autre référence dans le texte du CSE (proposition 15, note en bas de page). Il s'agit de Maheu et Robitaille (1990). Ces auteurs se sont intéressés à la notion de *réflexivité*. Nous montrerons plus loin, que leurs travaux imprègnent aussi le texte du CSE, mais d'une manière différente, plus subtile.

l'abstrait». Dans un cas comme dans l'autre, l'intelligibilité de la métaphore reste mal assurée mais surtout, bien loin des propos tenus par Schön.

Nous pensons que le syncrétisme, tel que pratiqué par le CSE, risque d'induire le lecteur en erreur, qui, en reconnaissant un lexique ou des expressions métaphoriques dans le texte pourrait penser que les propos avancés sont soutenus par l'auteur auquel ces emprunts lexicaux font allusion. N'ayant pas procédé, comme nous l'avons fait, à une analyse sémantique du texte, ce lecteur risque de ne pas repérer les glissements et les déformations de sens et de se faire, pour ainsi dire, passer un sapin.

2.3. Troisième aspect de la pratique réflexive : la constitution de «savoirs d'expérience».

Le troisième aspect de la pratique réflexive est décrit dans les propositions 67 à 87 du texte du CSE. Le réseau conceptuel de cet ensemble de propositions est présenté à la figure 4.4.

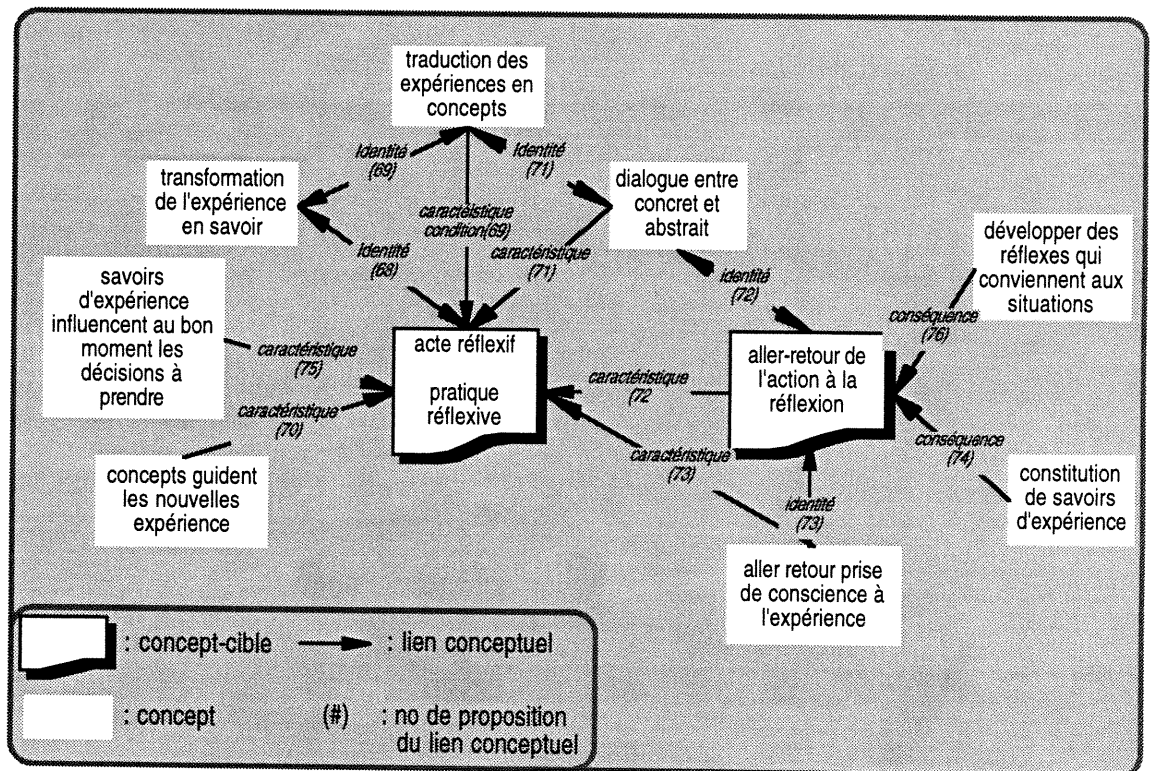


Figure 4.4 : Troisième aspect de la pratique réflexive. Texte du CSE (1991).

Dans ce troisième bloc de propositions, le CSE fait encore référence à l'idée d'une relation circulaire entre la réflexion et l'action :

- 71. Ici encore, s'effectue un «dialogue» entre le concret et l'abstrait./
- 72. (ici encore, s'effectue) un aller-retour de l'action à la réflexion et /
- 73 (ici encore s'effectue une aller-retour) de la prise de conscience à l'expérience.

Mais, tandis que le second bloc de propositions met l'accent sur le processus décrit comme une activité de recherche, le troisième aspect se centre davantage sur les conséquences auxquelles conduit ce processus : la «*transformation de l'expérience en savoir*» (68), la «*traduction des expériences en concepts*» (69), la «*constitution de savoirs d'expériences*» (74). Et l'intérêt de ce savoir construit par des allers-retours de l'action à la réflexion c'est qu'il est réintroduit dans la pratique, puisqu'il «*guide les nouvelles expériences* » (70), influençant «*au bon moment les décisions à prendre*» (75).

Il semble que ce troisième aspect de la pratique réflexive s'inspire encore du modèle de Kolb et Fry cité par Boud, Keogh et Walker (1985). À preuve, nous avons retracé, dans le texte de ces auteurs un passage dont la similitude avec le texte du CSE est éloquent :

«In recent years, Kolb, Rubin and McIntyre (1971) have added to our thinking through their well-known model of the learning process. (...) The core of the model is a simple description of the learning cycle : how experience is translated into concepts, which in turns are used as guides in the choice of new experiences» (Boud, Keogh et Walker, 1985, p. 12.).

Le CSE, quant à lui affirme :

L'acte réflexif exige cette traduction des expériences en concepts qui, à leur tour, guident les nouvelles expériences. (Propositions 69 et 70.)

Le lecteur attentif aura toutefois repéré entre ces deux passages une différence. Dans Boud, Keogh et Walker, les concepts guident «*le choix*» des nouvelles expériences alors que dans le texte du CSE, les concepts guident «*les nouvelles expériences*». La différence est subtile, mais d'un point de vue sémantique, elle est notable.

Alors que, dans l'extrait précédent nous avons principalement critiqué l'ambiguïté des propositions et de l'ensemble du réseau conceptuel notamment attribuable à l'amalgame de deux modèles théoriques, ici, notre critique concerne le statut des énoncés et, plus particulièrement, les énoncés de conséquences. Ce bloc de propositions contient plusieurs énoncés de conséquences qui sont, dans tous les cas, présentés dans le discours comme des faits. Perelman et Olbrechts-Tyteca (1983) ont expliqué que la manière de présenter les données peut contribuer à en modifier le statut. Ainsi, les valeurs ou les présomptions, qui ne bénéficient que de l'accord d'auditeurs particuliers, seront avantageusement présentées comme des faits ou des vérités, qui eux, bénéficient d'un accord universel. Dans le cas qui nous occupe, les énoncés de conséquences sont faits au sein de phrases affirmatives et en l'absence de toute explication, de toute argumentation.

- 70. *qui, à leur tour, (les concepts) guident les nouvelles expériences.*
- 74. *Alors se constituent des savoirs d'expérience /*
- 75. *qui (savoirs d'expérience) viennent influencer, au bon moment, les décisions à prendre. /*
- 76. *Dans un certain sens, ce va-et-vient de la réflexion et de l'action permet même de développer les réflexes qui conviendront aux diverses situations. /*
- 79. *(répertoire de savoirs) qui «pèsent» sur les décisions /*
- 80. *(décisions) qu'ils ont à prendre quotidiennement. /*

Perelman et Olbrechts-Tyteca font un commentaire instructif au sujet de l'argumentation et de l'absence d'argumentation :

«... toute argumentation est l'indice d'un doute, car elle suppose qu'il y a lieu de préciser ou de renforcer l'accord sur une opinion déterminée, qui ne serait pas suffisamment claire ou qui ne s'imposerait pas avec une force suffisante. (...) Par contre, en présentant une nouvelle comme un fait, sans plus, on laisse croire qu'il ne peut y avoir le moindre doute à son sujet, qu'on ne pense même pas devoir le justifier; » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 635-636).

Les conséquences que le CSE attribue à l'acte réflexif n'ont pas été vérifiées : ce ne sont pas des faits, mais ni plus ni moins que des présomptions. Pourtant, la forme discursive, notamment l'absence d'argumentation à leur sujet, contribue à leur donner le statut de faits. À titre de présomptions, ces conséquences devraient être accueillies avec certaines réserves, nous semble-t-il. D'ailleurs,

nous voulons souligner, au sein de ce troisième bloc de propositions, la présence d'une conséquence quelque peu surprenante :

Dans un certain sens, ce va-et-vient de la réflexion et de l'action permet même de développer les réflexes (qui conviendront aux diverses situations). / (proposition 76)

Au sens courant, Le Petit Robert définit le réflexe comme une

«Réaction immédiate et mécanique à une impression donnée, et précédant toute réflexion» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1902).

Considérant cette définition et considérant le rejet précédemment énoncé dans le texte, d'une pratique «mécanique» de l'enseignement (proposition 12) l'affirmation est pour le moins inattendue. Peut-on à la fois rejeter l'idée de l'exécution mécanique d'une tâche et préconiser le développement de «réflexes» qui conviennent aux situations?

L'analyse rhétorique du texte révèle, par ailleurs, une particularité troublante au sujet des conséquences et même des caractéristiques qui sont attribuées à la pratique réflexive : nous remarquons que les mêmes énoncés sont formulés tantôt sur un mode descriptif et tantôt sur un mode prescriptif. Ce passage du mode descriptif au mode prescriptif est mis en évidence dans le tableau V.

La présence du mode prescriptif au sein d'un texte dont les prétentions sont descriptives, est pour le moins étrange et, plus préoccupante encore est la difficulté d'identifier où s'arrête le mode descriptif et où commence le mode prescriptif, puisque le texte passe de l'un à l'autre sans distinction⁴³. Ces va-et-vient du mode prescriptif au mode descriptif rendent la lecture difficile et le statut du discours, ambigu. Ces changements de modalités soulèvent par ailleurs, des interrogations quant à l'intention véritable du CSE. La description que prétend faire le CSE de l'acte d'enseigner est-elle factuelle ou normative? En d'autres mots, le CSE décrit-il la pratique enseignante telle qu'elle s'exerce ou telle qu'il souhaiterait qu'elle s'exerce?

⁴³Il est intéressant de noter que qu'une remarque semblable avait été adressée par Fenstermacher (1988) à l'endroit du discours de Schön.

Tableau V
Illustration des passages du mode descriptif au mode prescriptif

Mode descriptif	Mode prescriptif
<i>29. L'acte d'enseigner revêt ce caractère réflexif.</i>	<i>30. Il (acte d'enseigner) exige cette réflexion dans l'action</i>
<i>3. qui (la dimension réflexive) permet ultimement la transformation de l'expérience en savoir.</i>	<i>68. que la pratique enseignante doit inclure, en son coeur même, la transformation de l'expérience en savoir.</i>
<i>71. Ici encore, s'effectue un «dialogue» entre le concret et l'abstrait,</i>	<i>69. L'acte réflexif exige cette traduction des expériences en concepts</i>
<i>72. (ici encore, s'effectue) un aller-retour de l'action à la réflexion et</i>	
<i>73. (ici encore s'effectue un aller-retour) de la prise de conscience à l'expérience.</i>	
<i>74. Alors se constituent des savoirs d'expérience</i>	<i>78. Les enseignantes et enseignants ont besoin de constituer en eux-mêmes ce répertoire de savoirs d'expérience</i>

L'analyse rhétorique du texte montre aussi que les énoncés prescriptifs ne sont jamais pris en charge par l'auteur; ils sont présentés comme découlant de la nature même des objets : «*l'acte d'enseigner exige...*», «*la pratique enseignante doit inclure...*» «*l'acte réflexif exige...*» «*les enseignant(e)s ont besoin...*». Occultés dans ces formules anonymes, les énoncés normatifs acquièrent un statut de nécessité attribuable à la nature même des choses plutôt qu'à la volonté d'un quelconque auteur. En somme, tout se passe comme si, sous le couvert d'une intention descriptive, le CSE dissimulait en vérité, une intention normative.

Cette hypothèse est probable, bien qu'en faisant l'analyse du texte, il est apparu que le va-et-vient du descriptif au prescriptif pourrait avoir pris racine dans une confusion sur le sens même des concepts en jeu. L'analyse conceptuelle a révélé que l'adjectif *réflexif* se rapporte, dans certains cas, à l'«acte d'enseigner» (propositions 14, 29, 30, 48, 51, 59 etc.) et dans d'autres cas, au praticien (propositions 53, 54, 55, 56). Il y a donc lieu de se demander si le CSE envisage la réflexivité⁴⁴ comme une caractéristique inhérente au fait d'enseigner

⁴⁴Nous tenons à préciser que le mot *réflexivité* est employé ici comme forme nominale de l'adjectif *réflexif*. Son usage dans le texte ne devrait pas être considéré comme un élément

ou plutôt comme une qualité de certains praticiens, les meilleurs, en l'occurrence. La nuance n'est pas sans conséquence. Si la réflexivité est une caractéristique inhérente à la pratique de l'enseignement, alors, tous ceux qui pratiquent l'enseignement pratiquent une activité réflexive. Et il n'est point besoin alors d'inciter les praticiens à exercer leur métier de manière réflexive, une telle prescription serait un non-sens. Si, par contre, la réflexivité est une caractéristique des praticiens, et plus précisément des «bons» praticiens et qu'elle n'est pas inhérente à l'acte même, alors, tous les praticiens ne sont pas, par définition, réflexifs. Dans ce cas, l'incitation des praticiens à une pratique réflexive a un sens.

L'imprécision, voire l'ambiguïté qui se maintient tout au long du texte, à savoir si la pratique «est» ou «doit être» une pratique réflexive, pourrait trouver une explication dans une autre confusion entre les cadres théoriques qui ont inspirés le CSE. Cette fois la confusion mettrait en jeu la perspective de Schön (1983, 1987), et celle, bien différente, de Maheu et Robitaille (1990), un autre groupe d'auteurs auquel le CSE renvoie son lecteur dans une note infrapaginale.

La perspective de Schön a déjà été décrite dans le premier chapitre du présent document. Rappelons brièvement que chez cet auteur, la réflexivité est une caractéristique des professionnels. Le champ des professions est un large domaine dans le discours de Schön qui inclut aussi bien les architectes que les psychothérapeutes ou les musiciens de jazz. La «réflexivité» est une manière de pratiquer la profession et elle implique une *réflexion dans l'action*. La réflexivité se rapporte non pas à une caractéristique inhérente au travail, mais à la réflexion du praticien pendant l'action.

La perspective de Maheu et Robitaille, moins connue dans le milieu de l'éducation parce qu'issue du champ de la sociologie, est exposée dans un article publié en 1991. Cet article reprend en essence, la présentation faite à l'ACFAS en 1990 qui est citée par le CSE. Ces auteurs qui oeuvrent dans le champ de la sociologie du travail ont étudié la relation entre l'identité professionnelle et la construction d'une identité sociale. Dans le contexte de cette problématique, il se sont intéressés plus particulièrement aux enseignants du niveau collégial. Leur

nouveau dans le champ conceptuel étudié; ce mot n'est introduit que pour les besoins rédactionnels afin de désigner l'ensemble des usages de l'adjectif *réflexif*.

cadre théorique prend appui sur les travaux de Giddens qui les conduit à décrire le travail des enseignants comme un travail «réflexif».

Mais qu'est-ce que le «*travail réflexif*» pour les sociologues du travail? Chez Maheu et Robitaille (1991), la notion de réflexivité se rapporte au fait que, contrairement au travail instrumental,

«l'objet de travail (réflexif) est un sujet humain, un usager. Du coup, la relation de travail, la relation de production du travail ne pourra esquiver les dimensions plus émotionnelles et informelles des rapports humains.

«La présence de l'usager, de l'objet-sujet du travail au pôle de la production même de ce travail est une donnée capitale. Il faut alors voir comment s'inscrit l'usager dans la relation de travail; comment il est perçu par le producteur du travail réflexif. Sa collaboration ou coopération, ses formes de résistance ou encore sa neutralité passive, attentistes sont plus que des conditions dans lesquelles s'exerce le travail réflexif. Elles en structurent directement la production à tel point qu'il est souvent qualifié de travail interactif» (Maheu et Robitaille, 1991, p. 100).

C'est donc à la dimension interactive du travail que l'adjectif *réflexif* fait référence chez ces auteurs. Cette interactivité structure la production du travail, introduisant la complexité aussi bien que l'émotion dans le travail.

Mais il y a aussi une autre dimension au travail réflexif : le sujet humain qui est l'objet du travail est aussi le consommateur du produit : le travail réflexif ne peut pas être produit s'il n'est pas consommé.

«La distance temporelle, sociale que l'on observe entre la production et la consommation du produit dans le cas du travail instrumental s'efface quand il s'agit du travail réflexif» (Maheu et Robitaille, 1991, p. 101).

Pour Maheu et Robitaille, la réflexivité est une caractéristique du travail avec l'humain. Elle fait référence à la dimension interactive du travail et a des conséquences sur le mode de production de ce travail. On comprend donc que, experts ou débutants, bons ou mauvais, tous ceux qui pratiquent le travail enseignant exercent, aux sens de Maheu et Robitaille, un travail réflexif, parce que la réflexivité n'est pas une qualité des praticiens mais une caractéristique constitutive au type de travail. Tous les métiers qui concernent les services

directs aux personnes sont d'ailleurs considérés par ces auteurs comme réflexifs : les métiers de l'enseignement aussi bien que ceux de la restauration et des assurances (Maheu et Bien-Aimé, 1996).

Il y a, entre le cadre de référence de Maheu et Robitaille (1991) et celui de Schön (1982), un écart manifeste. Schön ne fait pas de distinction entre le travail qui a pour objet l'humain et d'autres types de travail. La notion d'interactivité n'est pas présente dans son discours et sa conception ne se rapporterait certes pas aux métiers de la restauration puisque la prétention de cet auteur est de décrire les particularités de la pratique «professionnelle». Au sens de Schön, la réflexivité est une qualité de certains praticiens tandis qu'au sens de Maheu et Robitaille, c'est une caractéristique inhérente à certains types de travail. Il y a donc des divergences fondamentales entre ces deux sources qui ont inspiré le CSE, des divergences qu'il n'a apparemment pas identifiées et qui ont entraîné, dans son texte, des ambiguïtés, voire des incohérences. C'est ainsi que, dans certains passages, le CSE semble décrire une caractéristique propre à l'enseignement, adoptant alors un ton neutre et descriptif tandis qu'en d'autres passages, il semble associer la réflexivité à une forme idéale de pratique, adoptant alors un ton normatif, comme s'il exprimait son souhait de voir les enseignants développer cette habileté réflexive qu'il décrit.

2.4 Les autres occurrences du champ conceptuel cible, dans le texte du CSE.

Nous allons maintenant nous intéresser aux concepts clés qui ont été repérés dans le texte du CSE, en dehors des trois blocs de propositions spécifiquement identifiés comme les trois aspects de la pratique réflexive. Les liens conceptuels qui sont analysés ici proviennent des propositions 1 à 16 et 88 à 196 du texte du CSE; ils sont représentés à la figure 4.5.

Certaines relations conceptuelles de ce réseau ont déjà été énoncées dans les réseaux précédemment analysés. C'est le cas de l'opposition entre la pratique réflexive et l'«*exécution mécanique d'une tâche*» (proposition 14) qui était exprimée dans le premier aspect de la pratique réflexive et du concept d'«*aller-*

retour de l'action à la réflexion » dont il a été abondamment question dans le deuxième et le troisième aspect de la pratique réflexive.

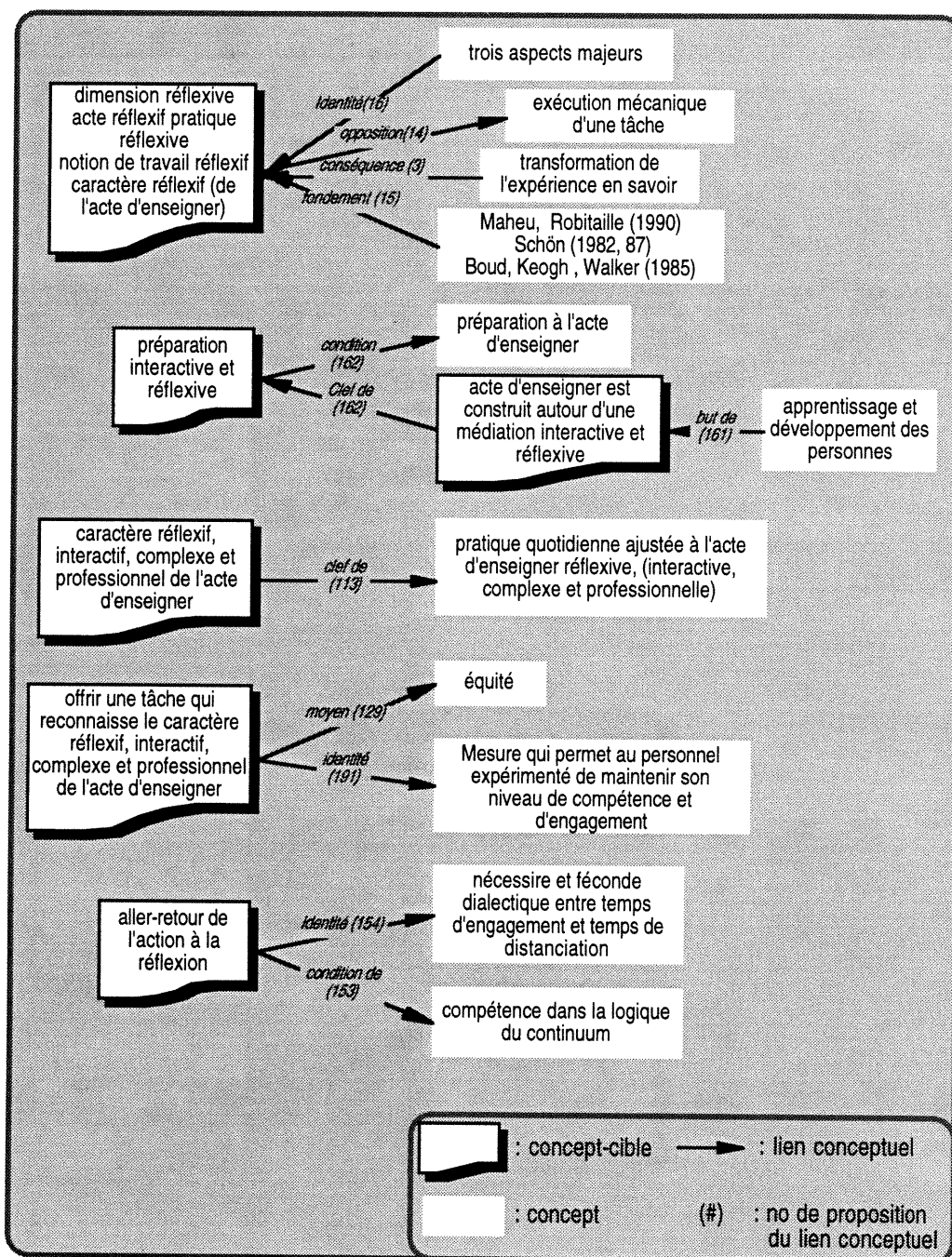


Figure 4.5 : Le champ conceptuel de la formation réflexive. Texte du CSE (1991, prop. 1 à 16 et 88 à 196).

D'autres éléments sont cependant nouveaux dans ce réseau. C'est le cas du lien d'identité qui est établi entre la notion d'«aller-retour de l'action à la réflexion» et

ce que le CSE a appelé une «nécessaire et féconde dialectique entre des temps d'engagement et des temps de distanciation».

Enfin, dans la logique du continuum, la compétence exige les allers et les retours de l'action et de la réflexion, c'est-à-dire une nécessaire et féconde dialectique entre des temps d'engagement et des temps de distanciation.

(CSE 1991, propositions 153 et 154)

En établissant ce lien d'identité, le CSE associe le concept d'«action» à un «temps d'engagement» et le concept de «réflexion» à un «temps de distanciation», exprimant ainsi que l'action et la réflexion ont lieu à des moments distincts. La «réflexion» n'est donc pas ici une réflexion *dans* l'action. Cette proposition renforce le constat d'un écart entre la perspective du CSE et celle de Schön qui décrivait un processus de réflexion au sein même de l'action, dans le «présent de l'action».

Dans cette même relation d'identité, nous remarquons que le CSE emploie le mot «dialectique» pour désigner la relation entre l'action et la réflexion. Apparemment dérivé du mot «dialogue», qui avait été utilisé comme synonyme du mot «conversation», qui lui-même avait été emprunté à Schön mais détourné de son sens original, le sens du mot «dialectique» est pour le moins, ambigu ici. Faisons encore appel au dictionnaire pour mesurer l'ampleur de cette ambiguïté.

DIALECTIQUE

1. Ensemble des moyens mis en oeuvre dans la discussion, en vue de démontrer, réfuter ou emporter la conviction.

2. Dans Platon, Art de discuter par demandes et réponses. Au Moyen-Âge, logique formelle (opposé à rhétorique). Chez Kant, logique de l'apparence.

3. D'après Hegel, Marche de la pensée reconnaissant le caractère inséparable des propositions contradictoires (thèse, antithèse) que l'on peut unir dans une catégorie supérieure (synthèse).

(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 637)

À en juger par ces définitions, le CSE fait un abus de langage en employant le mot «dialectique» dans son exposé puisque aucune de ces définitions n'a de sens dans l'expression qui nous occupe. Qu'est-ce donc qu'une «dialectique entre des temps d'engagement et des temps de distanciation»? À moins que le CSE ait simplement confondu la dialectique avec la «dialogique», un adjectif qui aurait été plus approprié dans le contexte puisqu'il signifie :

«*Qui a la forme d'un dialogue*» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 637).

Quoi qu'il en soit, l'usage du mot *dialectique* contribue à obscurcir le sens de la relation entre l'action et la réflexion.

Nous voulons maintenant attirer l'attention du lecteur sur un lien conditionnel que le CSE établit entre la compétence et les allers-retours de l'action à la réflexion (figure 4.5).

Enfin, dans la logique du continuum, la compétence exige les allers et les retours de l'action et de la réflexion, / (proposition 153)

Le verbe «*exige*» traduit, dans cette proposition, une relation conditionnelle entre la compétence à long terme («*la logique du continuum*⁴⁵») et les allers-retours de l'action à la réflexion. Il n'y aura compétence que s'il y a allers-retours de l'action à la réflexion («*La compétence exige...*»). Ayant préalablement affirmé que les allers-retours de l'action à la réflexion conduisent à la constitution de savoirs d'expérience (proposition 72), le CSE inverse ici le lien de cause à effet pour le transformer en lien conditionnel, intensifiant d'autant le caractère de nécessité de ces allers-retours de l'action à la réflexion. Mais en réalité, il ne s'agit ici encore que d'une présomption à laquelle le CSE accorde, par sa mise en discours, le statut de fait, l'affirmation n'étant soutenue d'aucune manière dans le texte.

Dans le réseau de la figure 4.5. un autre élément a attiré notre attention et suscité quelques interrogations. Dans les propositions 184 à 191 du texte, le CSE mentionne une série de mesures visant à «*permettre au personnel expérimenté de maintenir son niveau de compétence et d'engagement*». Parmi ces mesures, figure celle-ci :

«offrir au personnel enseignant une tâche qui reconnaisse le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner» (proposition 191⁴⁶).

⁴⁵Pour le bénéfice du lecteur, la «*logique du continuum*» renvoie à la nécessité pour les enseignants de poursuivre, après la formation initiale, leur développement professionnel. Certains diraient: «la logique de la formation continue».

⁴⁶Le même énoncé apparaît aussi dans la proposition 126 du texte.

Cet énoncé comporte des caractéristiques rhétoriques qui méritent qu'on s'y attarde. L'énoncé débute avec le verbe «offrir» employé à l'infinitif et, donc, sans sujet. Cette absence de sujet crée un vide sémantique puisque le CSE ne mentionne pas qui doit «*offrir une tâche qui reconnaisse le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner*»? Est-ce le Ministère de l'éducation, les commissions scolaires, les directions d'école?

Dans le même énoncé, le verbe «reconnaître» a, pour sa part, un sujet mais dont l'identité est ambigu puisque le CSE affirme que c'est à «*la tâche*» de «*reconnaître le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner*». Mais une tâche a-t-elle les facultés qui la rendraient apte à «reconnaître» quoi que ce soit? Que veut dire cette expression? Afin d'en éclaircir le sens, nous avons encore une fois eu recours au dictionnaire qui attribue au verbe reconnaître, trois regroupements de significations comportant tous une série de nuances. Le second regroupement est celui qui s'applique le mieux à la proposition qui nous occupe :

RECONNAITRE :
II. Accepter, tenir pour vrai.
 (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1890)

Parmi les nuances attribuées à cette signification, deux pourraient s'appliquer à la proposition :

3. admettre pour vrai après avoir nié, ou après avoir douté, accepter malgré des réticences.
4. Tenir pour vrai après une recherche.
 (Rey-Debove et Rey, idem)

D'après ces définitions, pour «reconnaître», c'est-à-dire pour «*admettre et tenir pour vrai*», le sujet devrait, selon toutes vraisemblances, avoir une capacité de pensée, de jugement. Il faudrait donc pour cela que le sujet soit un individu, un groupe d'individus, ou à la limite, un organisme constitué d'individus. Mais la «tâche» n'est rien de cela. La proposition, telle qu'énoncée, a donc peu de sens. D'un autre point de vue, la définition du verbe «reconnaître» indique que ce mot implique des réticences de la part du sujet : «*reconnaître*», c'est «*accepter, malgré des réticences*». Se pourrait-il alors que les caractéristiques de l'acte d'enseigner ici mentionnées par le CSE (*réflexif, interactif, complexe et professionnel*) connaissent en vérité des oppositions de la part des individus concernés par

l'affirmation, ceux-là même que le CSE a préféré ne pas nommer, ceux qui ont la responsabilité d'«offrir la tâche» aux enseignants? À ce compte, l'ambiguïté concernant les sujets des verbes pourrait en réalité être stratégique, le CSE préférant user d'une formule diplomatique, pour éviter les attaques directes aux personnes qu'il cherche justement à convaincre et à influencer.

Nous terminons l'analyse de la figure 4.5 en soulignant la présence, dans ce réseau conceptuel, du concept de «*préparation interactive et réflexive*» :

Les formations initiale et continue doivent donc préparer à l'exercice de l'acte spécifique d'enseigner en se modelant elles-mêmes sur cet acte : celui-ci étant précisément construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive visant l'apprentissage et le développement des personnes, il requiert une préparation elle-même interactive et réflexive.

Nous analysons la logique argumentative de cette recommandation ainsi que ses implications en examinant les arguments qui soutiennent le choix d'une formation réflexive pour les enseignants, au chapitre VII. Nous nous contentons, pour l'instant, de signaler au lecteur la présence de cette affirmation dans le texte du CSE.

Avant de clore ce chapitre, nous souhaitons commenter une particularité lexicale observée dans le texte du CSE. Pour désigner l'enseignement, le CSE emploie généralement le mot «*acte*». «*Acte d'enseigner*», «*acte réflexif*» ou «*acte professionnel*», le mot «*acte*» connaît 36 occurrences dans le matériel analysé. Cette désignation lexicale n'est pas répandue dans la littérature. Comme l'emploi d'un terme qui s'écarte du langage habituel est souvent l'indice d'une intention argumentative (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983), nous avons voulu mesurer l'impact argumentatif de ce choix lexical.

«Pour discerner l'usage argumentatif d'un terme, il est donc important de connaître les mots ou les expressions dont l'orateur aurait pu se servir et auxquels il a préféré le mot utilisé... » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 202).

Afin de mesurer l'impact argumentatif de ce choix lexical nous avons fait un relevé des autres signifiants utilisés par le CSE pour désigner le même objet, c'est-à-dire la pratique de l'enseignement, relevé que nous présentons dans le tableau VI.

Tableau VI
Les expressions désignant la pratique de l'enseignement
dans le texte du CSE (1991)

Signifiants désignant l'enseignement	Nombre d'occurrences
pratique quotidienne	5
enseignement	4
pratique enseignante	2
pratique professionnelle	1
profession enseignante	1
la profession	1
enseigner	1
TOTAL	15
acte (d'enseigner, réflexif, professionnel)	36

Avec ses 36 présences, le mot «acte», se démarque de manière évidente des autres choix lexicaux; même l'ensemble de tous les autres signifiants ne représente que 15 occurrences, moins que la moitié du nombre de présences pour le mot «*acte*». La préférence du CSE pour ce mot est donc évidente, mais la question reste entière : pourquoi ce choix? Au service de quelle intention argumentative? La définition du dictionnaire nous permet de répondre en partie à ces questions.

ACTE :

Il. 1. action humaine, considérée dans son aspect objectif plutôt que subjectif (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 24).

Cette définition indique que le mot «*acte*» désigne l'action dans son aspect objectif plutôt que subjectif. Comme le CSE prétend faire une description de l'enseignement, le mot paraît, de ce point de vue, bien choisi.

Ensuite, le mot désigne une «action» : l'«acte d'enseigner» est l'«action d'enseigner». Faut-il comprendre que le CSE fait davantage référence à la partie dite «active», voire, «interactive» de l'enseignement? C'est en tout cas ce que

connote le choix lexical du CSE. Mais si le CSE fait une description de l'enseignement et qu'il s'attache essentiellement à la partie interactive, la description ne risque-t-elle pas d'être partielle et sélective? La partie interactive de l'enseignement représente peut-être le «*noyau dur*» des activités de l'enseignement (Lessard, 1991), mais auquel une description de la pratique enseignante ne saurait se réduire.

Remarquons en outre que ce choix lexical inusité est conjugué à un usage rhétorique particulier. Le mot «acte» est toujours employé au singulier et, dans la majorité des cas, précédé d'un article défini. Le CSE fait référence à «l'acte d'enseigner» jamais à «un» acte d'enseigner et encore moins à «des actes» d'enseigner. Cette pratique rhétorique contribue à donner à l'objet désigné un statut à la fois représentatif et uniforme. Représentatif, parce que ce qui est dit de l'acte d'enseigner semble se rapporter à toutes les actions de l'enseignement. Uniforme, parce que cette assimilation des actions de l'enseignement à la notion d'acte éclipse toute disparité entre les diverses actions de l'enseignement.

Mais peut-on raisonnablement décrire globalement et uniformément la pratique de l'enseignement? N'y a-t-il pas, dans la pratique enseignante, une multitude de fonctions et d'actions toutes de nature différente et spécifique? Le CSE ne nuance pas les affirmations descriptives qu'il fait au sujet de la nature de l'acte d'enseigner. Il ne précise pas à quels actes ou à quelles catégories d'actes s'appliquent les caractéristiques nommées. Les affirmations sont générales et englobantes. L'usage du singulier et de l'article défini, donne à croire que les éléments de la description couvrent l'ensemble des activités de l'enseignant. Et c'est ainsi que la réflexivité, une caractéristique de cet «*acte d'enseigner*», est présentée comme une caractéristique inhérente à tous les aspects de l'enseignement :

14. *Au contraire, il(acte d'enseigner) se présente comme ce que certains appellent une pratique réflexive.*
18. *(le fait) que l'acte d'enseigner requiert que l'enseignante ou l'enseignant transige avec la situation.*
30. *Il (acte d'enseigner) exige cette réflexion dans l'action /*
66. *En un sens, pour acquérir pleinement son caractère professionnel, l'acte d'enseigner s'apparente à une sorte de recherche-action.*

99. On l'a dit : l'acte d'enseigner, [] constitue un acte réflexif, interactif et complexe; /

Il est loin d'être certain que toutes les actions de l'enseignant soient réflexives, qu'elles exigent une «*transaction avec la situation*» ou une «*réflexion dans l'action*»? On peut difficilement soutenir aussi que toutes les actions de l'enseignant «*s'apparentent à une sorte de recherche-action*».

Les conséquences rhétoriques liées au choix du syntagme «*l'acte d'enseigner*» ne sont pas anodines. Si le CSE avait choisi, au lieu de «*l'acte d'enseigner*», l'expression «*les actions de l'enseignant*», il lui aurait été beaucoup plus difficile de traiter de manière uniforme et unilatérale cet objet qu'est la pratique enseignante. Il serait vite apparu au lecteur que toutes les «*actions*» de l'enseignant ne sont pas de même nature. Mais en choisissant de parler de «*l'acte d'enseigner*», la diversité des actions de l'enseignant est occultée et l'uniformisation de la définition est rendue possible.

CHAPITRE V

ANALYSE DU CHAMP CONCEPTUEL DE LA *FORMATION RÉFLEXIVE* DANS LE DISCOURS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

INTRODUCTION

Ce chapitre est consacré à la présentation des analyses du champ conceptuel de la formation réflexive dans le discours du MEQ. Trois textes publiés par ce ministère ont été retenus dans le corpus. Il s'agit de «*Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*» (1992), «*La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences*» (1994) et «*La formation à l'enseignement. Les stages*» (1994).

Nous présentons l'analyse du premier de ces trois textes puis, les deuxième et troisième textes sont, quant à eux, analysés conjointement. Ce choix de présentation a été guidé par le contenu traité dans ces trois documents. «*Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître*» traite de la réforme de l'ensemble du système éducatif, tandis que «*La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences*» et «*La formation à l'enseignement. Les stages*» traitent spécifiquement de la réforme des programmes de formation des enseignants. De plus, nous avons remarqué que, dans le document «*Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître*», les notions de *réflexion* et de *réflexivité* font seulement référence à la pratique de l'enseignement alors que, dans les deux autres textes, c'est généralement en référence à la formation des enseignants qu'elles sont envisagées. Cette différence de perspective a des incidences sur le champ conceptuel étudié que nous tenions à mettre en évidence.

1. *Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession.*

1.1 Contexte d'énonciation

Ce document est, en quelque sorte, la première réaction officielle du MEQ aux recommandations émises par le CSE dans son rapport annuel 1990-1991 (CSE, 1991). Dans ce document destiné aux «*enseignants et aux enseignantes ainsi qu'aux autres partenaires des réseaux scolaire et universitaire*» (p.2), le MEQ endosse une large part des recommandations du CSE et annonce son plan d'action afin de réaliser le renouvellement et la valorisation de la profession enseignante.

«*Faire l'école aujourd'hui et demain un défi de maître*» est un document de ralliement, comme en témoigne cet extrait tiré de la lettre d'introduction signée par le ministre de l'éducation de l'époque, Monsieur Michel Pagé:

«J'invite donc tous les partenaires, particulièrement les enseignants et les enseignantes, à faire leurs le contenu du présent document, et à se préparer à participer activement aux divers chantiers de travail qui seront mis en place au cours de la présente année » (MEQ 1992a, p. 2).

1.2 Analyse du champ conceptuel cible

Seulement deux segments de texte ont été retenus de ce document puisque seulement deux concepts clés ont été repérés dans la phase de codage. La figure 5.1 présente le réseau conceptuel tracé à partir des données de l'analyse conceptuelle.

Tel que mentionné en introduction de ce chapitre, ce texte n'aborde la notion de réflexivité qu'en référence à la pratique de l'enseignement. Nous remarquons plusieurs points communs entre ce discours et celui du CSE (fig. 5.1); nous reconnaissons d'abord que le MEQ utilise les mêmes formes lexicales que le CSE pour désigner le champ conceptuel cible : «*acte réflexif*», «*caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner*»; nous remarquons

aussi la présence, dans le réseau, de deux concepts précédemment associés à la réflexion dans le texte du CSE: «*transformation de l'expérience en savoir*» et «*recherche*».

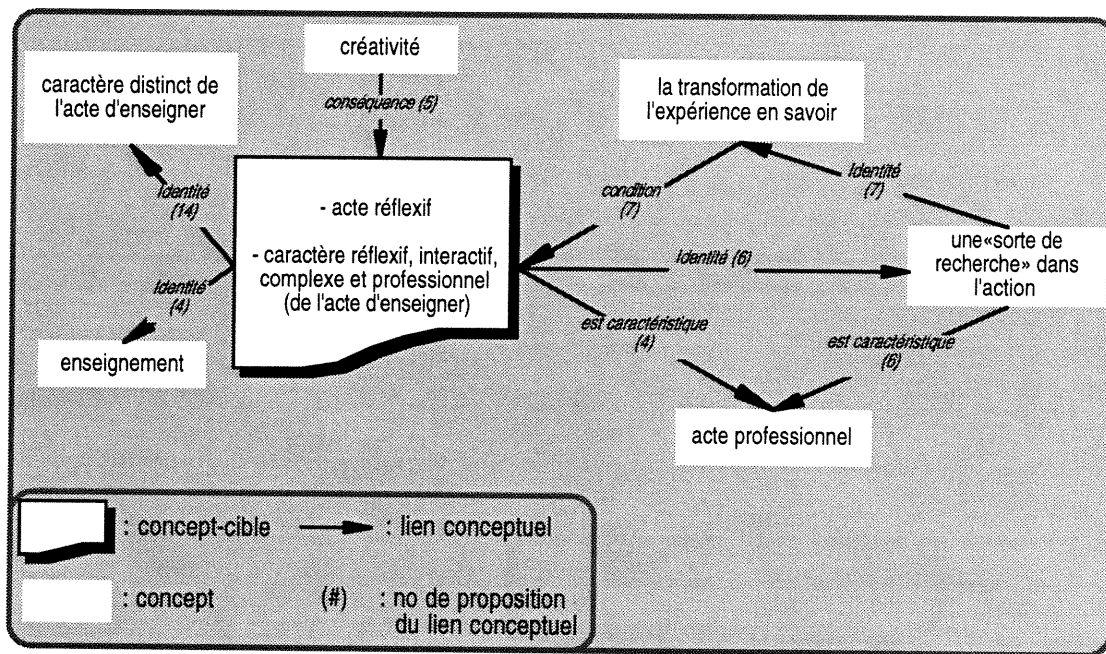


Figure 5.1 : Champ conceptuel de la formation réflexive. *Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître* (MEQ, 1992).

Les éléments de ce réseau suggèrent donc une certaine ressemblance entre le propos du MEQ et celui du CSE, mais il y a néanmoins des différences importantes entre les deux discours. D'abord, les propos du MEQ sont elliptiques par rapport à ceux du CSE, c'est-à-dire qu'on ne retrouve pas, dans le texte du MEQ, toutes les explications et tous les développements qui étaient exprimés par le CSE. Par exemple, le MEQ ne précise pas s'il y a différents aspects à considérer dans la définition de l'acte réflexif. Il ne dit pas non plus si l'acte réflexif fait référence à une réflexion dans l'action ou sur l'action ou les deux à la fois. Quant au concept de «*recherche*», contrairement au CSE, le MEQ, sans préciser la nature exacte de ce concept, semble l'associer à une *réflexion dans l'action* :

Le Conseil supérieur de l'éducation le souligne avec beaucoup d'à-propos dans son Rapport annuel de 1990-1991 quand il décrit l'enseignement comme un acte réflexif débouchant sur la créativité, un acte qui s'apparente à une «sorte de recherche» dans l'action, (...) (Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître, propositions 3 à 6).

On ne peut cependant pas commenter davantage cet écart, compte tenu du caractère expéditif de l'énoncé et de l'absence de développement concernant la notion de recherche dans le texte du MEQ.

En somme, dans ce document, le champ conceptuel ciblé par la recherche est dépouillé et par conséquent, plutôt flou.

2. Les documents d'orientation pour la formation des enseignants

2.1 Contextes d'énonciation

2.1.1 La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences (1994)

Après «*Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître*», le MEQ a publié une série de documents exposant les orientations qu'il souhaitait donner à la formation des enseignants et les compétences attendues pour chacun des secteurs de formation. Nous avons retenu pour la recherche, le document d'orientation destiné au secteur du préscolaire et du primaire.

Dans *Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître*, le MEQ conviait ses partenaires, sur un ton plutôt cordial, à se rallier au mouvement de réforme. Ici, le ton a changé. Les partenaires ne sont plus conviés, ils sont maintenant contraints; ils n'ont plus le choix de se soumettre aux exigences qui ont été fixées par le MEQ et exprimées sous la forme d'une liste de compétences que les futurs enseignants devront avoir développé au terme de leur formation initiale. La création du CAPFE à qui on a confié le mandat d'approuver les programmes de formation en vérifiant leur conformité avec les exigences du MEQ, témoigne d'ailleurs du poids de cette contrainte.

Les listes de compétences attendues ne sont pas passées comme lettre à la poste dans le milieu universitaire, celles-ci ayant été jugées surchargées, irréalistes voire, utopiques, dans le contexte d'une formation initiale. Un colloque sur la question des compétences dans les programmes de formation des enseignants⁴⁷ a d'ailleurs eu lieu cette année-là. Notons cependant que les protestations du milieu universitaire sont restées ignorées du grand public, n'ayant pas fait l'objet de débats dans la presse et les médias.

2.1.2. La formation pratique à l'enseignement. Les stages (1994)

Tel que l'indique son titre, ce document concerne les stages dans les programmes de formation des enseignants. Il s'agit, comme c'était le cas pour le texte précédent, d'un document à visée prescriptive dans la mesure où son but est de «*définir les lignes directrices qui doivent baliser les stages*» (p.1). Cependant, les directives contenues dans ce document sont moins contraignantes que dans le texte précédent, notamment parce qu'elles laissent de la place et une ouverture aux projets des établissements universitaires, comme en témoigne l'extrait suivant:

«Le ministère de l'Éducation y définit les lignes directrices qui doivent baliser les stages. Faisant appel à la collaboration de tous les partenaires qui assument des responsabilités dans la formation professionnelle des enseignants et des enseignantes, il les invite à s'engager dans une démarche à la fois régionale et locale qui leur permettra de mettre au point un modèle de concertation répondant aux besoins de leur milieu respectif».(p.1) .

2.2 Analyse du champ conceptuel cible

Dans le rapport annuel du CSE 1990-1991 et dans *Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître*, les notions de *réflexion* et de *réflexivité* se rapportent essentiellement au champ de la pratique de l'enseignement. Dans les documents

⁴⁷Compétence et formation des enseignants, AQUFOM. Novembre 1992. Université du Québec à Trois-Rivières.

d'orientation sur la formation des enseignants, on observe un changement de perspective : les notions de *réflexion* et de *réflexivité* quittent l'univers de la pratique et sont désormais envisagées dans le contexte de la formation des enseignants.

Ce changement de focus a des incidences notables sur les éléments du champ conceptuel étudié : on voit notamment apparaître un nouveau lexique auquel sont associés de nouveaux agents, de nouveaux objets et de nouvelles conséquences. D'un point de vue chronologique, les documents d'orientation du MEQ sur la formation de enseignants représentent donc un point tournant dans l'évolution du champ conceptuel de la formation réflexive.

2.2.1 Nouvelles formes lexicales

Pour analyser les variations lexicales dans le champ conceptuel de la formation réflexive, nous avons réuni au sein du tableau VII, tous les concepts clés qui ont été repérés dans les discours du CSE et du MEQ. Ce tableau permet d'observer que, dans le document du CSE et dans *Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître*, les formes lexicales de ces concepts clés désignent une activité réflexive qui se déploie au sein de la pratique (*acte réflexif, caractère réflexif, interactif complexe et professionnel de l'acte d'enseigner, praticien réflexif, etc.*). Dans les documents d'orientation du MEQ, les formes lexicales changent et introduisent avec elles de nouvelles dimensions dans le champ conceptuel étudié. Dans les paragraphes qui suivent, nous commentons ces nouvelles formes lexicales.

Tableau VII
Formes lexicales des concepts clés
dans le champ conceptuel de la formation réflexive

CSE	MEQ (1) (Faire l'école...)	MEQ (2) (... orientations et compétences...)	MEQ (3) (La formation à l'enseignement...)
<ul style="list-style-type: none"> - dimension réflexive (2) - aspect réflexif (77) - acte réflexif (11-46-51-69) - pratique réflexive (14-59) - travail réflexif (15) - praticien réflexif (53) - réflexion (du praticien) (54-72) - caractère réflexif (de l'acte d'enseigner) (29) - caractère réflexif, (interactif, complexe et professionnel (de l'acte d'enseigner) (105-112-142) - pratique quotidienne réflexive, interactive, complexe et professionnelle (113) - réflexion dans l'action (30-46) - réflexion sur l'action (47) - aller-retour de l'action à la réflexion (76-153) - médiation interactive et réflexive (160) - préparation interactive et réflexive (162) 	<ul style="list-style-type: none"> - acte réflexif (4) - caractère réflexif interactif, complexe et professionnel (de l'acte d'enseigner) (14) 	<ul style="list-style-type: none"> - démarche de réflexion personnelle (2) - réflexion critique (9-15-17-29) - habiletés liées à l'analyse et à la réflexion critique (32) - réfléchir (16) - entraînement systématique, réfléchi et critique (23) 	<ul style="list-style-type: none"> - analyse réflexive (3-5-23) - réflexion sur sa pratique (4) - observation, analyse et réflexion critique (31) - temps de réflexion et de rétroaction (14) - réflexions dirigées et personnelles (15) - entraînement systématique et réfléchi (9)
(#) : Numéros des propositions contenant les formes lexicales.			

2.2.1.1 La réflexion est une «réflexion critique»

Dans les documents d'orientation du MEQ, une nouvelle expression fait son entrée: la «*réflexion critique*». L'adjectif «critique», qui caractérise la *réflexion* dans cette expression, est ainsi défini dans le dictionnaire:

CRITIQUE:

Adj. 1. Qui décide de la valeur, des qualités et des défauts des ouvrages de l'esprit, des oeuvres d'art.

2. Qui examine la valeur logique d'une assertion, l'authenticité d'un texte.

ESPRIT CRITIQUE: qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur sa valeur.

(Rey-Debove et Rey 1993, p. 513).

En qualifiant la *réflexion* de «critique», le MEQ introduit une dimension nouvelle dans le champ conceptuel de la formation réflexive puisque cet adjectif précise, d'une certaine manière, la nature de l'activité cognitive engendrée par la notion de *réflexion*, ou tout au moins l'intention qui guide l'activité de *réflexion*. Avec cet adjectif, la *réflexion* dans la formation des enseignants prend la valeur d'un examen ou d'une décision concernant la valeur de quelque chose, une caractéristique que n'avait pas la réflexion lorsqu'elle était envisagée dans le contexte de la pratique.

L'expression *réflexion critique* pourrait aussi évoquer le courant philosophique de la *pensée critique*, affilié à Habermas et décrit par Van Manen (1977). Dans ce courant de pensée, la *réflexion critique* s'apparente à une attitude générale et constante, plutôt qu'à une simple activité de la pensée : l'individu est convié à rester critique face aux institutions et aux systèmes sociaux. Il est difficile de déterminer si le MEQ envisage la réflexion dans la perspective de ce courant de pensée puisque ce dernier n'explicite pas son cadre de référence.

Notons, par ailleurs, qu'à quelques reprises, l'expression *réflexion critique* est employée conjointement avec le mot «*analyse*», comme en témoignent les extraits suivants:

Ainsi, au terme de leur formation initiale, les futurs enseignants et enseignantes de l'éducation préscolaire et du primaire doivent avoir développé les habiletés suivantes:

Habiletés :

- habiletés liées à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire;

(La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues, propositions 30 -32).

(...certains critères régissent la sélection d'une enseignante ou d'un enseignant associé. Elle ou il devra)

- être capable d'observation, d'analyse et de réflexion critique eu égard aux pratiques pédagogiques.

(La formation à l'enseignement. Les stages, proposition 31).

L'«analyse» signifie :

ANALYSE:

Action de décomposer un tout en ses éléments constituants. —

Examen, souvent minutieux, qui tente de dégager les éléments propres à expliquer une situation, un sentiment, une personnalité.

(Rey-Debove et Rey, 1993, p.78.)

L'*analyse* et la *réflexion critique* se retrouvent donc réunies au sein de ce qui semble être une expression, servant à désigner un phénomène particulier. C'est-à-dire qu'il n'y a pas *l'analyse*, d'une part, et la *réflexion critique*, d'autre part. Le MEQ semble plutôt traiter l'«*analyse et la réflexion critique*» comme les deux volets ou les deux phases d'un même processus de pensée. Si cette hypothèse tient la route, il faut comprendre que cette expression constitue une autre extension dans le champ conceptuel de la formation réflexive en exprimant que la *réflexion critique*, c'est-à-dire l'action de poser un jugement «*sur la valeur, les qualités logiques ou autres*» d'un objet, survient à la suite d'une *analyse* de cet objet, c'est-à-dire d'une décomposition de cet objet en vue d'une explication. Évidemment il ne s'agit ici que de spéculations puisque le MEQ ne donne pas davantage de précision sur la nature du processus cognitif en jeu.

2.2.1.2 La réflexion est une «analyse réflexive»

Une autre expression voit le jour dans le texte *La formation à l'enseignement. Les stages*, il s'agit de l'«*analyse réflexive*» (voir tableau VII).

L'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'appivoisement de toute l'activité professionnelle au sein d'équipes éducatives au cours des stages leur assureront une formation professionnelle intégrée, soutenue et valorisante (proposition 3).

(l'enseignante ou l'enseignant associé:) - s'inscrit avec la ou le stagiaire dans une démarche d'analyse réflexive (proposition 23).

Nous nous sommes interrogée sur la valeur sémantique de cette nouvelle expression. L'analyse réflexive est-elle une forme particulière d'analyse? Est-ce que le fait de désigner l'«*analyse des pratiques pédagogiques*» comme «*réflexive*» ajoute, sur le plan sémantique, quelque nuance à l'activité d'analyse? Bref, en quoi l'adjectif *réflexive* modifie-t-il le sens du mot *analyse*?

Le MEQ n'apporte pas de réponse à ces questions puisque son texte ne comporte aucune information sur les caractéristiques d'une analyse réflexive. Pour connaître la valeur sémantique de cette nouvelle expression, nous avons donc eu recours au dictionnaire qui définit ainsi l'adjectif *réflexif* :

REFLEXIF:

(PHILOS.) *Propre à la réflexion, au retour de la pensée, de la conscience sur elle-même.*

Psychologie, analyse réflexive =>**introspectio⁴⁸**
(Rey-Debove et Rey, 1993, p.1902)

Ces définitions nous font découvrir qu'«analyse réflexive» est une expression employée dans le domaine de la psychologie pour désigner une introspection, un terme que le dictionnaire définit de la manière suivante :

INTROSPECTION

PSYCHOL. *Observation d'une conscience individuelle par elle-même.*

Se livrer, être porté à l'instrospection, à *analyser ses états d'âmes, ses sentiments.*

(Rey-Debove et Rey, 1993, p.1204)

L'analyse réflexive pourrait donc renvoyer à une forme d'auto-analyse, une analyse de sa propre conscience et de ses sentiments par le sujet lui-même. Cette définition introduit un glissement par rapport à la description faite par le CSE de la réflexion «sur l'action». Dans une analyse réflexive, ce n'est pas l'action en général qui est portée à la conscience du sujet, mais plus étroitement, l'action du sujet réfléchissant voire, «sa conscience», «ses sentiments» et «ses états d'âme».

⁴⁸L'adjectif *réflexif* est aussi utilisé dans le domaine des mathématiques, mais nous ne retenons pas cette définition ici.

(l'enseignante ou l'enseignant associé:) - s'inscrit avec la ou le stagiaire dans une démarche d'analyse réflexive (proposition 23).

Nous nous sommes interrogée sur la valeur sémantique de cette nouvelle expression. L'analyse réflexive est-elle une forme particulière d'analyse? Est-ce que le fait de désigner l'«*analyse des pratiques pédagogiques*» comme «*réflexive*» ajoute, sur le plan sémantique, quelque nuance à l'activité d'analyse? Bref, en quoi l'adjectif *réflexive* modifie-t-il le sens du mot *analyse*?

Le MEQ n'apporte pas de réponse à ces questions puisque son texte ne comporte aucune information sur les caractéristiques d'une analyse réflexive. Pour connaître la valeur sémantique de cette nouvelle expression, nous avons donc eu recours au dictionnaire qui définit ainsi l'adjectif *réflexif* :

REFLEXIF:
(PHILOS.) *Propre à la réflexion, au retour de la pensée, de la conscience sur elle-même.*
Psychologie, analyse réflexive => **introspectioff**
(Rey-Debove et Rey, 1993, p.1902)

Ces définitions nous font découvrir qu'«analyse réflexive» est une expression employée dans le domaine de la psychologie pour désigner une introspection, un terme que le dictionnaire définit de la manière suivante :

INTROSPECTION
PSYCHOL. *Observation d'une conscience individuelle par elle-même. Se livrer, être porté à l'instrospection, à analyser ses états d'âmes, ses sentiments.*
(Rey-Debove et Rey, 1993, p.1204)

L'analyse réflexive pourrait donc renvoyer à une forme d'auto-analyse, une analyse de sa propre conscience et de ses sentiments par le sujet lui-même. Cette définition introduit un glissement par rapport à la description faite par le CSE de la réflexion «sur l'action». Dans une analyse réflexive, ce n'est pas l'action en général qui est portée à la conscience du sujet, mais plus étroitement, l'action du sujet réfléchissant voire, «sa conscience», «ses sentiments» et «ses états d'âme».

⁴⁸L'adjectif *réflexif* est aussi utilisé dans le domaine des mathématiques, mais nous ne retenons pas cette définition ici.

Il n'est cependant pas certain que le MEQ emploie l'expression analyse réflexive dans son acception psychologique. Nous constatons que cette expression présente des caractéristiques rhétoriques qui expliqueraient peut-être mieux sa présence au sein du discours du MEQ : l'adjectif *réflexif* est un terme rarement employé dans la langue courante; en contrepartie, ce terme est au coeur d'un courant de pratique et de recherche en plein essor dans le domaine de la formation des enseignants: *pratique réflexive, praticien réflexif, formation réflexive* sont des expressions courantes dans le domaine de la formation des enseignants. L'adjectif *réflexif* est donc marqué par cet usage spécialisé, et son emploi dans le discours confère aux énoncés une résonance sinon scientifique, tout au moins, spécialisée. Notre hypothèse est donc que l'adjectif *réflexif* est employé davantage pour ses qualités connotatives que pour ses qualités dénotatives. En d'autres mots, il se pourrait que cet adjectif serve moins à modifier ou à nuancer le sens du mot *analyse* qu'à introduire dans le discours, une résonance connotative puisque cet adjectif a le pouvoir d'évoquer, dans l'esprit du lecteur, un ensemble conceptuel spécialisé, un champ de pratique et de recherche en formation des enseignants. Le problème c'est que ce champ spécialisé est lui-même à la fois très vaste et polysémique. La littérature montre que ce champ de pratique et de recherche englobe une multitude de conceptions des plus diversifiées. Comme le MEQ ne précise pas son cadre de référence en matière de réflexivité, l'évocation suscitée par l'adjectif *réflexif* reste vague.

2.2.1.3 Le stage est un «entraînement systématique réfléchi et critique»

Pour caractériser les stages, le MEQ invente l'expression «*entraînement systématique réfléchi et critique*» qu'il emploie à deux reprises dans les documents d'orientation sur la formation des enseignants :

La formation à l'enseignement ne saurait revêtir un véritable caractère professionnel si elle ne comportait une composante pratique, c'est-à-dire un entraînement systématique, réfléchi et critique qui permet aux futurs enseignants et enseignantes d'acquérir la capacité d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne.

(La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues, propositions 22 et 23)

Par un entraînement systématique et réfléchi⁴⁹, il (le stage) permet au futur enseignant ou à la future enseignante de développer sa capacité d'intégrer [...] les principes qui fonderont sa pratique quotidienne.

(La formation à l'enseignement. Les stages, proposition 9)

Avec cette expression, un nouvel adjectif fait son entrée dans le champ conceptuel de la formation réflexive :

REFLECHI

2. Qui porte la marque de la réflexion. Une décision réfléchie.=>

délibéré, mûri, pesé.

(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1901)

Selon cette définition, la nouvelle expression indique que les stages «porteront la marque de la réflexion». Comment et sous quelle forme cette réflexion laissera-t-elle sa marque sur les stages? Quel type de réflexion? Dans quel contexte aura lieu cette réflexion? Le MEQ ne donne aucune précision. Comme pour l'analyse réflexive, la nouvelle expression est introduite dans le discours sans explication sur sa signification, comme si le seul fait de l'exprimer suffisait à sa compréhension.

2.2.1.4 «Des temps de réflexion et de rétroaction»

Dans le document *La formation à l'enseignement. Les stages*, une autre expression est introduite dans le champ conceptuel de la formation réflexive, une expression qui apporte, elle aussi, une nouvelle dimension à ce champ conceptuel. Il s'agit de l'expression «*temps de réflexion et de rétroaction*» :

La formation pratique par les stages doit être appuyée par des temps de réflexion et de rétroaction sur les composantes de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre.

(La formation à l'enseignement, les stages; proposition 14).

La particularité sémantique de cette expression, c'est qu'elle situe la réflexion dans un temps qui lui est propre, un temps distinct de celui de l'action. Si cette expression ne permet pas de déterminer précisément le cadre de référence du

⁴⁹Notons que dans cette seconde occurrence, le MEQ omet l'adjectif «*critique*».

MEQ en matière de formation réflexive, en situant la réflexion en différé de l'action, cette expression permet à tout le moins, d'exclure celui de Schön.

2.2.1.5 Des «réflexions dirigées»

Dans *La formation à l'enseignement. Les stages*, le MEQ a recours à l'adjectif «*dirigé*» pour exprimer une nouvelle caractéristique de la réflexion:

Il s'agira de réflexions dirigées et de réflexions personnelles qui permettront l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques (proposition 15).

L'expression *réflexions dirigées* introduit l'idée d'un tiers formateur dans le champ conceptuel de la formation réflexive, une idée évidemment absente dans le discours du CSE et dans *Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître*, puisque la réflexion y était envisagée dans le contexte de la pratique. Nous commentons plus loin l'identité et le rôle de ce tiers formateur.

Les nouveautés lexicales qui viennent d'être mises à jour donnent un aperçu des transformations que subit le champ conceptuel de la formation réflexive lorsque les notions de réflexion et de réflexivité sont envisagées dans le contexte de la formation plutôt que dans celui de la pratique. Dans les pages qui suivent, nous poursuivons l'analyse de ce champ conceptuel en examinant plus particulièrement les agents, les objets et les conséquences qui lui sont associés.

2.2.2 Les agents de la réflexion

Comme l'indique la figure 5.2, lorsque la réflexion est envisagée dans le contexte de la formation, celle-ci n'est plus seulement le fait des praticiens, comme c'était le cas lorsqu'elle était envisagée dans la perspective de la pratique; la réflexion devient une activité de l'étudiant en formation — le pendant du praticien dans le champ de la pratique — mais aussi des formateurs et plus spécifiquement de l'enseignante associée. Ainsi, dans le texte *La formation à l'éducation préscolaire*

et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues, le MEQ affirme que l'enseignante associée:

- s'inscrit avec la ou le stagiaire dans une démarche d'analyse réflexive (proposition 23)

Et il ajoute, un peu plus loin, que l'enseignante associée devra:

- être capable d'observation, d'analyse et de réflexion critique eu égard aux pratiques pédagogiques (proposition 31)

C'est pourquoi la personne qui assume cette responsabilité (jouer le rôle d'enseignant ou d'enseignante-associé(e)) aura besoin d'acquérir une compétence dans la supervision professionnelle dont les principaux aspects sont : l'intervention auprès des stagiaires, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'évaluation de la compétence professionnelle des stagiaires (proposition 37-38)

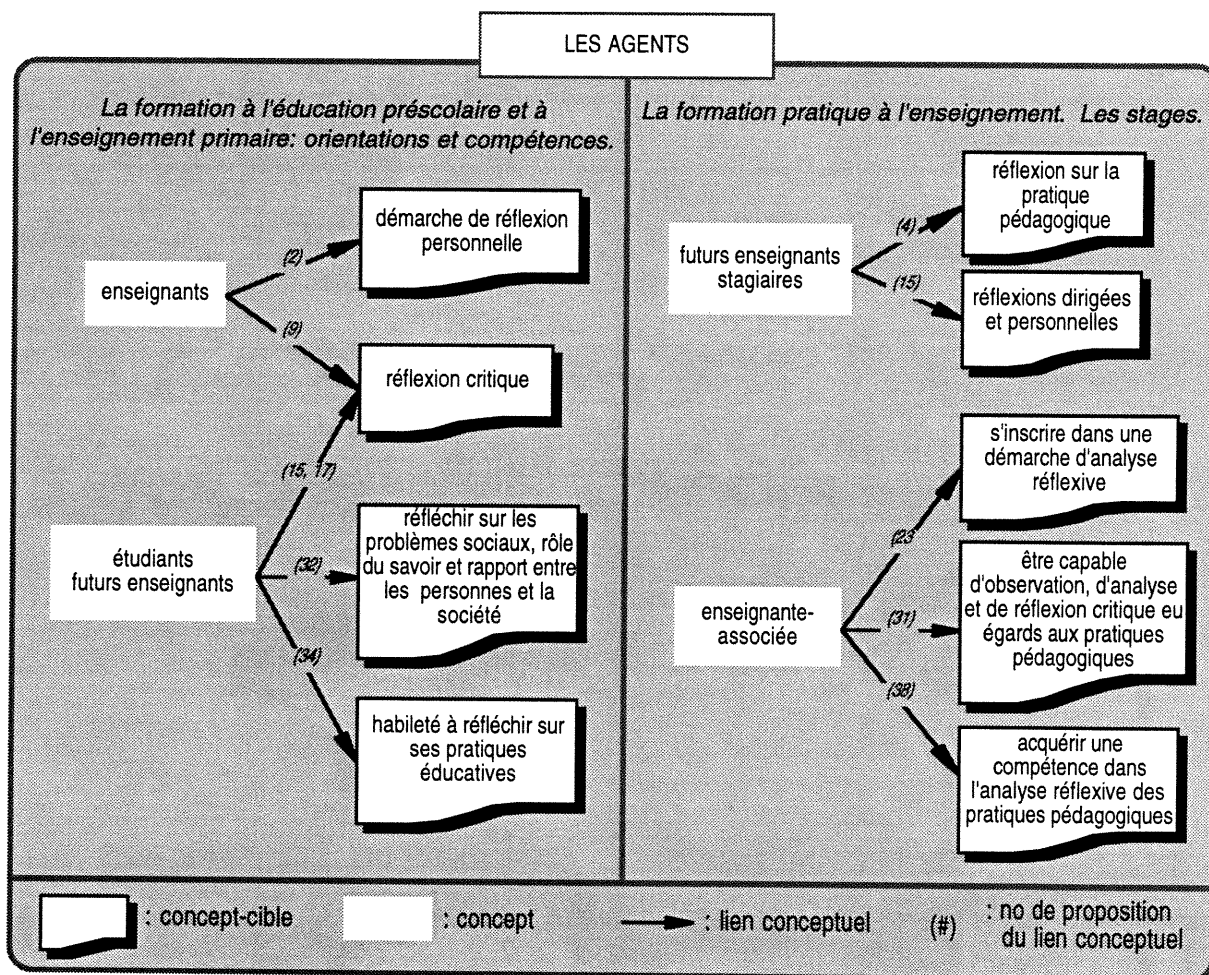


Figure 5.2 : Les agents de la réflexion . Textes du MEQ sur la formation des enseignants.

L'enseignante associée est donc désignée par le MEQ comme agent d'«analyse réflexive» et de «réflexion critique». La liaison conceptuelle qui est établie ici entre l'enseignante associée et l'analyse réflexive nous ramène à la discussion engagée dans les pages précédentes, sur le sens de l'expression analyse réflexive. Nous avons vu qu'en psychologie, cette expression désigne une forme d'*introspection*, une analyse, par le sujet, de sa propre conscience, de ses sentiments, de ses états d'âme. Or, nous constatons, dans les propositions précédentes, que l'analyse réflexive de l'enseignante associée se rapporte à «*des pratiques pédagogiques*», en général, et non pas seulement à ses propres pratiques. En interprétant la proposition, nous aurions même tendance à penser que ce sont davantage les pratiques pédagogiques de la stagiaire que l'enseignante associée doit être en mesure d'analyser.

D'après cette analyse, il est donc assez peu probable que l'adjectif *réflexif* désigne comme le veut la définition du dictionnaire, «*un retour de la pensée de la conscience sur elle-même*» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1902). En conséquence, l'emploi de cet adjectif nous apparaît ici injustifié voire, abusif. Sémantiquement, nous pensons qu'il aurait été suffisant de dire que l'enseignante associée devra développer des compétences dans l'«*analyse*» des pratiques pédagogiques. Cette analyse renforce l'hypothèse que l'adjectif *réflexif* joue un rôle plus connotatif que dénotatif dans le discours.

2.2.3 Les objets de la réflexion

Le chapitre II du présent ouvrage met en évidence la multiplicité des cadres de référence en matière de formation réflexive. La littérature révèle aussi que l'une des principales différences entre les cadres de référence réside dans la nature et l'étendue des objets qui sont visés par la réflexion. D'un point de vue théorique, l'étude des objets qui sont visés par la réflexion dans le discours du MEQ présente donc un intérêt certain.

Dans le texte du CSE la réflexion (ou réflexivité) n'a qu'un seul objet: l'action. Dans les documents du MEQ, on observe, au contraire, qu'une gamme d'objets est associée à la réflexion (fig. 5.3). Parmi ces objets, certains renvoient

spécifiquement à la pratique de l'enseignement : «pratique(s) éducative(s)», «pratique pédagogique», «organisation pédagogique», «composantes de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre» alors que d'autres concernent le contexte plus élargi de l'enseignement et de l'éducation. Les extraits suivants montrent par exemple que, pour le MEQ, la formation est un lieu où l'étudiant réfléchit sur la «politique scolaire», «les problèmes sociaux», «le rôle du savoir» et «le rapport entre les personnes et la société» :

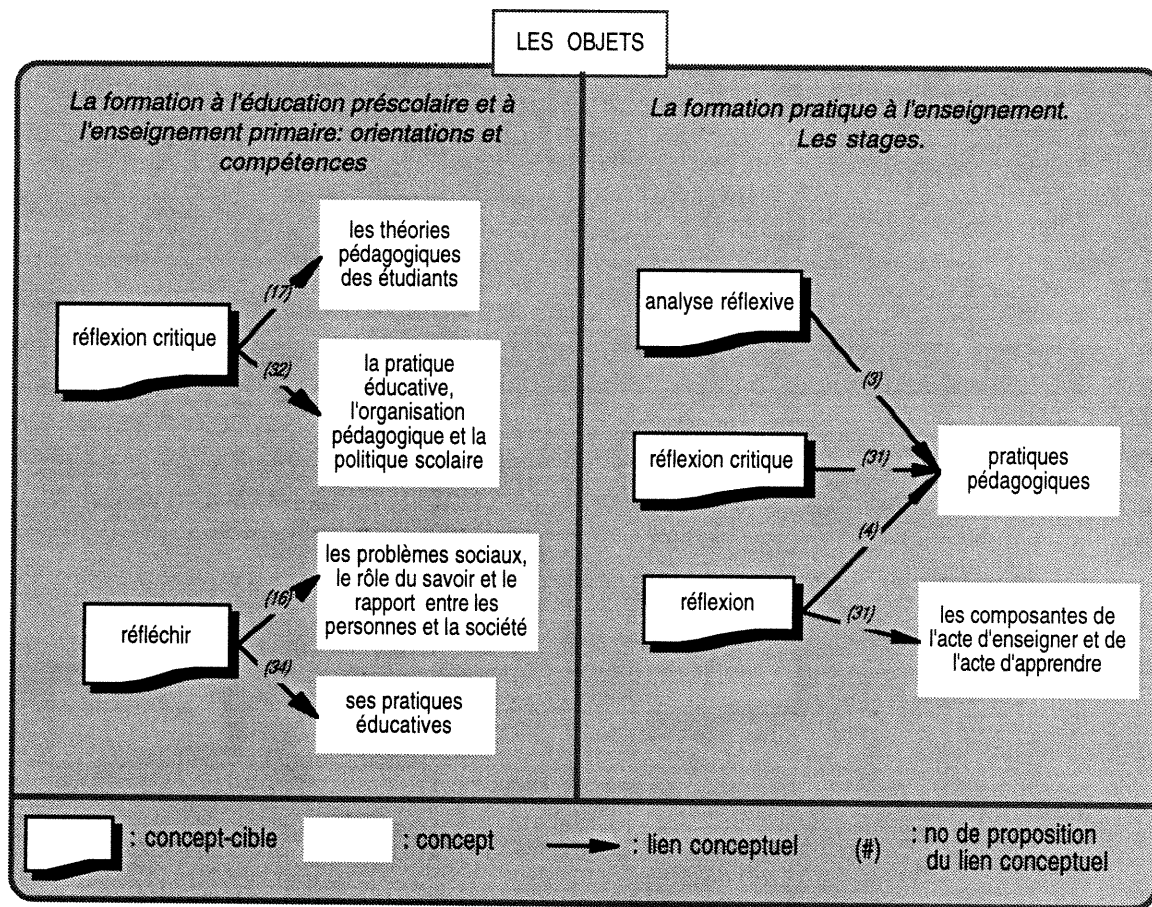


Figure 5.3: Les objets de la réflexion. Textes du MEQ sur la formation des enseignants.

«La formation universitaire d'étudiants et d'étudiantes qui désirent s'engager dans l'enseignement doit favoriser le développement de leur réflexion critique en vue de les rendre capables de réfléchir sur les problèmes sociaux, sur le rôle du savoir ainsi que sur les rapports entre les personnes et la société.» (La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences, propositions 15 et 16.)

«au terme de leur formation initiale, les futurs enseignants (...) doivent avoir développé : « des habiletés liées à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à la pratique, à l'organisation pédagogique et à la

politique scolaire» (La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences, proposition 32.)

Ainsi, le MEQ semble envisager la formation réflexive dans une perspective assez vaste qui englobe une réflexion sur les composantes spécifiques de la pratique, mais aussi, sur les dimensions plus larges de l'éducation. En introduisant ces nouveaux objets dans le champ conceptuel de la formation réflexive, le MEQ prend donc ses distances par rapport à la perspective qui a été mise de l'avant par le CSE, puisque celui-ci n'envisageait la réflexion qu'en fonction de l'«*action*». Ce changement de perspective n'est cependant pas signifié au lecteur ; c'est sans explication que les nouveaux objets viennent s'installer dans le champ conceptuel de la formation réflexive, et sans être appuyé non plus, par quelque cadre théorique que ce soit.

2.2.4 Les conséquences de la réflexion

Plusieurs conséquences sont attribuées à la réflexion dans les textes du MEQ sur la formation des enseignants. Celles-ci vont de l'amélioration de la pratique au développement d'un acteur social en passant par la constitution d'un savoir collectif et par différents effets d'intégration (fig. 5.4). Nous examinons en détail ces conséquences.

2.2.4.1 Amélioration de la qualité de la pratique

Le CSE a associé le «*caractère réflexif de l'acte d'enseigner*» à des effets de «*transformation de l'expérience en savoir*» (proposition 3), de «*constitution de savoirs d'expérience*» (proposition 74), et de «*développement de réflexes qui conviennent aux situations*» (proposition 76). Il a aussi établi un lien conditionnel entre les «*allers-retours de l'action à la réflexion*» et la «*compétence à long terme du praticien*» (proposition 153). Dans *Faire l'école aujourd'hui et demain un défi de maître*, le MEQ, pour sa part, a écrit que «*l'acte réflexif doit inclure en coeur même la transformation de l'expérience en savoir*» (proposition 7).

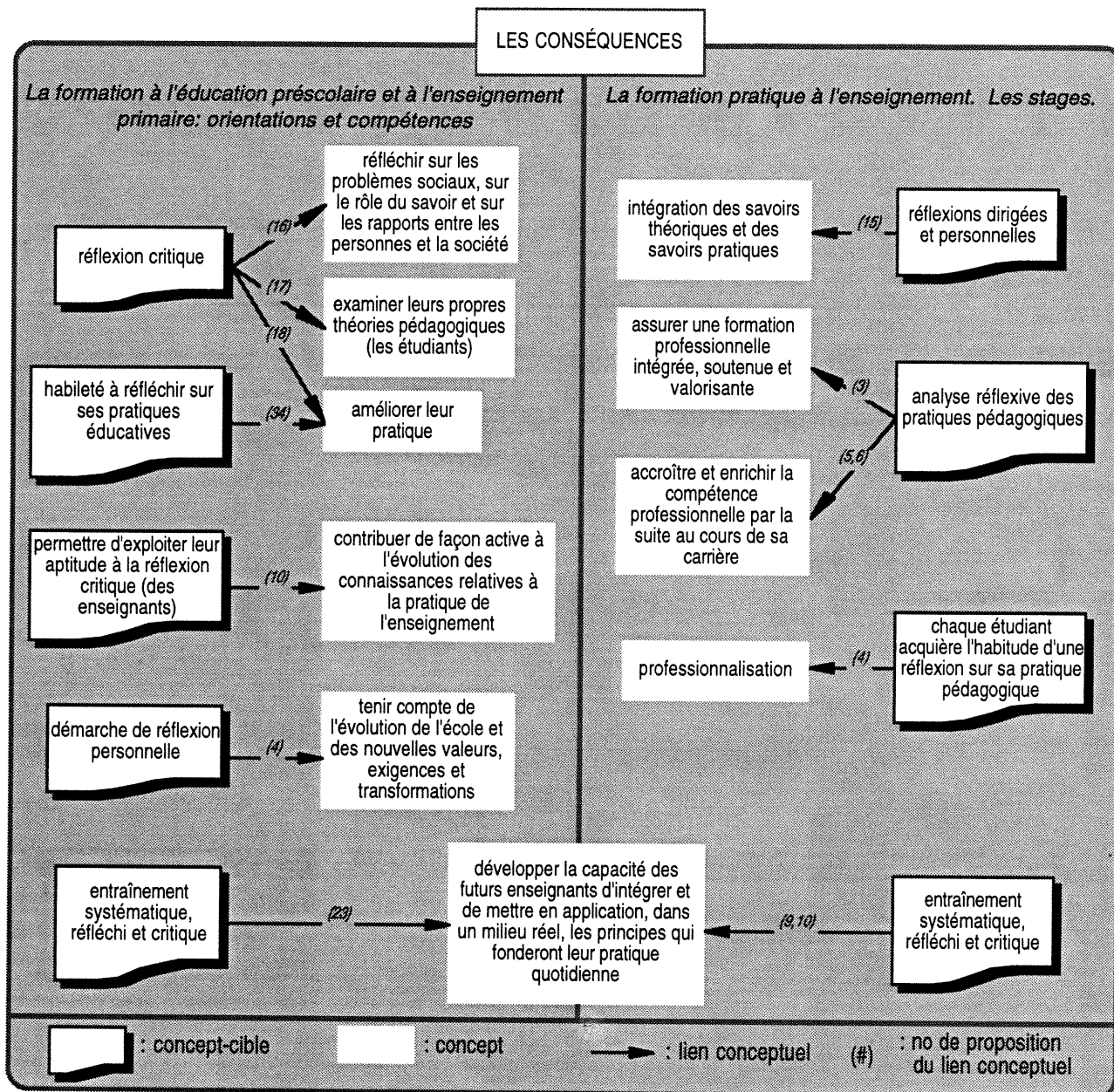


Figure 5.4 : Les conséquences de la réflexion. Textes du MEQ sur la formation des enseignants.

Dans les documents d'orientation du MEQ, la «*transformation de l'expérience en savoir*» ou la «*constitution de savoirs d'expérience*» ne sont pas désignés comme effets de la réflexion. Cependant, le MEQ établit un lien causal entre le fait de «*réfléchir sur ses pratiques éducatives*» et «*sur ses propres théories pédagogiques*» et l'«*amélioration de la pratique*» :

Cette réflexion critique doit également les conduire à examiner leurs propres théories pédagogiques et à améliorer leur pratique.
(Propositions 17-18)

*Ainsi, au terme de leur formation initiale, les futurs enseignants et enseignantes de l'éducation préscolaire et du primaire doivent avoir développé les habiletés suivantes:
(habileté) à réfléchir sur ses pratiques éducatives et à les améliorer;/*
(Propositions 30 et 34)

Notons que dans ces deux segments, le lien de cause à effet est s'exprime dans une conjonction de coordination («*et*»). Selon Perelman et Olbrechts-Tyteca :

«D'une manière générale, on constate que, dans la pratique du discours, presque toujours, sous la forme d'une coordination, s'insère une intention de subordination. » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p.210)

C'est sur la base de cette observation que, dans les propositions précédentes, nous avons codé la présence d'un lien de cause à effet entre la «*réflexion sur les pratiques*» et «*sur les théories pédagogiques*» et l'«*amélioration de la pratique*».

Par ce lien de cause à effet, le MEQ semble ajouter un chaînon à l'argumentation du CSE: la réflexion sur l'action conduirait à la constitution de savoirs qui elle-même conduirait à l'amélioration de la pratique. On note cependant qu'aucune justification n'est offerte pour expliquer le passage de la cause à l'effet. Cette particularité discursive donne à la relation de cause à effet un statut de fait dans le discours.

2.2.4.2 La compétence à long terme

Comme le CSE, le MEQ affirme qu'il y a un lien de cause à effet entre la réflexion et la formation continue. Dans *La formation pratique à l'enseignement. Les stages*, le MEQ affirme qu'une «*initiation à l'analyse réflexive au cours de la formation initiale*» permettra au praticien à la fois «*d'accroître sa compétence professionnelle et de l'enrichir par la suite au cours de sa carrière*» (propositions 5 et 6). Non seulement le MEQ associe-t-il la réflexion à un effet d'amélioration de la pratique, mais il la tient garante du maintien de la compétence au-delà du temps que durera la formation initiale.

2.2.4.3 Le développement d'un savoir collectif

Jusqu'ici, les effets associés à la réflexion avaient une dimension strictement personnelle: le développement d'un savoir d'expérience, l'amélioration de la pratique, l'accroissement et le maintien de la compétence sont des effets ressentis exclusivement par l'agent de la réflexion. Dans *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences*, le MEQ introduit l'idée nouvelle d'une «*contribution*» à un savoir collectif en conséquence de la «réflexion critique» des enseignants. Examinons le passage suivant afin de saisir la portée de cette affirmation:

Par ailleurs l'autonomie et la responsabilité qui caractérisent la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes exigent également que leur formation leur permette non seulement d'acquérir une solide culture générale, mais aussi d'exploiter leur aptitude à la réflexion critique et de contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement.

(La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences, propositions 7 à 10.)

Le verbe «*contribuer*» dénote une «*collaboration à une oeuvre commune*» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 464). On remarque, en outre, que le MEQ ne parle plus d'un «*savoir d'expérience*» appartenant à un praticien mais de l'«*évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement*». La réflexion critique conduirait donc à l'évolution des connaissances, entendues au sens collectif. Cette notion de savoir collectif est nouvelle dans le champ conceptuel, mais nous notons que cette idée est encore introduite sous la forme d'une affirmation et en l'absence de toute justification ou explication.

2.2.4.4 Des conséquences intégratives: variations sur un même thème

L'intégration est un thème récurrent dans les textes du MEQ. Toutefois, nous avons noté qu'à chacune de ses occurrences, le sens attribué à cette notion diffère sensiblement. C'est pourquoi, dans les paragraphes qui suivent, nous analysons distinctement chacune des conséquences d'intégration qui a été repérée dans les textes du MEQ sur la formation des enseignants.

- Une formation *intégrée*

Dans *La formation pratique à l'enseignement. Les stages*, on peut lire l'énoncé suivant:

L'analyse réflexive des pratiques pédagogiques (en association avec l'appropriation de toute l'activité professionnelle au sein d'équipes éducatives) est sensée «assurer une formation professionnelle intégrée, soutenue et valorisante»/ (proposition 3).

L'adjectif *intégré* signifie :

INTÉGRÉ

1. Qui inclut en tant que partie intégrante; dont les éléments sont conçus pour former un tout homogène.
2. (PERSONNES) => **assimilé**. Population bien intégrée. (Rey-Debove et Rey ,1993, p.1191)

En considérant la première de ces deux définitions, une «*formation professionnelle intégrée*» serait en quelque sorte, une formation «*dont les éléments*» — c'est-à-dire les diverses activités de formation, soit les cours, stages et autres — «*sont conçus pour former un tout homogène*». La proposition précitée laisserait donc entendre que le caractère *intégré* de la formation serait conséquent non pas à la manière dont le programme (et ses divers éléments) est conçu et organisé, mais à l'activité *réflexive* des étudiants. En d'autres termes, le caractère «*intégré*» de la formation ne serait pas inhérent à ses éléments et à sa structure mais serait assujéti au traitement que les étudiants en feront dans le cadre d'une certaine «*analyse réflexive des pratiques pédagogiques*». Cette manière de poser l'idée de la formation intégrée est curieuse dans la mesure où elle remet la responsabilité d'une formation intégrée entre les mains des étudiants.

Dans la perspective de la seconde définition du mot «*intégré*», on comprend que l'«*analyse réflexive des pratiques pédagogiques*» permettrait à l'étudiant *d'assimiler*, c'est-à-dire de faire sien, les éléments de sa formation professionnelle.

- Intégrer des principes

La notion d'intégration est envisagée par le MEQ d'un deuxième point de vue. Dans la proposition suivante, le MEQ ne parle plus de «*formation intégrée*», mais de l'importance pour les futurs enseignants d'«*intégrer des principes*»:

(...) l'entraînement systématique et réfléchi (...) permet aux futurs enseignants de développer leur capacité d'intégrer et de mettre en application dans un milieu réel les principes qui fonderont leur pratique quotidienne/

(La formation pratique à l'enseignement. Les stages; propositions 9-10.

(La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences, proposition 23.)

Le dictionnaire donne plusieurs définitions au verbe *intégrer*; nous n'avons retenu que celle qui pouvait s'appliquer au contexte de l'affirmation.

INTÉGRER

2. faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante =>

assimiler, incorporer, comprendre, inclure.

(Rey-Debove et Rey, 1993, p.1191)

Le verbe *intégrer* implique nécessairement deux variables: une partie et un tout. Dans la proposition qui nous occupe, on identifie plus facilement la partie — «*les principes qui fonderont la pratique*» — que le tout. Selon la manière dont on lit la phrase, le tout peut d'abord être «*les futurs enseignants*», auquel cas «*intégrer les principes qui fonderont la pratique*» signifie que les futurs enseignants feront *entrer en eux-mêmes les principes*, de telle sorte que ces principes deviennent «*partie intégrante*» d'eux-mêmes. Mais on peut aussi considérer que c'est le «*milieu réel*» qui représente le tout dans cette proposition. Dans cette perspective, «*intégrer les principes qui fonderont la pratique*» signifie «*faire entrer les principes dans le milieu réel en tant que partie intégrante*». Cette seconde perspective donne un sens bien différent à la phrase puisqu'elle attribue aux futurs enseignants, le rôle d'agents de changement dans le milieu scolaire, en suggérant que ceux-ci doivent intégrer dans le milieu des principes qui n'y sont pas déjà et que l'Université leur aurait peut-être transmis. Il y a donc, dans cette phrase, une ambiguïté sémantique qu'il nous est impossible de résoudre.

Le mot *principes* pose aussi quelques difficultés sur le plan sémantique dans cette proposition, puisque c'est un terme qui a plusieurs significations, selon les contextes :

PRINCIPE

*II. 2. Proposition, notion importante à laquelle est subordonné le développement d'un ordre de connaissances => **science***

PHILOSOPHIE. Principes rationnels : les vérités fondamentales sur lesquelles s'appuie tout raisonnement.

3. Connaissances élémentaires.

*III. 1. Règle d'action s'appuyant sur un jugement de valeur et constituant un modèle, une règle ou un but => **loi, norme, précepte.***

*2. PLURIEL. Les règles morales (corps de doctrine ou règles vagues) auxquelles une personne, un groupe est attaché. => **morale.***

(Rey-Debove et Rey, 1993, p.1780).

Pour les besoins de cette analyse, nous avons retenu du dictionnaire les définitions qui sont susceptibles de convenir au sens de la proposition 23, citée ci-haut. Dans le premier groupe de définitions, les *principes* sont définis comme des «*notions importantes*», des «*connaissances élémentaires*». Dans cette perspective, on pourrait penser que les «*principes qui fonderont la pratique*» sont en lien avec les savoirs théoriques qui sont transmis dans le cadre de la formation offerte à l'Université. Dans ce cas, ou bien le MEQ s'attend à ce que l'«*entraînement systématique et réfléchi*» que représente le stage permette à l'étudiant une intégration, c'est-à-dire une assimilation de ces savoirs de nature théorique, ou bien, dans l'autre perspective, le MEQ s'attend à ce que les futurs enseignants intègrent ces savoirs théoriques dans le milieu scolaire.

Si le mot *principe* est utilisé par le MEQ au sens de «*règles d'action s'appuyant sur un jugement de valeur*», alors, les «*principes qui fonderont la pratique*» s'apparentent plutôt à un savoir d'une nature personnelle que le futur enseignant développe dans le contexte de sa propre expérience de la pratique, via un *entraînement systématique et réfléchi*.

Enfin, les «*principes*» dont parle le MEQ pourraient aussi avoir le caractère de «*règles morales*» qui seraient soit, propres à l'individu ou propre au groupe des enseignants auquel l'individu appartient. Dans ce cas, les «*principes qui fonderont la pratique*» ne relèveraient pas du domaine scientifique, mais de celui des valeurs et de la morale.

D'un point de vue théorique, la signification du mot «*principe*» est d'une importance fondamentale parce qu'elle renvoie à une question qui a beaucoup préoccupé les chercheurs en éducation au cours de la dernière décennie: celle de la nature des savoirs enseignants (Elbaz, 1993; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Gauthier, Mellouki, Tardif, 1993; Martin, 1993; Raymond, Butt et Yamagishi, 1993; Shulman, 1987; Tanguy, 1993; Tardif, 1993; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; etc.). Existe-t-il, comme le prétendent Gauthier et al. (1997) une base scientifique de connaissances en éducation? Le savoir enseignant serait-il, dans ce cas, collectif et transmissible ou, ce savoir est-il, au contraire, personnel et construit dans l'action, par le praticien lui-même, comme le prétend Schön (1983, 1987). On le constate, la position du MEQ sur cette question reste ambiguë.

Soulignons, finalement, qu'indépendamment du sens accordé au mot «*principe*» la nature de l'«*entraînement systématique et réfléchi*» et son opérationnalisation dans la formation reste obscure. Le MEQ signale les effets d'un entraînement systématique et réfléchi, mais il ne dévoile pas les caractéristiques d'un tel entraînement.

- Intégration de savoirs théoriques et de savoirs pratiques

L'intégration est finalement envisagée par le MEQ dans une troisième perspective. Elle concerne cette fois, une relation à établir entre les «*savoirs théoriques*» et les «*savoirs pratiques*»:

«Il s'agira de réflexions dirigées et de réflexions personnelles qui permettront l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques.»

(La formation pratique à l'enseignement. Les stages, proposition 15).

Selon Le Petit Robert, le nom *intégration* renvoie à différents domaines de spécialité: mathématique, philosophie, psychologie, économie, etc. Comme aucune de ces définitions ne convient au présent contexte d'énonciation, nous avons considéré ce mot dans la perspective des définitions précédemment citées du verbe *intégrer* :

INTEGRER:

2. *Faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante* =>

assimiler, incorporer, comprendre, inclure.

(PERSONNES) *Entrer dans, faire partie de.*

(Rey-Debove et Rey 1993, p.1191)

et de l'adjectif «intégré» :

INTÉGRÉ

1. *Qui inclut en tant que partie intégrante; dont les éléments sont conçus pour former un tout homogène.*

2. (PERSONNES) => **assimilé**

(Rey-Debove et Rey 1993, p.1191)

Affirmer que les «*réflexions dirigées et les réflexions personnelles permettront l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques*», c'est d'abord supposer l'existence distincte de ces deux types de savoirs. C'est aussi supposer que ces deux types de savoirs puissent s'intégrer l'un à l'autre, c'est-à-dire entrer l'un dans l'autre au point de *former un tout homogène*. Comment des savoirs théoriques et des savoirs pratiques peuvent-ils être intégrés l'un à l'autre? De quelle manière les réflexions (qu'elles soient dirigées ou personnelles) contribuent-elles à une telle intégration? Encore une fois, le MEQ énonce des conséquences qu'il n'explique pas et qu'il ne justifie pas non plus. Les effets énoncés sont éclatants, mais les processus sous-jacents restent mystérieux. Par conséquent, il nous semble que ces affirmations doivent être accueillies avec quelques réserves. Elles sont présentées comme des faits alors que de toute évidence, il ne s'agit que de présomptions.

Nous voulons, par ailleurs faire un commentaire au sujet des «*savoirs théoriques*» dans la formation des enseignants. Encore une fois, il nous apparaît important de nous interroger sur le sens de cette expression dans le discours du MEQ. Ces savoirs dits «*théoriques*» semblent désigner des savoirs d'un certain niveau de généralité, c'est-à-dire, qui ne sont pas liés à des contingences spécifiques de la pratique. Les savoirs théoriques sont peut-être aussi des savoirs qui ont été produits en contexte de recherche, — entendu au sens classique du terme. On sait que la pertinence de ces savoirs dits «*théoriques*» a été décriée par Schön (1983, 1987) qui les a qualifiés de savoirs spécialisés et standardisés et qui les a jugés inaptes à répondre aux problèmes complexes du réel. Cette accusation est d'ailleurs le point de départ de sa thèse. Le CSE (1991) s'est plus ou moins rallié à cette position en affirmant que

la pratique professionnelle est davantage un art requérant la créativité, qu'une science ou une technique à appliquer mécaniquement et de manière standardisée.
(Rapport annuel du CSE, 1991, propositions 25 et 26).

Il va sans dire que rejeter les savoirs théoriques est problématique dans le contexte d'une formation décernée par une institution universitaire mandatée pour former des étudiants, bien sûr, mais aussi pour produire du savoir savant. Avant 1969, les enseignants étaient formés dans les écoles normales et, la plupart du temps, par des enseignants de carrière (Boisseau, de Grandpré, Lefebvre, Poirier, Ruel, Tremblay et Tremblay, 1988). À la suite du Rapport Parent, la responsabilité de cette formation a été transférée aux universités, un transfert qui repose essentiellement sur l'argument que les enseignants devaient recevoir une formation théorique de base, une formation qui soit d'un haut niveau (Mathurin, 1991; Boisseau, Lefebvre, Poirier, Ruel, Tremblay, Tremblay et Tremblay, 1988).

Si le MEQ s'était lui aussi rallié à la perspective de Schön et qu'il avait discrédité le savoir théorique, il lui aurait fallu remettre, au coeur de sa réforme, la question de la pertinence d'une formation universitaire pour les enseignants et la place du savoir théorique dans cette formation. De toute évidence, le MEQ n'a pas choisi cette voie. Comme en témoigne la proposition 15 du texte *La formation pratique à l'enseignement. Les stages*, il a plutôt choisi de laisser aux savoirs théoriques une place bien distincte et bien réelle, évitant ainsi de réveiller les fantômes de la réforme Parent.

2.2.4.5 Le développement d'un acteur social

Dans *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences*, le MEQ signale que les enseignants devraient développer «une démarche de réflexion personnelle» afin de

«tenir compte de l'évolution de l'école et des nouvelles valeurs, exigences et transformations» (proposition 4).

Il écrit aussi que la «*formation universitaire*» doit «*favoriser le développement de la réflexion critique*» des étudiants :

«en vue de les rendre capables de réfléchir sur les problèmes sociaux, sur le rôle du savoir ainsi que sur les rapports entre les personnes et la société» (proposition 16).

Ces deux conséquences se démarquent des précédentes par la distance qu'elles ont par rapport à l'action quotidienne de l'enseignant dans sa classe. Les visées de la réflexion sont ici élargies. Le MEQ semble manifester une intention de faire de l'enseignant un acteur social, capable de réfléchir aux problèmes de la société et peut-être, qui sait, de prendre part aux grands débats sociétaux. Pour y parvenir, le MEQ envisage comme moyen, la réflexion. C'est donc un nouveau type d'effet qui introduit une nouvelle dimension dans le champ conceptuel à l'étude. Encore une fois, cependant, la nouvelle dimension est introduite dans le discours sans explication ni justification, et sans référence à quelque cadre théorique que ce soit.

2.2.5 Les formateurs dans la formation réflexive

Dans les données analysées jusqu'ici, nous avons vu que le MEQ demande qu'on incorpore, dans la formation des enseignants, une dimension réflexive, attribuant à la réflexion de multiples bénéfices. Les modalités d'opérationnalisation, notamment le rôle des formateurs dans cette formation réflexive, restent cependant imprécises. La seule piste de réponse que nous ayons pu trouver à cette question se trouve dans les propositions suivantes :

Il s'agira de réflexions dirigées et de réflexions personnelles qui permettront l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. A cet égard, il est essentiel que le ou la stagiaire communique régulièrement avec les personnes ressources du milieu universitaire pendant les périodes de stage. (La formation à l'enseignement. Le stage, propositions 15 et 16.)

Comme nous l'avons déjà noté dans les pages précédentes, l'expression «*réflexions dirigées*» suggère ici l'idée d'un tiers formateur dont le rôle serait de «*diriger*» les réflexions des étudiants. L'identité de ce tiers formateur est

partiellement révélée dans la suite de la proposition: ce sont les «*personnes ressources du milieu universitaire*» avec qui il est «*essentiel que le ou la stagiaire communique pendant les périodes de stage*». Cette remarque confère aux «*personnes ressources du milieu universitaire*» le premier rôle dans l'encadrement de la réflexion que les étudiants doivent mener dans le contexte de leurs stages. L'enseignante associée n'est cependant pas pour autant dissociée de la formation réflexive, puisque, comme nous l'avons vu précédemment, le MEQ indique que celle-ci devra «*s'inscrire avec la stagiaire dans une démarche d'analyse réflexive*» (proposition 23 du texte *La formation à l'enseignement. Les stages*) et qu'elle devra «*acquérir une compétence dans la supervision professionnelle*», dont l'un des principaux aspects est «*l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques*» (propositions 37-38 du même texte). À cet effet, le MEQ demande d'ailleurs que l'enseignante associée reçoive une formation qui sera «*élaborée et mise en œuvre par le milieu universitaire*». Le MEQ précise même la durée de cette formation : *de 30 à 60 heures*. (*La formation à l'enseignement. Les stages*, page 13).

L'examen parallèle de ces diverses recommandations donne l'impression que le champ conceptuel de la formation réflexive introduit une hiérarchisation au sein des formateurs qui interviennent dans l'encadrement du stagiaire. C'est aux «*personnes-ressources du milieu universitaire*» qu'est confiée la responsabilité première d'encadrer la réflexion des étudiants, tandis que les enseignantes associées devront, quant à elles, accepter de recevoir une formation à la supervision professionnelle dont l'un des principaux aspects est l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques. Nous discutons davantage de cette hiérarchisation au chapitre IX.

CHAPITRE VI

ANALYSE DU CHAMP CONCEPTUEL DE LA *FORMATION RÉFLEXIVE* DANS LE DISCOURS DES UNIVERSITÉS

INTRODUCTION

Après la parution du rapport annuel du CSE 1990-1991 et des documents d'orientation produits par le MEQ, les universités ont dû concevoir de nouveaux programmes de formation pour les futurs enseignants de tous les secteurs (préscolaire-primaire, adaptation scolaire, enseignement secondaire). L'approbation de ces programmes a été confiée au CAPFE (comité d'agrément des programmes de formation des enseignants).

Trois programmes de formation à l'enseignement préscolaire et primaire ont été soumis à l'analyse dans le cadre de cette recherche; il s'agit des programmes de l'Université de Montréal, de l'Université Concordia, et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)⁵⁰. Les documents que nous avons analysés sont ceux que les universités ont soumis au CAPFE pour fin d'approbation. Ces documents comportent ce que nous avons appelé des segments argumentatifs qui expliquent et/ou justifient les orientations ou les composantes du programme et ils comportent des segments descriptifs où sont présentées les composantes et la structure du programme. Ces deux modalités discursives sont parfois bien distinctes dans les textes mais il arrive aussi qu'elles soient entremêlées dans le discours. Le présent chapitre est divisée en deux parties. La première partie est consacrée à l'analyse du champ conceptuel de la formation réflexive dans les trois discours et la seconde partie est consacrée à l'analyse des modalités d'opérationnalisation de ce champ conceptuel dans les trois programmes de formation.

⁵⁰La procédure d'échantillonnage est exposée au chapitre III.

PREMIÈRE PARTIE

Analyse du champ conceptuel de la formation réflexive dans les discours universitaires

1. Présentation des documents universitaires

Avant de présenter l'analyse des documents universitaires, nous jugeons utile d'expliquer brièvement la structure et le contenu de chacun des trois documents analysés.

1.1 Université de Montréal

Éducation préscolaire et enseignement primaire. Plan de formation. Faculté des sciences de l'éducation (1995)

Le plan de formation de l'Université de Montréal est composé de deux fascicules. Le premier, *Problématique, structure et contenu* est un document de 90 pages comportant 4 chapitres. Les trois premiers chapitres sont argumentatifs et s'attachent à expliquer le contexte et les caractéristiques du nouveau programme de formation. Le dernier chapitre présente les éléments du «*Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire*». En annexe de ce premier fascicule, on trouve une présentation abrégée du programme qui comporte, notamment, des tableaux qui servent à établir la correspondance entre les compétences attendues par le MEQ et les composantes du programme de formation. Le second fascicule, intitulé *Sommaire*, propose une vue d'ensemble du plan de formation et quelques informations supplémentaires, concernant notamment l'admission, les objectifs de formation et la description des cours.

1.2 Université Concordia

B.A. spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement primaire (1994)

Le document de l'Université de Concordia est le plus concis des trois documents analysés. Avec seulement 55 pages en plus de quelques annexes, il se limite essentiellement à décrire la structure et les éléments du programme de formation, n'accordant que peu de place à l'argumentation de ces éléments. Notons par ailleurs que le document de l'Université Concordia accorde une large place à la description des stages dans le programme de formation.

1.3 Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Dossier d'agrément (1994)

Le document présenté par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) au comité d'agrément des programmes de formation comporte deux fascicules. Comme dans le document de l'Université Concordia, les sections argumentatives y sont assez réduites.

Le premier fascicule, malgré ses 115 pages est presque entièrement consacré à la description de la structure et des composantes du programme. Ce fascicule inclut aussi trois tableaux établissant tour à tour les correspondances entre les compétences attendues par le MEQ, les objectifs spécifiques du programme et les composantes du programme. Le second fascicule, presque aussi volumineux que le premier, contient les annexes du document.

2. Analyse conceptuelle de la formation réflexive dans le programme de l'Université de Montréal

Nous examinons maintenant les données relatives au champ conceptuel de la formation réflexive telles qu'elles se dégagent du document de l'Université de Montréal. Nous analysons les données relatives à l'identité des concepts en jeu dans ce champ conceptuel, puis celles qui correspondent aux agents, aux objets et enfin, aux conséquences de la réflexion.

2.1. Identité des concepts clés

Contrairement aux textes du MEQ, le texte de l'Université de Montréal comporte plusieurs informations concernant l'identité des concepts en jeu dans une formation réflexive, c'est-à-dire leur signification et leurs caractéristiques. Toutes ces données sont rassemblées dans la figure 6.1.

On observe d'abord, au sein de ce réseau, des données qui indiquent la nature des processus cognitifs en jeu dans une formation réflexive. Nous notons, à cet égard, que les activités réflexives («*réflexion sur la pratique*» et «*analyse réflexive*») sont décrites comme des processus d'«*analyse*» :

Cependant, souligne Perrenoud, «c'est en expérimentant la réflexion sur la pratique tout au long de sa formation initiale qu'un enseignant apprendra à apprendre de cette manière, en analysant l'expérience de son propre fonctionnement personnel et professionnel. (Propositions 120-121)

Pour qu'il y ait formation par la pratique, il ne suffit pas que l'étudiant vive des expériences; il faut qu'il leur donne du sens pour se construire une identité professionnelle au-delà des schèmes de pratique établis et qu'il puisse les analyser pour y repérer les éléments qui en ont assuré ou affaibli l'efficacité. En ce sens, en cours de formation initiale, l'analyse réflexive est un outil précieux de compréhension de la spécificité du potentiel formateur des milieux universitaire et scolaire. (Propositions 154 à 159)

Dans ces deux extraits, c'est par des reprises synonymiques que se manifestent les liens d'identité entre la réflexion et l'analyse.

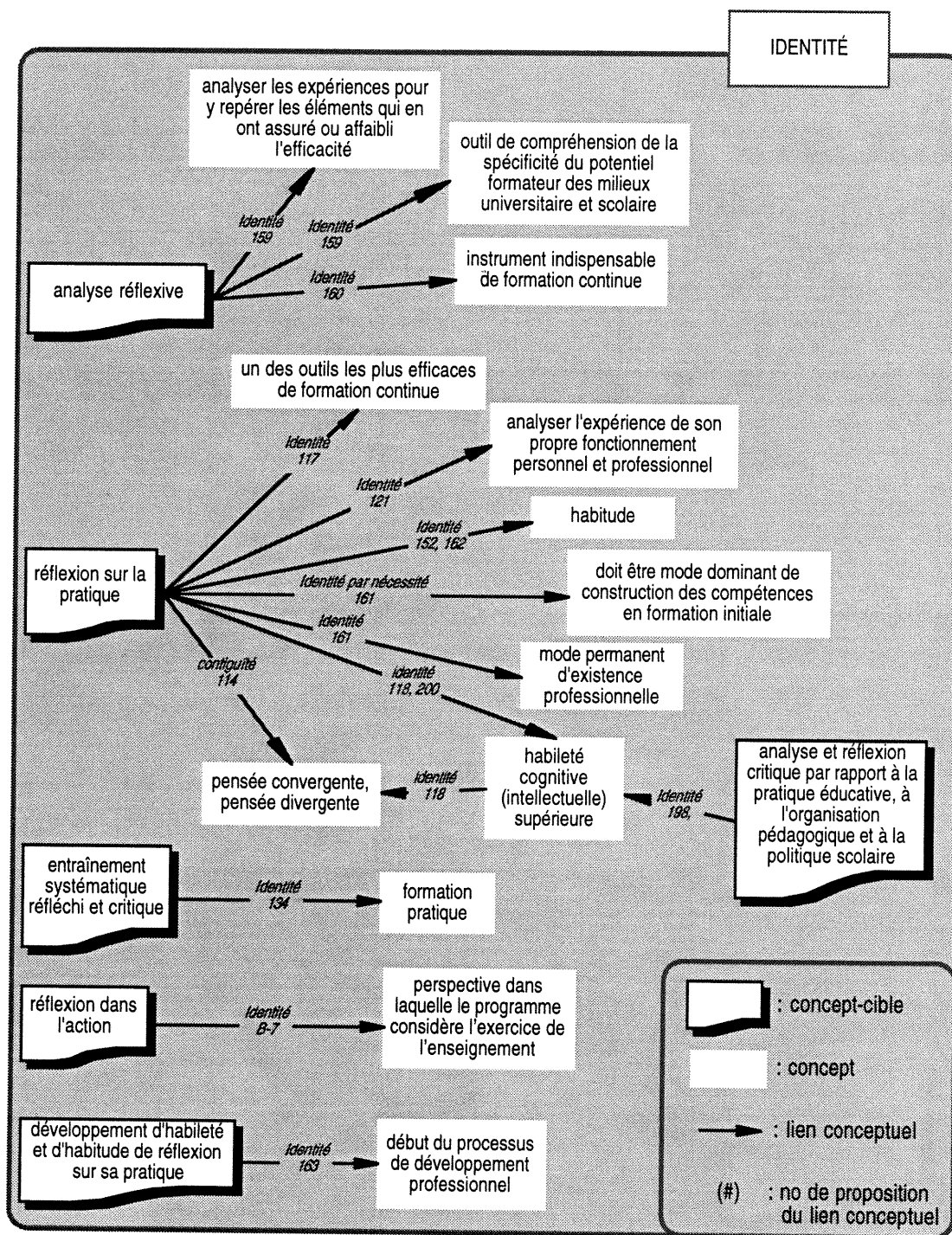


Figure 6.1 : Identité des concepts en jeu dans une formation réflexive
Programme de l'Université de Montréal

Remarquons par ailleurs, qu'ici, l'expression *analyse réflexive* est circonscrite à une «analyse des expériences pour y repérer les éléments qui en ont assuré ou affaibli l'efficacité». L'*analyse réflexive* est donc ici clairement définie comme

une analyse de ses expériences par le sujet et la fonction analytique est mise en évidence, cette fonction étant définie comme la «décomposition d'un tout en ses éléments constitutants» ou comme un «examen minutieux visant à dégager les éléments propres à expliquer une situation» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 78.).

Ailleurs dans le texte, l'Université de Montréal estime que pour développer un esprit critique et par conséquent, être *«apte à réfléchir sur les problèmes sociaux comme sur la pratique»*, l'étudiant doit développer des *«habiletés liées à la pensée convergente (l'analyse, la synthèse, le jugement) et à la pensée divergente (créativité, imagination, résolution de problèmes)»* :

Le document du ministère de l'Éducation ne mentionne pas directement le développement d'habiletés intellectuelles supérieures, se préoccupant plutôt de ce qu'elles permettent de réaliser dans le cadre d'une formation professionnelle continue. Il les aborde via deux principes : le développement d'«un esprit critique» rendant apte à réfléchir sur les problèmes sociaux comme sur sa pratique, pour l'améliorer, et la «capacité de renouvellement» en rapport avec le développement de «outils nécessaires» pour mettre à jour et améliorer l'ensemble de ses compétences, tout au long de sa carrière. Ces compétences impliquent le développement d'habiletés liées à la pensée convergente (l'analyse, la synthèse, le jugement) et à la pensée divergente (créativité, imagination, résolution de problèmes), développement d'habiletés articulé à la capacité de réfléchir sur la pratique (propositions 104-114).

La réflexion impliquerait donc des *«habiletés intellectuelles supérieures»* liées à la *«pensée convergente»*, mais aussi à la *«pensée divergente»*. Il s'agit d'une affirmation nouvelle dans le discours sur la formation réflexive et par conséquent, d'une extension dans ce champ conceptuel. Le MEQ, nous l'avons montré, avait précédemment établi un lien d'identité entre la réflexion et les fonctions d'analyse et de jugement (*réflexion critique*), mais il n'avait jamais caractérisé ces processus cognitifs en termes de «pensée convergente» ou d'«habiletés intellectuelles supérieures». Quant aux processus cognitifs liés à la «pensée divergente», c'est-à-dire, la «créativité, l'imagination et la résolution de problèmes», ces habiletés cognitives n'ont été mentionnées ni par le MEQ ni par le CSE.

La figure 6.1 révèle aussi que la *«réflexion sur la pratique»* ainsi que l'*«analyse réflexive»* sont des concepts qui comportent un caractère instrumental, comme en témoignent les propositions suivantes :

Ainsi, la réflexion sur la pratique est de plus en plus désignée comme un des outils les plus efficaces de formation continue (proposition 117).

En ce sens, en cours de formation initiale, l'analyse réflexive est un outil précieux de compréhension de la spécificité du potentiel formateur des milieux universitaire et scolaire (proposition 159).

L'analyse réflexive est tout autant un instrument indispensable de formation continue (proposition 160).

La *réflexion sur la pratique* et l'*analyse réflexive* sont donc envisagées dans une perspective moyen/fin. En tant qu'outil et instrument, deux finalités leur sont associées : la «*formation continue*» et la «*compréhension de la spécificité du potentiel formateur des milieux universitaire et scolaire*».

Nous commentons plus loin la deuxième de ces finalités. Pour le moment nous centrons notre attention sur la relation moyen/fin que l'Université de Montréal établit entre la réflexion (*réflexion sur la pratique* et *analyse réflexive*) et la formation continue. Nous voulons plus particulièrement souligner le poids qui est accordé à la réflexion dans la visée d'une formation continue puisque, non seulement cette réflexion est-elle désignée comme un outil de formation continue, mais ce serait aussi l'un des outils les plus efficaces en cette matière (proposition 117).

EFFICACE :

1. Qui produit l'effet qu'on en attend.
(Rey-Debove et Rey 1993, p. 721)

L'*analyse réflexive*, quant à elle, est désignée comme un instrument indispensable de formation continue

INDISPENSABLE :

2. Qui est très nécessaire, dont on ne peut se passer => **essentiel, nécessaire, utile, incontournable.**
(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1161)

NECESSAIRE

1. Se dit d'une condition, d'un moyen dont la présence ou l'action rend seule possible une fin ou un effet. (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1476)

Par ces énoncés, l'Université de Montréal suggère que la formation continue ne peut pas se réaliser en l'absence d'une *réflexion sur la pratique* et d'une *analyse réflexive*. Nous en concluons que la réflexion n'est pas qu'un instrument de formation continue parmi d'autres; sans elle, la mise à jour et l'amélioration des compétences sont sérieusement compromises.

En replaçant, dans la perspective du CSE, le rapport de nécessité qui est établi par l'Université de Montréal entre la *réflexion sur la pratique* et la formation continue, la notion de réflexion se retrouve au cœur même de l'intention dominante de la réforme, celle de la professionnalisation, parce que la formation continue, ou ce que le CSE a appelé la «*logique du continuum*», est complémentaire mais aussi interreliée à la logique de la professionnalisation.

Ces deux dynamiques de fond sont celle du continuum et celle de la professionnalisation. Ce sont là deux logiques, certes, qui contiennent chacune ses (sic) exigences propres, mais dont l'aspect complémentaire et interrelié doit aussi être mis en évidence : c'est bien la raison pour laquelle on parle d'un développement d'un véritable continuum professionnel dans lequel devrait s'inscrire toute action ou toute mesure de formation. (Conseil supérieur de l'éducation 1991, p. 43).

En poursuivant l'analyse de la figure 6.1, nous observons que l'Université de Montréal n'envisage pas la réflexion sur la pratique seulement dans une perspective instrumentale, comme en témoigne l'extrait suivant :

Toutefois, selon Perrenoud (...), «la réflexion sur la pratique ne peut devenir un mode permanent d'existence professionnelle que si elle est le mode dominant de construction des compétences en formation initiale» (Université de Montréal, proposition 161).

Ici, l'Université de Montréal délaisse une vision utilitariste pour considérer la réflexion non plus comme une activité cognitive permettant l'atteinte de quelque objectif de formation continue ou autre, mais comme une manière d'être («*mode permanent d'existence professionnelle*») en même temps qu'un «*mode de construction des compétences*».

D'un point de vue rhétorique, la proposition 161 présente cependant des caractéristiques qui méritent d'être soulignées. Examinons d'abord la première portion de cette proposition :

(...) la réflexion sur la pratique ne peut devenir un mode permanent d'existence professionnelle (...)

Cet énoncé comporte deux présupposés : 1) la réflexion sur la pratique est un mode d'existence, c'est-à-dire, une manière d'exister, c'est même une manière «professionnelle» d'exister; et 2) la forme négative «*ne peut devenir*» suppose que le lecteur partage l'idée que c'est à ce «mode d'existence professionnelle» qu'une formation initiale doit préparer les futurs enseignants. Cet énoncé suppose donc un accord universel à la fois sur la manière de décrire le mode d'existence professionnelle et sur la désirabilité d'un tel mode d'existence professionnelle.

Dans la seconde partie de l'énoncé, l'auteur identifie la condition pour que ce mode d'existence professionnelle se développe chez le futur enseignant voire, qu'il devienne «*permanent*» : la réflexion sur la pratique ne deviendra un mode permanent d'existence professionnelle :

«...que si elle est le mode dominant de construction des compétences en formation initiale».

D'une part, cet énoncé suppose que les compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement se construisent en réfléchissant sur ses pratiques; le rédacteur estime même que la réflexion sur la pratique doit être «*le mode dominant de construction des compétences*».

DOMINANT

2. Qui est le plus important, l'emporte parmi d'autres. => **capital, premier, prépondérant, primordial, principal, déterminant.**

(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 674).

D'autre part, la syntaxe, et plus particulièrement la conjonction «*ne... que si*» exprime le caractère à la fois conditionnel, nécessaire et suffisant de cette condition.

QUE :

8. EN CORRELATION AVEC NE, pour marquer l'exception, la restriction.

NE... QUE... => **seulement**

(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1836)

Si :

1. Introduit soit une condition (à laquelle correspond une conséquence dans la principale), soit une simple supposition ou éventualité.

(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 2086)

À partir de cette analyse sémantique, on comprend que la réflexion sur la pratique ne pourra pas devenir un mode permanent d'existence professionnelle si elle n'est pas le mode dominant de construction des compétences en formation initiale. Cette assertion révèle toute l'importance que revêt la réflexion sur la pratique dans la formation des enseignants aussi bien que dans la pratique.

Notons cependant que cette assertion est faite sur un mode prescriptif en l'absence de toute explication ou argumentation, ce qui contribue, encore une fois, à donner aux différents présupposés de cette proposition, le statut de fait⁵¹.

Nous terminons l'analyse des données de la figure 6.1 en soulignant la présence, dans ce réseau, du concept de «*réflexion dans l'action*», un concept qu'on n'avait pas revu dans les textes du MEQ. Ce concept, issu, comme on le sait du discours de Schön, fait une soudaine mais brève apparition dans le document de l'Université de Montréal créant, ce que nous avons appelé, une «*allusion lexicale*» au discours de cet auteur. Cette allusion lexicale donne l'impression au lecteur que les propos de l'Université de Montréal prennent appui sur le discours de Schön, mais, en réalité, cela est peu probable puisque le concept de *réflexion dans l'action* est cité en marge de toute autre référence à l'ensemble théorique développé par Schön. De plus, le sens donné au concept de *réflexion dans l'action* dans le texte de l'Université de Montréal est nébuleux et a peu de choses en commun avec le concept de *réflexion dans l'action* décrit par Schön :

Dans un programme professionnel comme le nôtre, les compétences spécifiques déterminent les savoirs, les habiletés et les attitudes nécessaires à l'exercice de l'enseignement dans une perspective de formation continue et de réflexion dans l'action. (Université de Montréal, proposition B-7)

⁵¹Rappelons que, d'un point de vue rhétorique, ce n'est pas la véracité d'un énoncé qui lui donne droit au statut de fait, mais plutôt le fait que cet énoncé jouit d'un accord universel, non controversé. «*Dès lors, aucun énoncé n'es assuré de jouir définitivement de ce statut car l'accord est toujours susceptible d'être remis en question*» (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 90)

Le concept de *réflexion dans l'action* n'apparaît qu'au détour d'une phrase, sans explication et surtout, sans être rattaché à aucun autre élément de la thèse qui lui a donné naissance.

2.2 Les agents de la réflexion

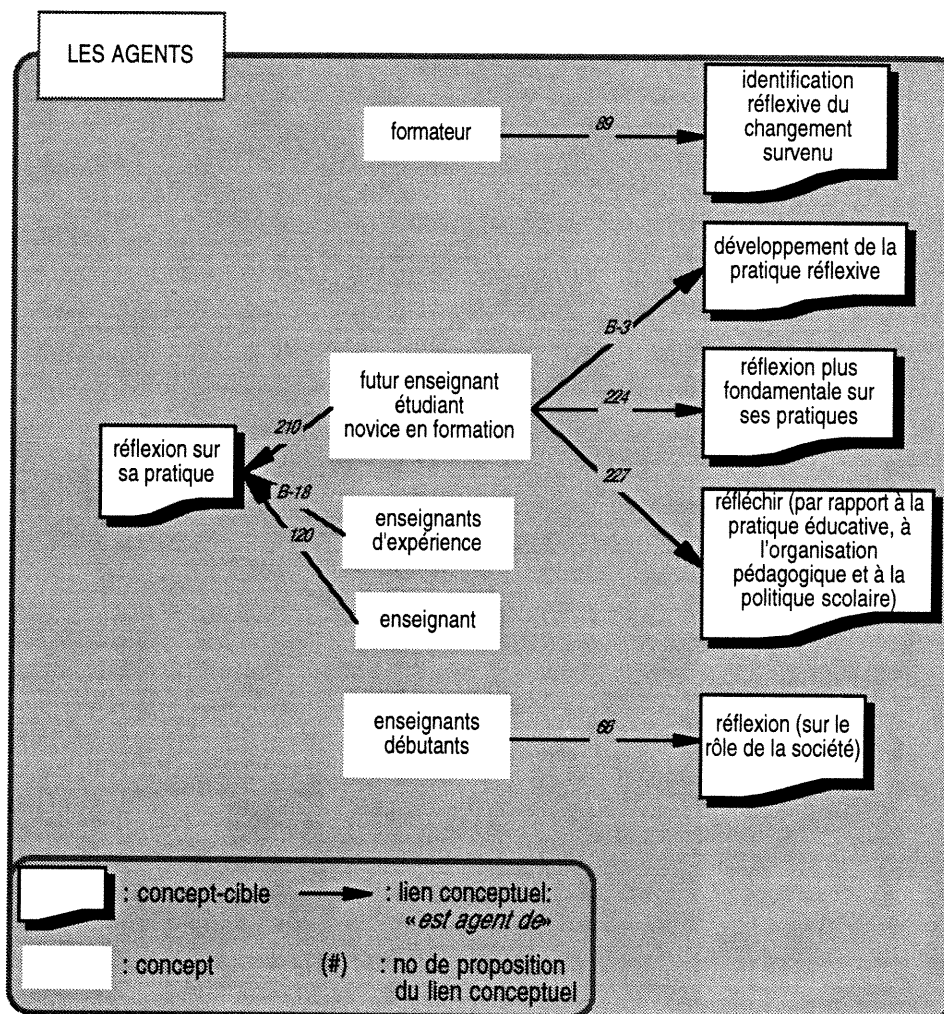


Figure 6.2 : Les agents de la réflexion. Programme de l'Université de Montréal.

Nous commentons brièvement les agents de la réflexion en observant simplement que, comme dans les documents du MEQ, ceux qui réfléchissent sont non seulement les étudiants — aussi nommés «*futurs enseignants*» et «*novice en formation*» — mais ce sont aussi les enseignants en exercice — aussi nommés «*enseignants débutants*» et «*enseignants d'expérience*» — ainsi que les

formateurs. L'Université de Montréal ne précise cependant pas si cette dernière catégorie d'individus désigne plus particulièrement les formateurs du milieu universitaire ou ceux du milieu scolaire ou encore, les deux à la fois.

2.3 Les objets de la réflexion

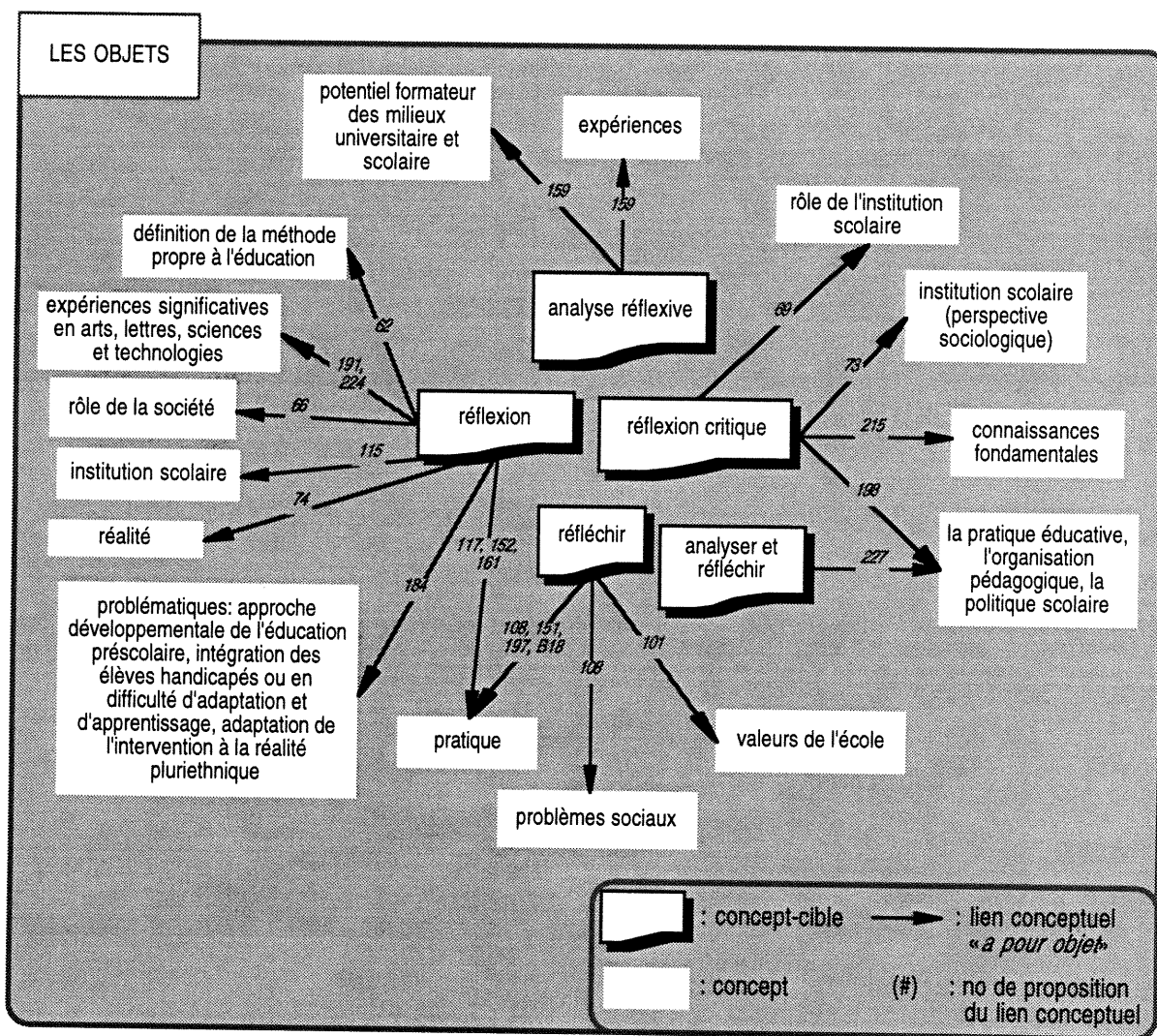


Figure 6.3 : Les objets de la réflexion. Programme de l'Université de Montréal.

Les analyses précédentes ont révélé qu'en considérant la réflexion dans le contexte de la formation, le MEQ a introduit, dans le champ conceptuel de la formation réflexive, de nouveaux objets. Dans le document de l'Université de Montréal, plusieurs objets sont encore associés à la réflexion et on constate que

ceux-ci sont encore plus nombreux et plus diversifiés qu'ils ne l'étaient dans les textes du MEQ (fig. 6.3).

Dans les propositions 179 à 184, l'Université de Montréal identifie une série d'objets de réflexion : ce sont des «*problématiques*» avec lesquelles l'étudiant sera mis en contact au cours de sa formation et qui seront soumis à sa réflexion :

L'approche développementale de l'éducation préscolaire, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et l'adaptation de l'intervention à la réalité pluriethnique, sont des problématiques qui, dans le programme révisé, pourraient être infusées. Ainsi, par exemple, tout en mettant l'étudiant en contact avec ces problématiques pendant les stages et l'y familiarisant plus spécifiquement dans le cadre de cours, le programme inviterait à les examiner sous les angles psychopédagogique et didactique et à en faire l'objet d'une réflexion plus fondamentale (Université de Montréal, propositions 179 à 184).

Ces problématiques, on le constate, renvoient à des considérations qui sont en lien direct avec la pratique quotidienne de l'enseignement.

Le réseau de la figure 6.3 comporte par ailleurs, des objets d'un autre ordre. Ce sont des objets relatifs à la société et aux réalités sociales : «*rôle de la société*» «*l'institution éducative (scolaire)*» et «*les valeurs de l'école*» :

Les compétences associées à la culture professionnelle (éthique professionnelle, l'histoire de l'éducation(...)) visent à fournir aux enseignants débutants les éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société / (proposition 66).

«Compte tenu de l'importance particulière de la fonction enseignante dans le développement de la société, il est désirable que les futurs enseignants soient capables de se livrer à une réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative / (proposition 69).

Cette réflexion sur l'institution scolaire aura toute sa plénitude si elle s'effectue dans une perspective diachronique (proposition 74).

Des habiletés sociales se retrouvent aussi en rapport avec la «formation continue», liées au travail en équipe aux fins de partager des expériences pédagogiques, de mettre en commun des approches et innovations pédagogiques, de réfléchir sur les valeurs de l'école, (...) (propositions 97 à 101)

Ici, comme dans les textes du MEQ, le point de mire de la réflexion est donc assez vaste. Il englobe des considérations pratiques mais aussi, philosophiques et sociales.

Nous soulignons finalement, dans ce réseau, la présence de deux objets nouveaux et qui comportent quelques ambiguïtés. Le premier de ces objets a été repéré dans la proposition suivante :

En ce sens, en cours de la formation initiale, l'analyse réflexive est un outil précieux de compréhension de la spécificité du potentiel formateur des milieux universitaire et scolaire.

(Université de Montréal, proposition 159)

Dans cette proposition, l'Université de Montréal affirme que l'«*analyse réflexive*» est un outil qui permet de comprendre la «*spécificité du potentiel formateur des milieux universitaire et scolaire*». À prime abord, cette dernière expression nous est apparue nébuleuse. Afin d'en déterminer le sens, nous avons donc procédé à une analyse sémantique des termes en présence.

SPÉCIFICITÉ :

Caractère de ce qui est spécifique; différence spécifique.
(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 2132).

SPÉCIFIQUE :

Qui a son caractère en ses lois propres, ne peut se rattacher à autre chose ou en dépendre.
(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 2132).

POTENTIEL :

3. Capacité d'action, de production.
(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1741)

FORMATEUR :

3. Adj. Qui forme.
(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 950)

Ces définitions nous permettent de déduire que le «*potentiel formateur des milieux universitaire et scolaire*» c'est la capacité qu'a chacun de ces milieux de produire un effet de formation. Mais plus encore, l'Université de Montréal semble indiquer que chacun de ces milieux a un potentiel formateur qui lui est «*spécifique*», et elle souhaite que l'étudiant comprenne cette «*spécificité du potentiel formateur propre à chacun des milieux de formation*».

Cet énoncé introduit une nouvelle extension dans le champ conceptuel de la formation réflexive, puisqu'en plus de réfléchir sur sa pratique et/ou sur des réalité sociales, comme le prescrivait le MEQ, à l'Université de Montréal, l'étudiant va aussi réfléchir à sa formation et plus particulièrement à la *spécificité du potentiel formateur* des deux milieux de formation. L'Université de Montréal n'explique pas pourquoi elle introduit ce nouvel objet. Cherche-t-elle à faire échec au sentiment assez répandu chez les étudiants, à savoir que la formation en milieu de stage est plus utile que la formation à l'Université (Martin, 1998)? Il n'y a pas de réponse à cette question dans le document de l'Université de Montréal.

Le second objet que nous souhaitons commenter est appelé «*définition de la méthode propre à l'éducation*». Voici l'extrait dont il est issu :

Elle (culture générale-composante de la formation à l'enseignement) implique donc une sensibilisation à la méthode propre à l'éducation, dont la définition est l'objet de réflexion et de recherche lié, notamment aux savoirs enseignants, à la pratique réflexive et, d'une façon générale, au discours sur la professionnalisation de l'enseignement.

(Université de Montréal, propositions 61 à 63)

L'objet désigné dans cet énoncé est obscur : on ne sait pas très bien à quoi les rédacteurs veulent faire référence lorsqu'ils écrivent «*la méthode propre à l'éducation*». L'éducation a-t-elle véritablement une «*méthode propre*»? N'y a-t-il pas plutôt différentes «*méthodes*» en éducation? Et n'est-ce pas l'enseignant qui a «*une méthode d'éducation*»? Non seulement l'expression est ambiguë, mais la phrase elle-même est étrangement construite. On comprend mal le rapport qui est mis de l'avant entre les «*savoirs enseignants, la pratique réflexive et la professionnalisation de l'enseignement*» et cet objet que l'Université appelle la «*définition de la méthode propre à l'éducation*»? La phrase est aussi ambiguë que les éléments qu'elle contient. L'Université affirme qu'il faut «*sensibiliser*» les étudiants «*à la méthode propre à l'éducation*», mais, du même souffle, elle déclare que la «*définition*» de cette méthode est «*objet de réflexion et de recherche*». En d'autres mots, l'Université de Montréal semble vouloir sensibiliser les étudiants à une méthode qui n'a pas encore été définie. On nage en pleine ambiguïté.

2.4 Les conséquences de la réflexion

L'analyse des conséquences attribuées à la réflexion dans le discours de l'Université de Montréal nous a permis de mettre en évidence un réseau argumentatif étroitement tissé. Nous faisons d'abord la description de ce réseau argumentatif en retraçant les propositions correspondantes du texte, puis, nous le présentons sous une forme schématique (figure 6.4).

Au début du document, l'Université de Montréal explique que la formation des enseignants doit poursuivre deux visées : 1) développer chez les étudiants les compétences nécessaires pour exercer le métier de l'enseignement, et 2) former les étudiants à «*l'autonomie, à la responsabilité, au perfectionnement continu, au sens éthique, etc.*» :

Dans le respect de sa logique propre, une formation à l'enseignement à caractère professionnel peut être «entendue comme l'ensemble des démarches et des contenus orientés vers le développement des compétences requises pour l'exercice du ou des métiers de l'enseignement» (proposition 17).

Une formation professionnelle renvoie à un ensemble de gestes et d'actions à poser dans l'exercice du métier mais aussi, dans un sens plus large (incluant le premier) de «formation de professionnel», à «une formation à l'autonomie, à la responsabilité, au perfectionnement continu, au sens éthique, etc.» souligne un rapport de l'ADEREQ (...) (propositions 19 à 22).

En cours de route, on s'aperçoit que ces deux volets de la formation sont subtilement hiérarchisés lorsque, pour les désigner, l'Université emploie les expressions «*savoirs instrumentaux*» et «*savoirs fondamentaux*» :

La perspective de formation continue implique donc la reconnaissance, tant chez les étudiants que chez les formateurs, des limites des savoirs instrumentaux à acquérir en formation initiale et de la nécessité d'y développer des savoirs fondamentaux, garants de la poursuite de la formation (propositions 43 à 45).

Même si la nature des savoirs dits «*instrumentaux*» et «*fondamentaux*» n'est pas clairement établie dans l'extrait précédent, d'autres extraits du texte suggèrent que les «*savoirs fondamentaux*» que l'Université dit «*garants de la poursuite de la formation*», sont en rapport avec l'habileté de «*réfléchir sur la pratique*» :

117 : Ainsi, la réflexion sur la pratique est de plus en plus désignée comme un des outils les plus efficaces de formation continue.

122-123 : Le programme tiendra compte du développement personnel au niveau des habiletés cognitives supérieures, notamment en rapport avec la capacité de réfléchir sur la pratique que réclame une perspective de formation continue.

152-153 : L'acquisition de «l'habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique» aide le novice «à assurer l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience» au cours de sa formation initiale et lui permet (au novice) de «continuer à développer, au cours des années, sa compétence professionnelle» (MEQ 1992c, p. 6).

162-163 : Le programme assurera le développement d'habiletés et d'habitude de réflexions sur sa pratique, amorçant le processus de développement professionnel.

196-197 : Pour le ministère de l'Éducation, le développement des habiletés intellectuelles supérieures est lié à la formation continue en rapport avec le développement d'un esprit critique et la capacité de renouvellement. Ces habiletés sont articulées au développement de la capacité de réfléchir sur la pratique.

Dans cette perspective de formation continue, on observe que la réflexion sur la pratique est parfois envisagée non seulement comme une habileté qu'il faut développer, mais aussi comme une habitude à acquérir, (propositions 152-153 et 162-163).

En poursuivant l'analyse du réseau argumentatif, on constate que la réflexion en tant qu'outil de formation continue trouve sa justification dans une variété de conséquences intégratives qui lui sont attribuées ainsi que dans la conséquence d'une amélioration de la pratique.

109 : (réfléchir sur sa pratique) pour l'améliorer, /

129-130 : L'Avis de l'Université de Montréal sur ce document retient «la nécessaire complémentarité des deux volets de la formation dans une analyse réflexive qui réduit les effets néfastes d'une rupture trop brusque entre la réalité de la formation universitaire initiale et celle de la réalité des pratiques scolaires (FSE, 1993F, p. 4).

135 : un entraînement systématique, réfléchi et critique qui permet de développer la capacité des futurs enseignants et enseignantes d'intégrer (...) les principes qui fonderont leur pratique /

151 : Les perspectives d'intégration de la théorie et de la pratique et de formation continue réclament aussi le développement de la capacité de réfléchir sur sa pratique. /

152 : L'acquisition de «l'habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique» aide le novice «à assurer l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience» au cours de sa formation initiale /

169-170 : il (acte d'enseigner) requiert une formation elle-même interactive et réflexive visant l'intégration de savoirs multiples» (rapporté par Perron et al., 1993, p. 8).

Plusieurs des effets d'intégration soulignés dans les propositions ci-haut ont été exprimés dans les textes du MEQ. En faisant l'analyse de ces documents, nous avons fait ressortir le caractère polysémique de la notion d'intégration. Cette polysémie est encore de mise ici, notamment parce que l'intégration s'attache à des objets diversifiés : «*intégration de principes*», «*intégration de la théorie et de la pratique*», «*des savoirs théoriques et des savoirs pratiques*», «*intégration de savoirs multiples*». Nous constatons aussi que les conséquences intégratives ont ici encore, un caractère présomptueux. Les effets sont annoncés sans que l'on explique comment la réflexion va pouvoir «*réduire les effets néfastes d'une rupture trop brusque entre la réalité de la formation universitaire initiale et celle de la réalité des pratiques scolaires*» (130), ni comment la formation réflexive va véritablement favoriser l'«*intégration de savoirs multiples*» (170) ou comment la réflexion va réellement conduire à «*l'intégration de la théorie et de la pratique*» (151), des «*savoirs théoriques et des savoirs pratiques*»(159). Le texte n'offre ni cadre théorique, ni donnée empirique pour soutenir les affirmations de conséquences qui sont certes d'un grand intérêt, compte tenu du manque de vision globale souvent reproché aux novices et attribué à une formation trop cloisonnée. Seuls des arguments d'autorité sont présentés en appui à ces relations causales : Perrenoud (propositions 120, 161, 173), le Ministère de l'éducation du Québec (proposition 153), la Faculté des sciences de l'éducation (proposition 130), l'ADEREQ (proposition 137, 171). Mais, aussi convaincant soit-il, l'argument d'autorité n'est pas un argument scientifique.

Le réseau argumentatif qui vient d'être mis en lumière est présenté à la figure 6.4. En observant ce réseau, nous avons constaté que, dans l'ensemble des propositions qui le constituent, la réflexion n'a jamais qu'un seul objet : la *pratique*. Les autres objets — pourtant nombreux dans le texte — sont absents de ce réseau. Ce constat n'est pas sans conséquence. Il suggère que la *pratique* n'est pas simplement un objet parmi d'autres objets. La *réflexion sur la pratique* serait une entité conceptuelle à part entière, dans le champ conceptuel de la

formation réflexive. Car c'est à la *réflexion sur la pratique* que sont attribués les effets d'intégration, d'amélioration de la pratique et de formation continue puisque la réflexion sur les autres objets est exclue de ce réseau argumentatif.

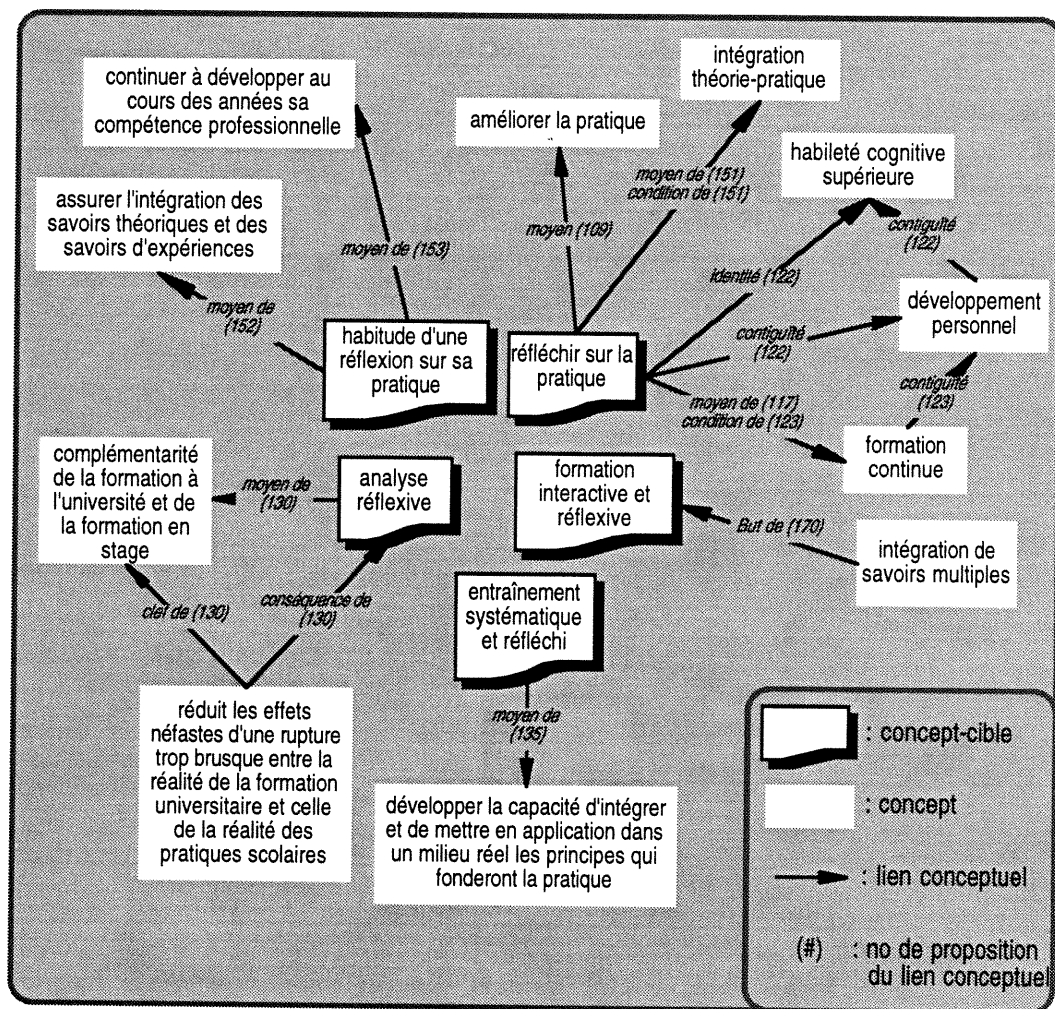


Figure 6.4.: La formation continue et les conséquences de la réflexion.
Programme de l'Université de Montréal.

Nous allons clore cette analyse des conséquences en commentant un dernier effet repéré dans le texte de l'Université de Montréal et attribué, cette fois, à la «*pratique réflexive*» : le «*développement de l'autonomie professionnelle*».

*(EDU 4050 : 9 cr. Stage d'intégration à la profession enseignante)
Développement de l'autonomie professionnelle par la pratique réflexive (Université de Montréal, proposition 287).*

L'«*autonomie*» est ainsi définie par le dictionnaire :

AUTONOMIE :

2. **PHILOS.** : Droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet =» **liberté**. **COUR.** : Liberté, indépendance matérielle ou intellectuelle.

(Rey-Debove et Rey 1993, p. 163)

La pratique réflexive est donc associée à des effets de liberté et d'indépendance. Cette conséquence est nouvelle dans le champ conceptuel. Évidemment, nous avons encore interrogé les fondements de cette affirmation, mais cette interrogation reste encore sans réponse : l'expression «pratique réflexive» n'est pas définie dans le texte et aucun cadre théorique ou donnée empirique ne soutiennent l'énoncé.

3 Analyse conceptuelle de la formation réflexive dans le programme de l'Université Concordia

3.1 Identité des concepts clés

Comme nous l'avons fait pour les données de l'Université de Montréal, nous avons réuni au sein d'un même réseau, toutes les données relatives à l'identité des concepts clés qui ont été repérés dans le document de l'Université Concordia (fig. 6.5).

Attardons-nous d'abord au concept d'«*enseignants innovateurs et réfléchis*». Au début du document, l'Université Concordia précise l'objectif général du programme de formation de la manière suivante :

Notre objectif est de former des enseignants et des enseignantes innovateurs et réfléchis qui puissent donner aux enfants du préscolaire et du primaire un enseignement approprié à leur développement, tant sur le plan du contenu que sur celui des méthodes (Université Concordia, propositions 2 et 3).

Dans cet extrait, nous avons codé un lien implicite d'identité entre le concept d'«*enseignants innovateurs et réfléchis*» et la capacité de «*donner aux enfants (...) un enseignement approprié à leur développement, tant sur le plan du contenu que sur celui des méthodes*», considérant la proposition subordonnée comme une explication du concept d'«*enseignants innovateurs et réfléchis*» contenu dans la proposition principale.

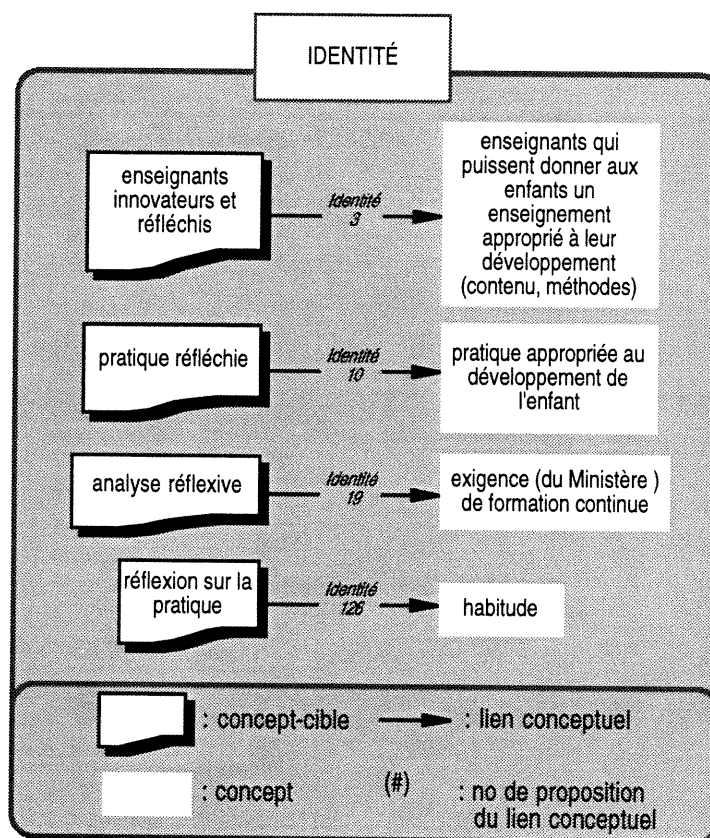


Figure 6.5 : Identité des concepts en jeu dans une formation réflexive. Programme de l'Université Concordia.

L'adjectif «*approprié*» est particulièrement important dans cette proposition. Selon nous, il serait même au coeur de l'identité du concept d'«*enseignants innovateurs et réfléchis*». Afin de mesurer la portée sémantique de cet adjectif, nous avons encore une fois eu recours au dictionnaire :

APPROPRIÉ
 Qui convient, qui est propre. => **adapté, adéquat, assorti, conforme, convenable.**
 (Rey-Debove et Rey 1993, p. 108).

L'«enseignant innovateur et réfléchi» serait donc un enseignant capable de donner un enseignement qui «convient» aux enfants, qui est «adapté» à leur développement. Et cette adaptation concernerait tout autant le «contenu» que les «méthodes».

Le concept d'«enseignant innovateur et réfléchi» est nouveau dans les discours. Dans les textes précédents, il avait été question de praticien «réflexifs», mais non de «praticien réfléchi». La définition qui est faite de ce nouveau concept est, elle aussi, nouvelle dans le champ conceptuel. L'idée d'une «adaptation» avait précédemment été évoquée dans le texte du CSE, où l'«acte réflexif» avait été caractérisé comme un «ajustement de l'intervention aux variations et aux exigences de la situation» (proposition 24). Si la notion d'«ajustement» désigne aussi une forme d'adaptation⁵², dans le texte du CSE, cette notion était employée pour définir le concept de *réflexion dans l'action*. Par conséquent, elle faisait davantage référence à un ajustement de l'intervention, pendant l'action, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans le texte de l'Université Concordia, puisqu'on peut très bien imaginer que l'adaptation des contenus et des méthodes se fasse pendant la phase préparatoire à l'enseignement. C'est une nuance qui n'est pas négligeable.

Le concept de «*pratique réfléchie*» est, lui aussi, défini en termes d'enseignement «approprié» :

Tous les cours doivent promouvoir une pratique réfléchie et appropriée au développement de l'enfant, conformément aux principes directeurs du programme (Université Concordia, propositions 10-11).

Notons que le lien d'identité est encore implicite puisqu'il est exprimé par une conjonction de coordination, mais nous remarquons qu'il y a correspondance entre la manière de décrire les «enseignants innovateurs et réfléchis» et la «pratique réfléchie».

On peut voir aussi dans la figure 6.5 qu'un lien d'identité est établi entre l'«analyse réflexive» et l'«exigence de formation continue» fixée par le MEQ :

⁵²AJUSTEMENT : 2. Fig. Adaptation, mise en rapport. (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 52).

(LIENS ENTRE LE PROGRAMME ET LES EXIGENCES DU MEQ)
 Exigence du ministère : 3.3. La formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive)
 (Université Concordia, propositions 18-19).

L'absence de verbe qui caractérise la structure télégraphique de cette proposition complique l'analyse des relations conceptuelles. De plus, le concept d'«*analyse réflexive*» n'est pas défini si bien qu'on connaît mal la nature du processus qui est associé au «*développement professionnel*» et à la «*formation continue*». D'une façon générale, d'ailleurs, il est intéressant de noter que, contrairement à l'Université de Montréal, l'Université Concordia n'a pas explicité la nature des processus cognitifs impliqués dans les activités de réflexion.

Enfin, nous notons, dans la figure 6.5, que «*réfléchir sur la pratique*» est caractérisé comme une «*habitude*» :

Objectifs des cours (EDUC 272 Séminaire d'éducation à la prématernelle et à la maternelle) Les objectifs poursuivis sont :
 5. Aider les étudiants et les étudiantes à développer l'habitude de réfléchir sur leur pratique et de l'évaluer;
 (Université Concordia, propositions 126-127)

Nous comprenons ici que l'Université Concordia ne vise pas seulement à faire réfléchir les étudiants sur leur pratique, mais aussi à ce que ceux-ci en développent l'habitude.

3.2 Les agents de la réflexion

À l'Université Concordia comme à l'Université de Montréal, les agents de la réflexion sont encore les étudiants — aussi appelés «*stagiaires*» et «*enseignants formés par le programme*» ainsi que les formateurs et plus particulièrement, l'enseignante associée et le superviseur (fig. 6.6). Ce sont donc les formateurs qui interviennent dans le contexte des stages, et c'est à une réflexion critique que ceux-ci sont conviés :

Notre modèle d'encadrement est fondé sur le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage : l'étudiante ou l'étudiant, l'enseignante ou l'enseignant associé et la superviseuse ou le superviseur (Université Concordia, proposition 89).

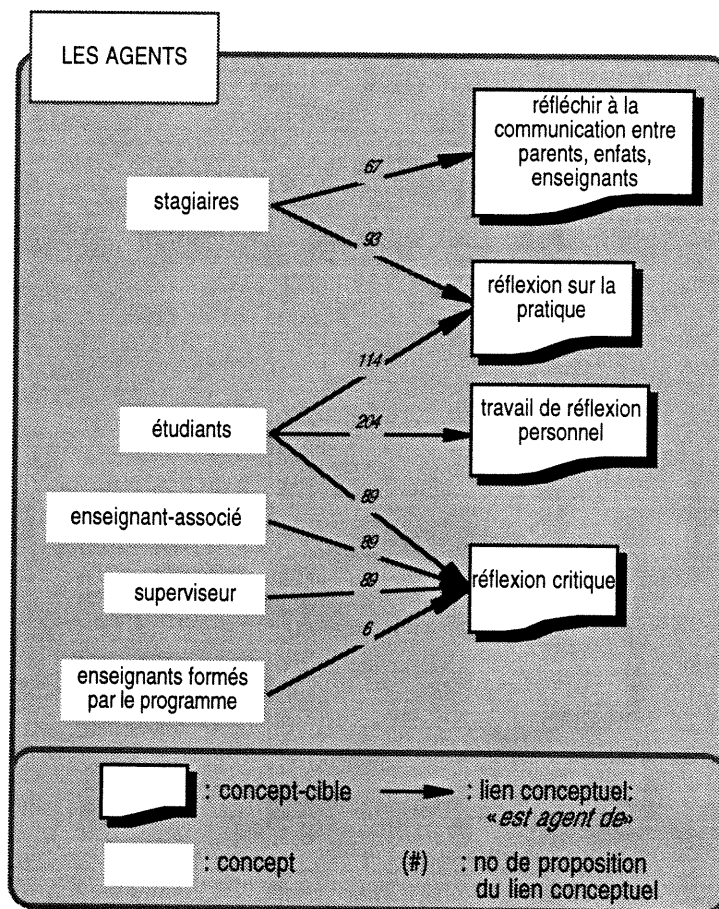


Figure 6.6 : Les agents de la réflexion. Programme de l'Université Concordia.

3.3 Les objets de la réflexion

Comme dans les textes du MEQ et de l'Université de Montréal, les objets de la réflexion sont encore nombreux dans le document de l'Université Concordia. Ils sont présentés à la figure 6.7. L'examen de ce réseau révèle que, contrairement à l'Université de Montréal, l'Université Concordia n'associe à la réflexion que des objets qui relèvent directement des préoccupations de la pratique quotidienne de l'enseignement : «la gestion de classe», «la création d'environnements

d'apprentissage appropriés», «l'identification des besoins des enfants», «la planification d'activités d'enseignement», etc.

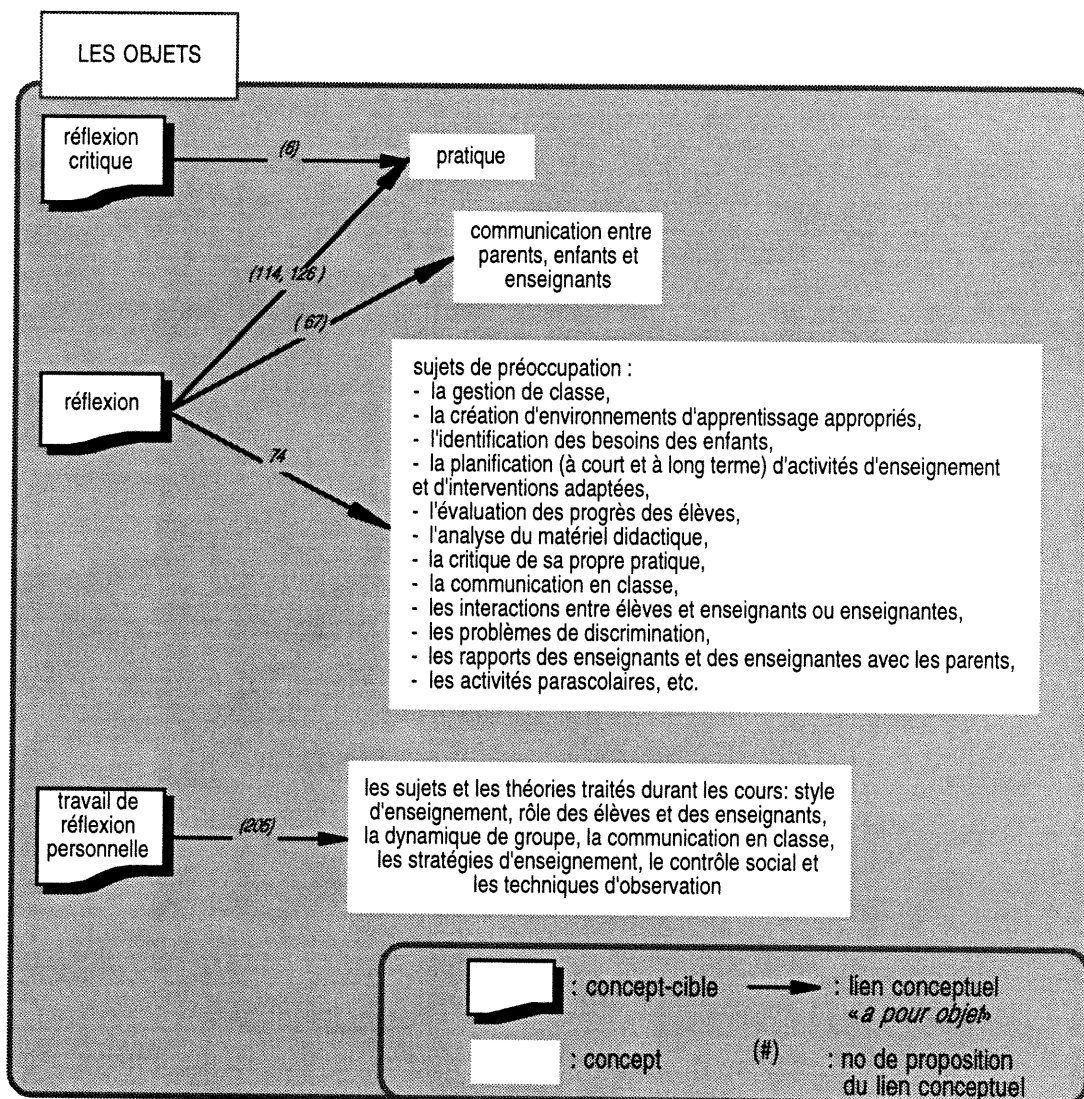


Figure 6.7 : Les objets de la réflexion. Programme de l'Université Concordia.

3.4 Les conséquences de la réflexion

Étonnamment peut-être, aucune conséquence n'est attribuée à la réflexion dans le texte de l'Université Concordia.

En analysant cette catégorie de données, une seule proposition a retenu notre attention :

(Educ 271 et Educ 272) Les objectifs sont : 5. Aider les étudiants et les étudiantes à développer l'habitude de réfléchir sur leur pratique et de l'évaluer.

(Université Concordia, prop. 126-127).

Dans cette proposition, la conjonction de coordination «et» semble exprimer une relation de subordination qui indique que «réfléchir sur la pratique» est, en quelque sorte, un moyen d'«évaluer sa pratique».

4. Analyse conceptuelle de la formation réflexive dans le programme de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

4.1 Identité des concepts clés

Quelques données relatives à l'identité des concepts clés à l'étude ont été identifiées dans le document de l'UQAT; elles sont présentées à la figure 6.8.

Nous observons d'abord dans cette figure que le concept de «*démarche réflexive*» renvoie à l'idée que le «*savoir est construit à partir d'une réflexion sur la pratique*». Cette relation d'identité provient de la proposition 171 où est présenté le «contenu» d'un stage du programme.

STA 4122 (Stage d'enseignement II et séminaires) Contenu : Il s'agit d'une démarche essentiellement réflexive où le savoir est construit à partir de la réflexion sur sa pratique. (UQAT, propositions 170 -171)

On note que le concept «*le savoir est construit à partir de la réflexion sur la pratique*» est complexe. Il implique lui-même une relation de cause à effet entre la réflexion sur la pratique et la construction du savoir, une relation que nous commentons un peu plus loin, dans le cadre de l'analyse des conséquences.

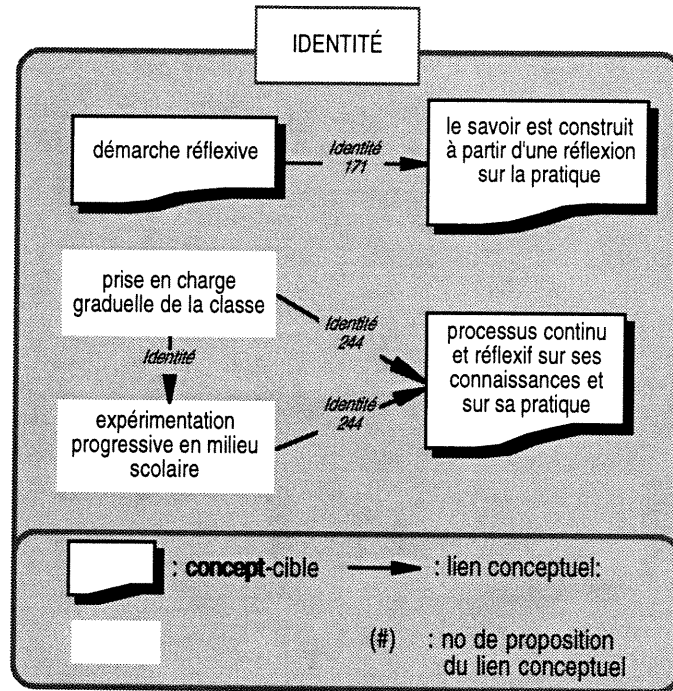


Figure 6.8 : Identité des concepts en jeu dans une formation réflexive.
Programme de l'UQAT

D'autres relations d'identité ont été repérées dans les propositions 241 à 244. Ces liens d'identité sont établis par un jeu de reformulations et de périphrases, comme en témoigne l'extrait suivant :

L'aménagement du cours introduction à la pratique éducative et des cours de stage prévus à une fréquence régulière, favorise chez l'étudiante ou l'étudiant une prise en charge graduelle de la classe, et favorise également une plus grande responsabilisation de sa formation et de son développement professionnel. L'expérimentation progressive en milieu scolaire réel l'amène à mieux cerner ses qualités et ses faiblesses personnelles en relation avec sa profession. Ce processus continu et réflexif sur ses connaissances et sur sa pratique lui permet de développer une attitude plus responsable vis-à-vis sa formation (UQAT, propositions 241 à 244).

Dans cet extrait, l'UQAT explique que le programme a été aménagé de telle manière qu'il permet à l'étudiant «*une prise en charge graduelle de la classe*». Cette prise en charge graduelle est ensuite désignée par la périphrase «*expérimentation progressive en milieu scolaire*» qui est elle-même reformulée,

dans la phrase suivante, par l'expression «*processus continu et réflexif sur ses connaissances et sur sa pratique*».

Dans ce jeu de reformulations, la «*prise en charge graduelle de l'étudiant*» est considérée comme une «*expérimentation*» et cette expérimentation est elle-même considérée en termes de «*processus continu et réflexif sur ses connaissances et sur sa pratique*». Les notions de progression et de continuité sont au cœur de ces trois désignations.

Nous nous sommes interrogée sur la signification de l'expression «*processus continu et réflexif sur ses connaissances et sur sa pratique*» qui, malgré les liens d'identité, reste relativement floue. Par extrapolation, ce *processus continu et réflexif* pourrait désigner que la prise en charge de la classe implique que l'étudiant réfléchisse sur ses connaissances et sur sa pratique.

Des liens de contiguïté ont été codés dans le texte de l'UQAT. La *contiguïté* est une relation conceptuelle relativement vague. Nous avons eu recours à ce code pour désigner une relation interconceptuelle dont la nature n'était pas précisée dans le texte. Ce fût le cas dans le document de l'UQAT qui comporte un passage où sont énoncés les principes directeurs du programme (page 16). Au début de ce passage, les rédacteurs expliquent que la visée essentielle du programme est :

« (...) la préparation de bonnes et de bons praticiens, lesquels pourront prendre appui sur une formation initiale conçue en vue du développement continu de leur pratique professionnelle » (UQAT, 1994, p. 16)⁵³.

Le document présente ensuite une liste de 12 énoncés : ce sont les «*paramètres qui explicitent cette visée*». Ces énoncés sont présentés en quatre «*regroupements* (de deux, trois ou quatre énoncés) *qui soulignent leur interdépendance*», affirme-t-on dans le texte. Chaque regroupement porte aussi un titre. Le regroupement intitulé «*Analyse des pratiques d'enseignement et changement : la réflexivité* (proposition 27) réunit trois énoncés qui ont évidemment été retenus dans le corpus d'analyse. Pour coder le lien

⁵³Cet extrait n'a pas été retenu dans le corpus.

d'interdépendance marqué par le regroupement de ces énoncés, nous avons utilisé le code *LC2 : Contiguïté*.

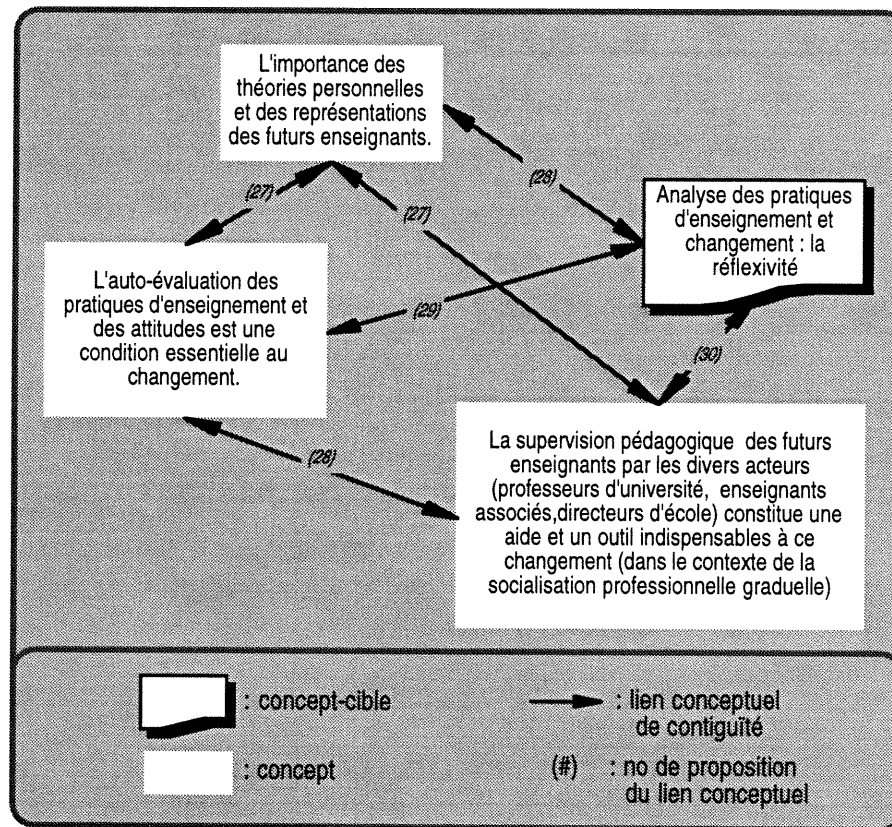


Figure 6.9 : Liens de contiguïté dans le champ conceptuel de la formation réflexive. Programme de l'UQAT.

La figure 6.9 présente le réseau conceptuel auquel ce codage a donné lieu. Sur le plan sémantique, la lecture de ce réseau, comme la lecture du texte d'ailleurs, pose un certain défi, d'abord, parce que deux des propositions sont des énoncés sans verbe :

Proposition 27 :

Analyse des pratiques d'enseignement et changement : la réflexivité.

Proposition 28 :

L'importance des théories personnelles et des représentations des futures enseignantes et des futurs enseignants.

L'absence de verbe entraîne un problème de clarté. Dans la proposition 27, on sent bien que l'UQAT veut souligner un rapport entre trois éléments : «*l'analyse des pratiques d'enseignement*» «*le changement*» et «*la réflexivité*», mais le style

télégraphique et la forme nominale font que ce rapport reste abscons. La proposition 28 affirme «*l'importance des théories personnelles et des représentations futures*», mais là encore, la forme nominale occulte en partie la signification de cet énoncé; on ne sait pas à quel objet se rapportent les «*théories personnelles et les représentations futures des enseignants*» et on ne sait pas non plus en regard de quelle finalité ces théories personnelles et ces représentations sont «importantes».

La relation d'interdépendance entre les propositions 27, 28, 29 et 30 marquée par leur regroupement est, elle aussi, difficile à définir à cause de la structure du texte. Ces quatre propositions sont des énoncés distincts et le texte ne comporte aucune explication sur le rapport d'interdépendance qui est censé les unir. En somme, la logique de cette catégorisation demeure relativement obscure.

4.2 Les agents de la réflexion

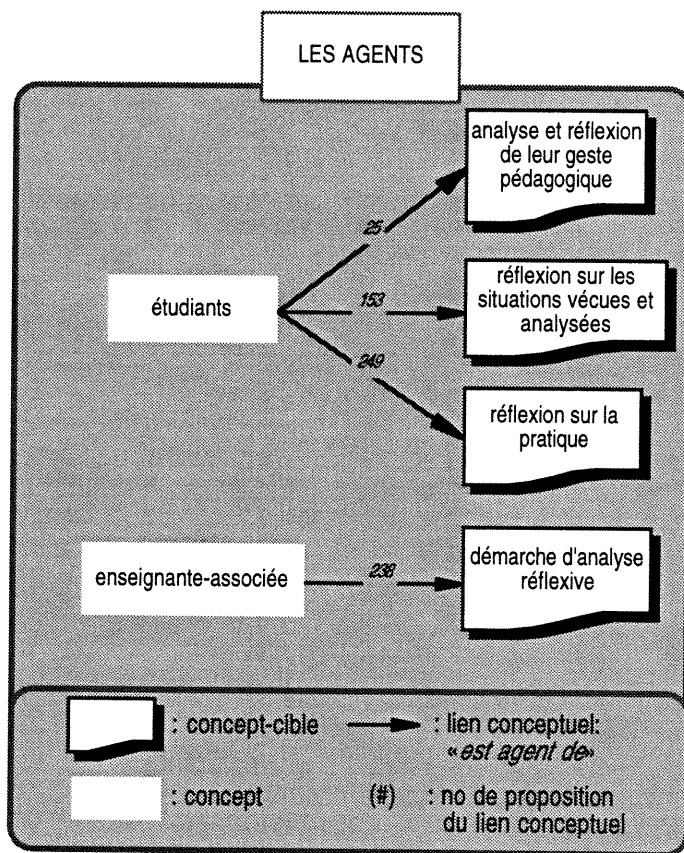


Figure 6.10 : Les agents de la réflexion. Programme de l'UQAT.

Les personnes désignées comme agents de réflexion dans le document de l'UQAT sont les étudiants ainsi que l'enseignante associée (fig. 6.10). La réflexion de l'étudiant porte sur son geste pédagogique, sur les situations vécues et analysées et sur sa pratique comme en témoignent les extraits suivants :

Afin de rentabiliser cette expérience pratique, les étudiantes et les étudiants seront davantage incités à l'analyse et à la réflexion de leur geste pédagogique⁵⁴. (UQAT, proposition 25)

Analyse et synthèse de l'ensemble de l'expérience d'observation; présentation, par l'étudiant, d'un rapport oral et écrit de sa réflexion sur les situations vécues et analysées; (UQAT, propositions 152-153:)

Le cours pratiques éducatives et épistémologie se donne sous forme de séminaires en raison d'une journée à toutes les deux semaines pour s'assurer jusqu'à la fin du programme une réflexion sur sa pratique en tant que sujet de l'action éducative (UQAT, propositions 248-249)

L'enseignante associée, pour sa part, est désignée comme agent d'une «démarche d'analyse réflexive» :

*c) l'enseignante-associée ou l'enseignant-associé (Obligations) : fournir régulièrement une rétroaction à la stagiaire ou au stagiaire sur son enseignement, ses comportements pédagogiques et ses attitudes professionnelles **dans** une démarche d'analyse réflexive; (UQAT, proposition 238).*

Dans cet extrait, la «démarche d'analyse réflexive» est présentée comme une «manière» de fournir une rétroaction, puisque la préposition «*dans*» marque souvent «le lieu», mais elle marque aussi, dans certains contextes, «*la manière*» (Rey-Debove et Rey 1993, p. 534), et c'est le cas ici.

En considérant la «démarche d'analyse réflexive» comme une manière de donner une rétroaction, on doit, encore une fois s'interroger sur la signification exacte du concept d'«analyse réflexive». On sait qu'en psychologie, cette expression désigne une *introspection* tandis que l'adjectif *réflexif* signifie, pour sa part,

⁵⁴Nous ne savons pas pourquoi les auteurs ont employé la préposition «de» plutôt que «sur» dans l'expression «analyse et réflexion de leur geste pédagogique». En l'absence d'explication, nous avons considéré qu'il s'agissait d'une erreur et nous avons traité cet énoncé comme s'il était question de «réflexion sur leur geste pédagogique».

«*propre à la réflexion, au retour de la pensée sur elle-même*» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1902).

Selon toutes vraisemblances, l'analyse réflexive devrait donc renvoyer à une analyse «*de sa propre pensée*» par le sujet. Or, dans la proposition qui nous occupe, la «*démarche d'analyse réflexive*» est présentée comme un mode ou un moyen de fournir une rétroaction à la stagiaire et cette rétroaction porte sur l'«*enseignement*», sur les «*comportements pédagogiques*» et sur les «*attitudes professionnelles*» de la stagiaire. En somme, l'UQAT n'attend pas de l'enseignante associée qu'elle analyse sa propre pratique mais celle de la stagiaire qui lui est confiée. L'analyse réflexive de l'enseignante associée n'est donc pas un retour de sa pensée sur elle-même, comme le voudrait la définition de l'adjectif *réflexif*. Dans ce contexte, l'emploi de l'adjectif *réflexif* nous apparaît, encore une fois, injustifié.

4.3 Les objets de la réflexion

Dans le texte de l'UQAT, les objets associés à la réflexion sont moins nombreux que dans les autres documents universitaires, comme en témoigne la figure 6.11. Quant à la nature de ces objets, nous constatons qu'ils sont presque tous en lien avec la pratique quotidienne de l'enseignement. : «*les connaissances et la pratique*», «*leur geste pédagogique*»; «*les valeurs éducatives et les pratiques pédagogiques*», «*les situations vécues et analysées*», «*la pratique*», «*les problèmes inhérents à la gestion de la classe et à l'intervention pédagogique*».

Deux objets sont cependant nouveaux dans ce réseau et ils ne sont pas en lien avec la pratique quotidienne de l'enseignement. Il s'agit de «*l'écrit*» (proposition 96) et de «*la profession*» (proposition 32).

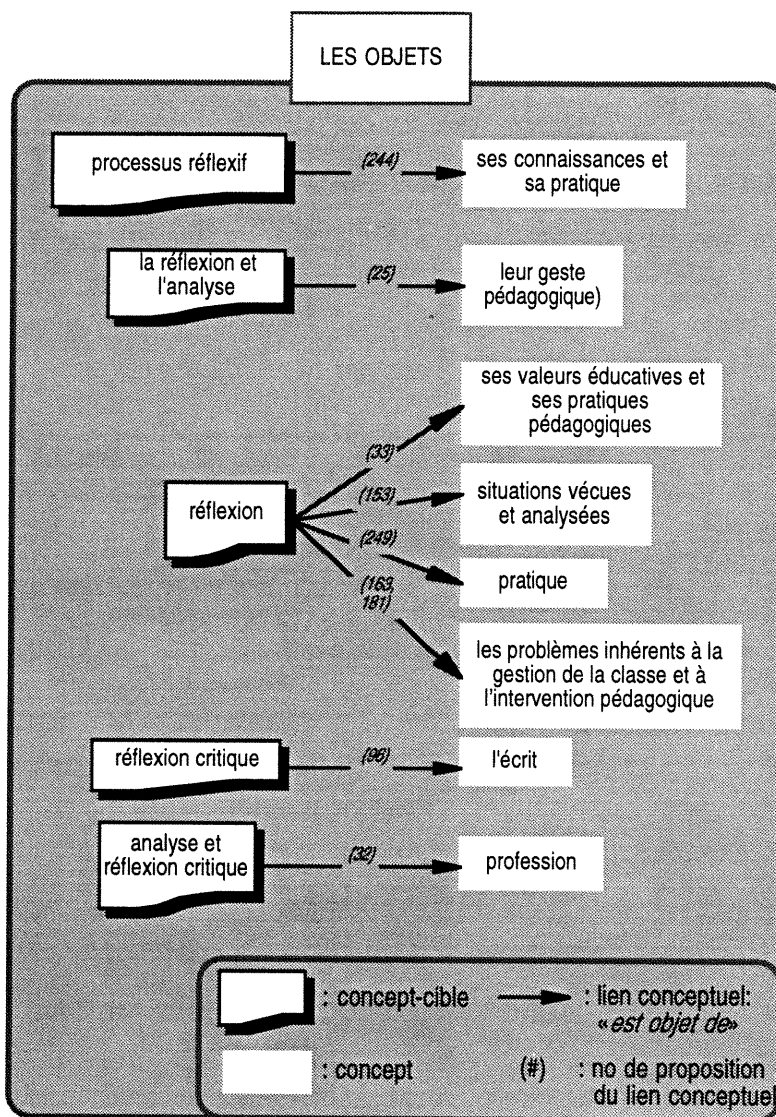


Figure 6.11 : Les objets de la réflexion. Programme de l'UQAT.

La «*réflexion critique face à l'écrit*» figure parmi les objectifs d'un cours intitulé «*EDU 2109 Méthodologie et communication écrite*» :

EDU 2109 Objectifs : Amener l'étudiant à développer l'esprit d'observation, d'analyse, de synthèse et de réflexion critique face à l'écrit aussi bien dans le contexte de ses études que dans celui de sa profession.

(UQAT, proposition 96.)

En instaurant dans son programme de formation initiale des enseignants, un cours spécifiquement axé sur le développement de compétences relatives à l'écrit,

et notamment à la «*réflexion critique face à l'écrit*», l'UQAT envisage une stratégie de formation qui se démarque des autres universités.

Quant à la réflexion critique «*par rapport à la profession*» l'UQAT la présente comme une compétence générale visée par le programme.

COMPETENCES CONCERNANT : III : L'école et la profession en tant qu'institutions sociales.

30. Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier. (...)

(UQAT, proposition 32).

Cette compétence apparaît au sein d'un tableau de correspondance où une série de cours du programme est associée à son développement : *EDU2320 Pratiques éducatives et épistémologie; EDU2329 Courants pédagogiques et histoire de l'éducation; Stage I, II, III et IV; EDU2234 : Projet éducatif de formation; STA 1020 : Euro-stage* . Les modalités prévues pour que cette compétence se développe effectivement sont commentées dans la deuxième partie de ce chapitre. Pour l'instant, nous soulignons simplement que la «*profession*» est un nouvel objet dans le champ conceptuel de la formation réflexive.

4.4 Les conséquences de la réflexion

À l'UQAT, plusieurs conséquences sont attribuées à la réflexion (fig. 6.12). Parmi celles-ci, une seule a déjà été mentionnée dans les textes précédemment analysés. Elle concerne l'idée d'une «*construction du savoir*» :

(STA4122 Contenu) Il s'agit d'une démarche essentiellement réflexive où le savoir est construit à partir de la réflexion sur sa pratique.

(UQAT, propositions 170-171).

Ici, comme dans les autres textes, la relation de cause à effet n'est pas expliquée ou justifiée.

Dans un autre ordre d'idées, nous remarquons que le mot «*savoir*», dans ce même énoncé, est précédé de l'article défini singulier «*le*». Perelman et Olbrechts-Tyteca indiquent que l'article défini a le pouvoir

«...de traiter les échantillons comme représentant une espèce»
(Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 219),

et que l'usage du singulier à la place du pluriel crée, pour sa part, un effet

d'«unification du point de vue»
(Perelman et Olbrechts-Tyteca 1983, p. 219).

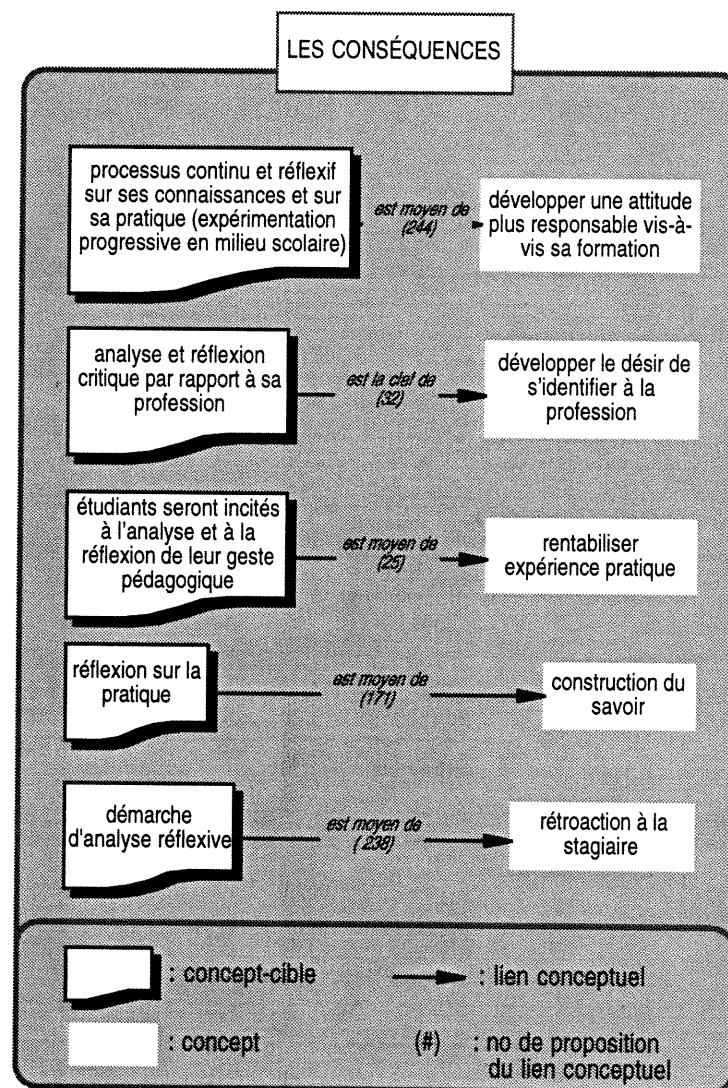


Figure 6.12 : Les conséquences de la réflexion. Programme de l'UQAT.

En affirmant que «*le savoir est construit à partir de la réflexion sur la pratique*», le savoir est traité comme un objet uniforme. Pourtant, les recherches menées au cours de la dernière décennie suggèrent plutôt que le savoir enseignant est «*polymorphe*» (Martin, 1998) et qu'il serait donc plus approprié de parler des savoirs que du savoir des enseignants. En traitant uniformément les savoirs enseignants et en associant la construction de ces savoirs à une modalité unique, en l'occurrence, la *réflexion sur la pratique*, nous nous demandons si l'UQAT ne s'engage sur une voie plutôt réductrice.

D'un autre point de vue, il faut nous interroger sur l'usage de plus en plus répandu dans la littérature du mot savoir au pluriel. Au sens strict, «savoir» est un terme générique qui désigne un «ensemble de connaissances». Il ne peut donc y avoir plusieurs savoirs. C'est pourquoi, du point de vue de la langue française, il est plus correct de parler du savoir d'un individu (sing.) que de ses savoirs (plur.). Or, avec le développement de la recherche sur le savoir des enseignants, les chercheurs ont été amenés à modifier cet usage classique du mot savoir, préférant parler des savoirs que du savoir, signifiant de cette manière le caractère polymorphe de ce savoir, comme nous l'avons expliqué précédemment.

Cela étant dit, on peut penser que l'usage que fait l'UQAT du mot savoir n'est pas rhétorique, comme nous l'avons précédemment laissé entendre, mais tout simplement classique.

Finalement, il nous semble que l'affirmation faite par l'UQAT selon laquelle «*le savoir se construit à partir d'une réflexion sur la pratique*» doit être accueillie avec quelques réserves. La réflexion est-elle véritablement une manière, pour le futur enseignant, de construire son savoir? Et faut-il comprendre que toute réflexion sur la pratique conduit, de facto, à une construction de savoir? N'y aurait-il pas lieu de nuancer les effets de la réflexion en fonction de sa qualité? Nous constatons en tous cas, que ces questions ne sont pas discutées dans le texte de l'UQAT, pas plus, d'ailleurs, que dans les autres textes. Quelles que soient les conséquences qui sont attribuées à la réflexion, les rédacteurs n'émettent aucune réserve liée à la qualité des réflexions.

En poursuivant l'examen de la figure 6.12, nous remarquons que l'UQAT présente d'une manière nouvelle le rôle de la réflexion par rapport à la pratique :

Afin de *rentabiliser* cette expérience pratique, les étudiantes et les étudiants seront davantage incités à l'analyse et à la réflexion de leur geste pédagogique.
(UQAT, proposition 25)

C'est la première fois qu'on a recours à la métaphore de la «rentabilité» pour expliquer l'effet de la réflexion sur la pratique. Voici comment le Petit Robert définit cette notion.

RENTABILISER : Rendre rentable, financièrement avantageux.

RENTABLE : 1. Qui produit une rente. Par ext. : Qui donne un bénéfice suffisant par rapport au capital investi. 2. Fig. et Fam. : Qui donne des résultats, vaut la peine.
(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 1932.)

Dans les autres documents universitaires, l'importance de la réflexion sur la pratique dans le cadre des stages a été signalée, mais l'UQAT semble aller plus loin encore en suggérant, par la métaphore de la rentabilisation, que c'est la réflexion qui donne une valeur à l'expérience pratique. L'UQAT n'est pas loin d'affirmer qu'en l'absence de réflexion, l'expérience pratique «*donnerait peu de résultats, ne vaudrait pas la peine*»...

Parmi les autres conséquences attribuées à la réflexion dans le texte de l'UQAT, il y a le fait de «*développer le désir de s'identifier à la profession*» qui serait attribuable à «*une analyse et une réflexion critique par rapport à la profession*» :

COMPETENCES CONCERNANT : III : L'école et la profession en tant qu'institutions sociales.
30. Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier. : EDU2320 Pratiques éducatives et épistémologie; EDU2329 Courants pédagogiques et histoire de l'éducation; Stage I, II, III et IV; EDU2234 : Projet éducatif de formation; STA 1020 : Euro-stage.
(UQAT, 1993, proposition 32)

Il s'agit en fait d'un lien conceptuel implicite encore une fois exprimé par l'emploi d'une conjonction de coordination qui recouvre un lien de subordination. La particularité de cette conséquence est qu'elle fait référence à une transformation de l'état d'esprit du sujet. Jusqu'à présent, les conséquences associées à la réflexion ont plutôt été de nature pragmatique : amélioration de la pratique, intégration de connaissances, construction du savoir, maintien des compétences à long terme, etc. Ici, le domaine de l'action fait place au domaine des affects.

DEUXIEME PARTIE

Opérationnalisation du caractère réflexif de la formation dans les programmes de formation

INTRODUCTION

Dans cette seconde partie de chapitre, nous portons maintenant notre attention sur les modalités prévues par les universités pour rendre opérationnel ce que nous désignons comme le champ conceptuel de la formation réflexive. Le concept de formation réflexive ainsi que tous les concepts clés qui lui sont associés. «Opérationnalisation» est un terme que nous employons pour désigner les informations relatives à la forme que prennent les concepts clés dans la formation, à leur contexte d'apparition (lieu et temps), aux modes d'intervention qui leur sont associés ainsi qu'à toute autre considération relative à l'organisation pédagogique. Nous tenons ici à préciser que, même si nous les désignons par le terme *opérationnalisations*, les données réunies sous cette rubrique ont un degré de précision variable, si bien que les données d'opérationnalisation sont plus ou moins... «opérationnelles» selon les cas.

D'un point de vue méthodologique, les opérationnalisations des concepts clés ont été repérées dans les tableaux-synthèse et plus particulièrement dans les colonnes 3 («est élément de»), 6 («est en contiguïté avec»), 13 («est objet de»), 14 («a pour moyen»), 15 («est conséquence de»; «est but de») et 19 («a pour lieu») (annexes 3E à 3G)

Pour les textes de l'Université de Montréal et de l'UQAT, les données d'opérationnalisation sont présentées en deux blocs : nous présentons d'abord les données issues des segments argumentatifs du texte puis, les données issues des segments descriptifs du texte. Pour le texte de l'Université Concordia, nous procédons différemment étant donnée la difficulté de départager, au sein de ce texte, les segments descriptifs des segments argumentatifs. Pour ce texte, les données d'opérationnalisation sont présentées en suivant simplement la structure du document.

Une autre conséquence du même genre a été codée dans la proposition 244 où l'UQAT affirme que le *processus continu et réflexif* a des effets sur l'«attitude» du stagiaire par rapport à sa formation.

Ce processus continu et réflexif sur ses connaissances et sur sa pratique lui permet de développer une attitude plus responsable vis-à-vis sa formation.

(UQAT, proposition 244).

Voici comment le mot «attitude» est défini par le dictionnaire :

ATTITUDE

Disposition, état d'esprit (à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose). Ensemble de jugements et de tendances qui pousse à un comportement (Rey-Debove et Rey 1993, p. 152).

L'UQAT pense donc que le *processus continu et réflexif sur les connaissances et sur la pratique* aura un impact sur l'état d'esprit des étudiants par rapport à leur formation. Ceux-ci se sentiront plus «responsables» vis-à-vis de cette formation.

Ces conséquences correspondent à de nouvelles extensions dans le champ conceptuel de la formation réflexive. Mais, comme la plupart des effets qui ont été précédemment identifiés, ces nouvelles conséquences sont énoncées sur un mode factuel, sans argumentation et sans explication.

Nous terminons l'examen des conséquences en soulignant la présence dans la figure 6.12, d'une donnée que nous avons déjà relevée, à savoir que l'enseignante associée a l'obligation de fournir à la stagiaire une rétroaction «*sur son enseignement, ses comportements pédagogiques et ses attitudes professionnelles*» et cette rétroaction se fait, selon les termes employés par l'UQAT, «*dans une démarche d'analyse réflexive*». La «*démarche d'analyse réflexive*» est donc, dans ce contexte, un moyen de rétroaction.

1. Université de Montréal

1.1 Les segments argumentatifs

Le document de l'Université de Montréal comporte une section argumentative longuement étayée. Nous y avons retracé plusieurs données concernant les modalités d'opérationnalisation des concepts clés. Ces données sont présentées dans les figures 6.13, 6.14, 6.15 et 6.16.

La figure 6.13, réunit les données qui expriment, d'une manière très générale, que la réflexion a une place au sein du programme.

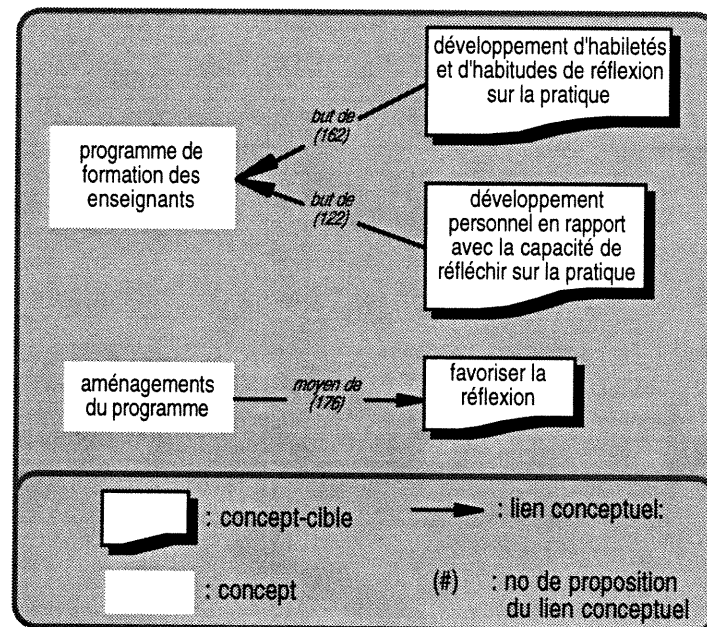


Figure 6.13 : Opérationnalisation de la réflexion dans le programme de formation de l'Université de Montréal.

On voit dans ce réseau, que le programme vise le développement non seulement d'«habiletés», mais aussi d'«habitudes» de réflexion sur la pratique (proposition 162). Le programme vise aussi le développement personnel des étudiants qui est lui-même associé à la capacité de réfléchir sur la pratique.

Pour «favoriser la réflexion», le texte affirme que des «aménagements» ont été prévus au programme, mais la nature de ces aménagements n'est pas précisée ici.

Le programme peut cependant aider l'étudiant à opérer cette intégration en proposant des aménagements qui favorisent l'interaction et la réflexion. (UdeM, propositions 175-176).

La figure 6.14 réunit les données d'opérationnalisation en rapport avec le volet pratique de la formation, c'est-à-dire, les stages.

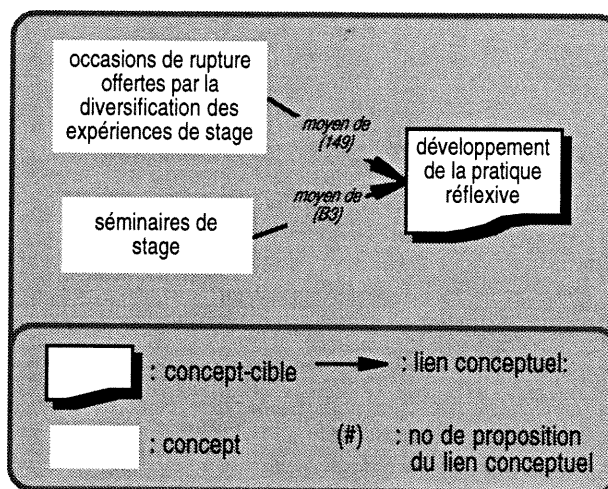


Figure 6.14 : Opérationnalisation de la réflexion dans le volet pratique de la formation. Programme de l'Université de Montréal.

Pour favoriser le développement de la pratique réflexive des stagiaires, deux caractéristiques du programme sont mises en évidence, les «*séminaires de stage*» (proposition B3) et les «*occasions de rupture*» offertes par la «*diversification des expériences de stages*» (proposition 149).

Ils (séminaires de stages) favorisent le développement de la pratique réflexive ainsi que la socialisation professionnelle et le développement personnel de chaque futur enseignant. (UdeM, proposition B3).

La diversification des expériences de stage non seulement permet à l'étudiant de se familiariser avec différentes facettes de la profession qu'il est appelé à exercer mais, en offrant des occasions de rupture, elle favorise le développement de la pratique réflexive.

Ces deux moyens de favoriser le développement de la pratique réflexive appellent quelques commentaires. D'une part, le concept de «pratique réflexive» n'est défini dans aucun des deux énoncés si bien que ce qu'on vise à développer n'est pas clairement exprimé. D'autre part, en affirmant que les séminaires de stage vont favoriser le développement de la pratique réflexive, l'Université de Montréal

ne précise ni la forme ni le contenu de ces séminaires. Le document ne donne pas d'indication non plus quant aux stratégies pédagogiques qui sont privilégiées dans le cadre de ces séminaires de stage. Par conséquent, cette modalité d'opérationnalisation reste relativement floue.

L'Université affirme aussi que la diversification des expériences de stage offre des occasions de rupture qui favoriseront le développement de la pratique réflexive. Afin de bien cerner la signification de cet énoncé, nous avons consulté le dictionnaire au mot «rupture» :

RUPTURE

3. Interruption, cessation brusque (de ce qui durait).

*FIG. : changement grave et soudain dans l'état des choses => **crise**
Opposition, différence tranchée entre des choses qui se suivent =>
décalage, écart, changement.*

Dans les propositions 148 et 149, l'Université de Montréal affirme donc son intention qu'il y ait une «*différence tranchée*» entre les stages, «*qui se suivent*». Et c'est cette différence, cette «*diversification des expériences de stage*», qui est censée favoriser, chez les étudiants la pratique dite *réflexive*. Un élément reste cependant obscur dans cet énoncé : comment et pourquoi ces ruptures sont-elles susceptibles de favoriser une pratique réflexive? Le texte ne répond pas à cette question.

La figure 6.15 présente les données d'opérationnalisation qui concernent le volet «théorique» de la formation (par opposition au volet «pratique»).

Nous observons d'abord, dans ce réseau, la présence de plusieurs données qui mettent en évidence la nécessité, pour l'étudiant, d'acquérir un bagage de connaissances sur lequel sa réflexion pourra prendre appui :

«L'étude, dans une perspective sociologique, de l'institution scolaire devrait fournir un terrain fertile à la réflexion critique (proposition 73).

Les compétences associées à la culture professionnelle (éthique professionnelle, histoire de l'éducation, etc.) visent à fournir aux enseignants débutants les éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société... (proposition 66).

Les compétences associées à la culture professionnelle, (connaissances sur la société et le système scolaire ainsi que des connaissances fondamentales) visent à fournir aux enseignants

débutants les éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société... Elles contribuent (...) à développer leur réflexion critique (Propositions 207 et 210).

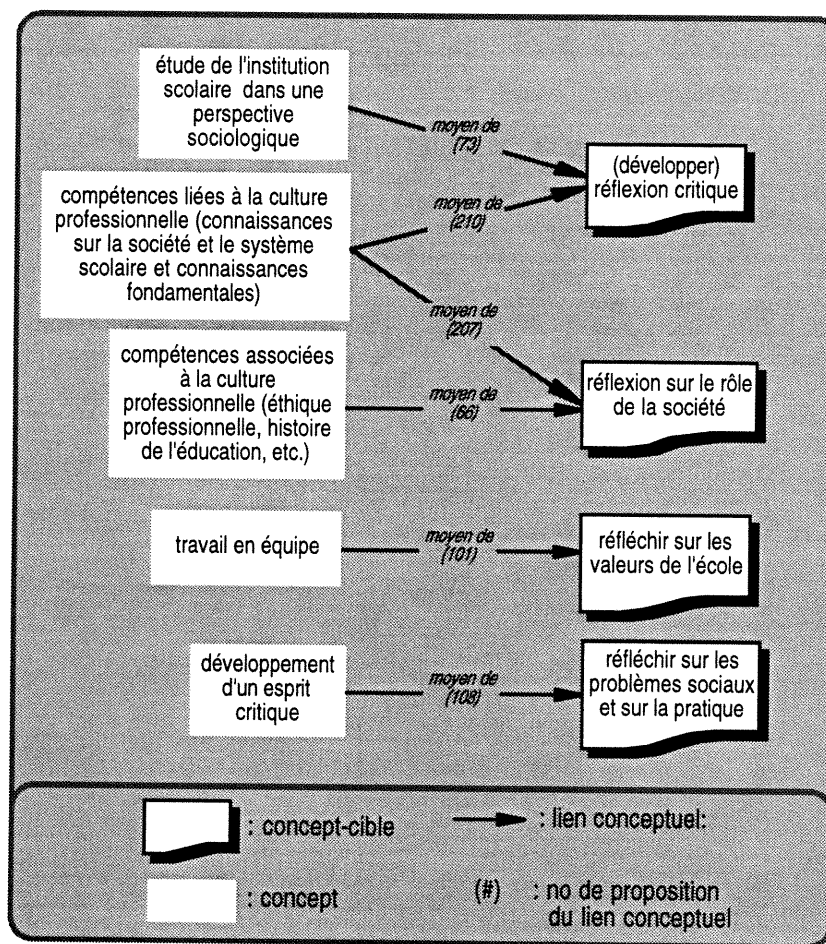


Figure 6.15 : Opérationnalisation de la réflexion dans le volet «théorique» de la formation. Programme de l'Université de Montréal.

Nous voyons un parallèle entre l'intention annoncée par l'Université de Montréal de permettre à l'étudiant d'acquérir des connaissances préalables à la réflexion et la position de Hills et Gibson (1988) (présentée au chapitre II) qui suggèrent que la réflexion nécessite l'acquisition préalable de systèmes linguistiques-conceptuels (*linguistic-conceptual systems*); de tels systèmes permettent à l'individu d'interpréter et de donner du sens aux événements qui sont soumis à sa réflexion. Nous remarquons cependant que les connaissances préalables qui sont identifiées par l'Université de Montréal servent exclusivement à éclairer les réflexions qui portent sur des objets autres que la pratique. Le document ne dit

pas s'il y a des connaissances que l'étudiant doit préalablement acquérir pour être apte à réfléchir sur la pratique.

La figure 6.15, montre que le «*travail en équipes*» est aussi envisagé par l'Université de Montréal comme une modalité de réflexion «*sur les valeurs de l'école*» :

Des habiletés sociales se retrouvent aussi en rapport avec la «formation continue», liées au travail en équipes aux fins de partager des expériences pédagogiques, de mettre en commun des approches et innovations pédagogiques, de réfléchir sur les valeurs de l'école...

(Université de Montréal, propositions 97 à 101.)

À la lecture de cet extrait, on comprend que la réflexion sur les valeurs de l'école se fera dans le contexte d'échanges et de discussions entre collègues.

Enfin, on peut voir, à partir de la figure 6.15 que le «*développement d'un esprit critique*» est présenté, par l'Université de Montréal, comme un moyen de rendre l'étudiant «*apte à réfléchir sur les problèmes sociaux comme sur sa pratique*»

Le document du ministère de l'Éducation ne mentionne pas directement le développement d'habiletés intellectuelles supérieures, se préoccupant plutôt de ce qu'elles permettent de réaliser dans le cadre d'une formation professionnelle continue. Il les aborde via deux principes : le développement d'«un esprit critique» rendant apte à réfléchir sur les problèmes sociaux comme sur sa pratique, pour l'améliorer, (...) (propositions 104 à 108).

Voici comment le dictionnaire définit l'esprit critique :

ESPRIT CRITIQUE :

Qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur sa valeur (cf. doute méthodologique, libre examen).

(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 513).

Ce serait donc en développant chez l'étudiant une «*disposition intellectuelle à s'interroger sur la valeur des assertions*» qu'on rendrait ce dernier apte à réfléchir «*sur les problèmes sociaux comme sur sa pratique*». Si cet énoncé semble résoudre le problème de savoir comment développer, chez l'étudiant, la capacité de réfléchir, c'est en apparence seulement, puisqu'il faudra encore déterminer

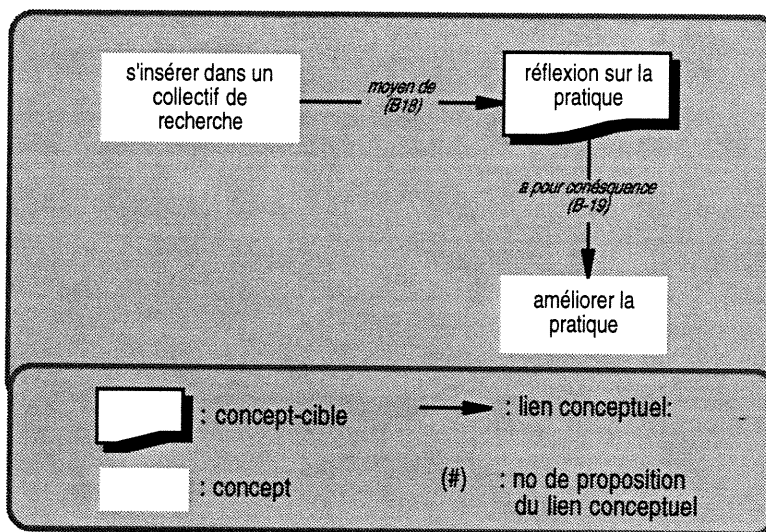


Figure 6.16 : La réflexion et les enseignants d'expérience. Programme de l'Université de Montréal.

1.2 Les segments descriptifs

Pour compléter l'analyse des modalités d'opérationnalisation, nous examinons maintenant les segments descriptifs du document de l'Université de Montréal c'est-à-dire les segments où sont décrites les activités de formation proprement dites, (cours, stages, séminaires et autres activités prévues au programme). Pour repérer les informations liées au champ conceptuel de la formation réflexive, nous avons procédé de la manière établie dans la procédure méthodologique, c'est-à-dire en repérant les mots de même famille que «réflexion». Mais en plus, nous avons tenu compte des liens de correspondance établis dans les tableaux à double entrée. Ainsi, lorsqu'un cours ou une activité du programme était associé au développement d'une compétence réflexive, la description de ce cours a été retenue dans le corpus d'analyse.

Dans le document de l'Université de Montréal, trois énoncés de compétences sont associés, par le biais d'un concept clé, au champ conceptuel de la formation réflexive. Il s'agit des compétences 8, 40 et 41. Nous avons donc inclus dans le corpus d'analyse les descriptions de tous les cours qui, par le biais du tableau de

comment développer l'esprit critique chez ce dernier, une question qui reste sans réponse ici.

En outre, il nous faut souligner le caractère douteux de la relation moyen/fin qui est établi entre le «développement d'un esprit critique» et la «capacité de réfléchir sur les problèmes sociaux et sur la pratique» dans la mesure où l'esprit critique — qui discute de la valeur des assertions — ne porte pas sur les problèmes sociaux et sur la pratique, mais plutôt sur les discours à propos de ces problèmes.

La figure 6.16 présente une dernière donnée d'opérationnalisation qui a été codée dans la section argumentative du texte de l'Université de Montréal. Elle concerne cette fois, le développement de la réflexion chez les enseignants d'expérience :

De fait, on constate une soif très grande, principalement de la part des enseignants d'expérience, d'expérimenter d'autres approches et de s'insérer dans un collectif de recherche pour avoir l'occasion de réfléchir sur la pratique et ce faisant, l'améliorer (propositions B15 à B19).

L'«insertion dans un collectif de recherche» serait donc un moyen, pour les enseignants d'expérience de «réfléchir sur leur pratique». Cet énoncé a quelque chose d'étonnant quand on le met en parallèle avec les affirmations du CSE à l'effet qu'enseigner est, par définition, un «acte réflexif». Pourquoi les enseignants d'expérience sentent-ils le besoin de s'insérer dans un collectif de recherche pour réfléchir à leur pratique si, comme l'affirme le CSE, la réflexion *sur l'action* fait déjà partie intégrante de leur pratique? C'est peut-être que, contrairement à ce qu'a laissé entendre le CSE, la réflexion n'est pas inhérente à la pratique, ce qui expliquerait pourquoi l'enseignant qui souhaite réfléchir à sa pratique a besoin de se donner un contexte propice à la réflexion, un contexte qui lui donne le temps de s'arrêter; un arrêt qu'il n'arrive peut-être pas à faire dans le tumulte du quotidien de sa pratique...

correspondance, sont associés au développement de ces compétences (tableau VIII).

Tableau VIII
Correspondance entre les compétences attendues et les activités de formation. Programme de l'Université de Montréal.

COMPETENCES ATTENDUES	ACTIVITES A L'UNIVERSITE	ACTIVITES EN MILIEU SCOLAIRE
<p><i>L'étudiant(e) sera capable de</i></p> <p>8) élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies à travers des expériences significatives et une <u>réflexion</u> sur ces expériences permettant d'en dégager l'impact sur sa culture personnelle.</p>	<p>PED Dossier professionnel et culturel 1 ET 2 -</p> <p>DID1201 Le français au PP.</p> <p>DID1500 Les maths enseignées</p> <p>DID1100 Les sc. humaines</p> <p>DID1110 Les sc. de la nature</p> <p>DID1900 Les arts enseignés</p>	
<p>40) analyser et <u>réfléchir</u> de façon critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire.</p>	<p>PED 4010 Dossier</p> <p>ETA 1900 Système éducatif</p> <p>ETA 4000 Recherche et renouvellement de l'école</p>	<p>séminaires de stages</p>
<p>41) clarifier ses propres valeurs tant personnelles que pédagogiques et professionnelles et <u>réfléchir</u> sur ses pratiques éducatives afin de les améliorer.</p>	<p>PED 1010 Dossier 1</p> <p>PED 4010 Dossier 2</p> <p>PPA (Bloc E) (4235 - 4210 - 4200 - 4215)</p> <p>PPA 3205 La classe en milieu urbain</p> <p>ETA 4000 Recherche</p>	<p>séminaires de stage</p>

L'analyse des descriptions de cours, nous a placée devant un résultat plutôt inattendu : parmi toutes les descriptions, nous n'avons trouvé qu'une seule occurrence d'un concept clé appartenant au champ conceptuel de la formation réflexive. Ce résultat est mis en évidence dans les figures 6.17, 6.18 et 6.19; les concepts clés y sont mis en relief à l'aide d'un symbole distinct qui facilite leur repérage si bien qu'il est aisé d'observer la quasi-absence du champ conceptuel de la formation réflexive dans les descriptions de cours.

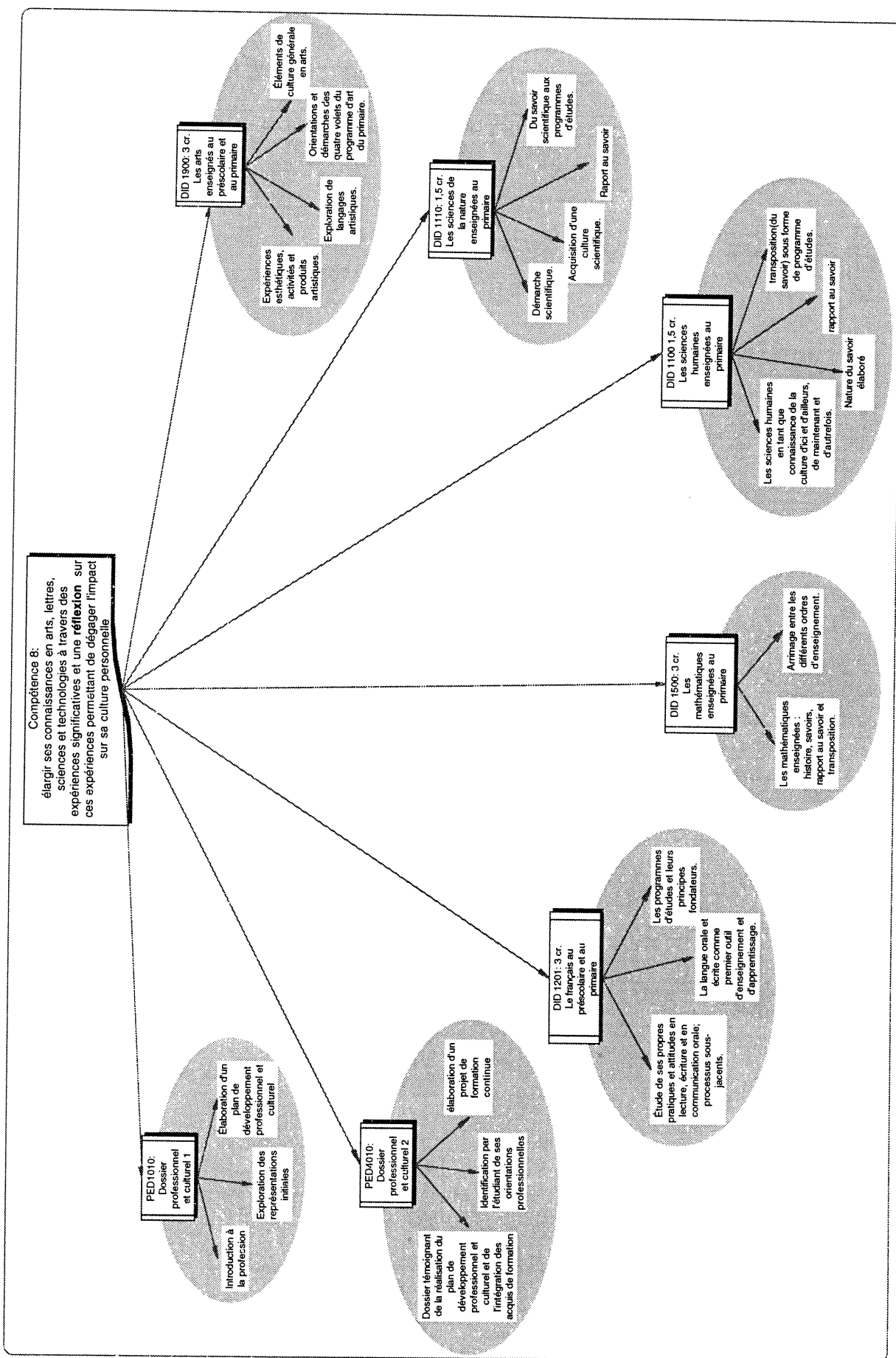


Figure 6.17 : Compétence 8 et cours correspondants. Programme de l'Université de Montréal

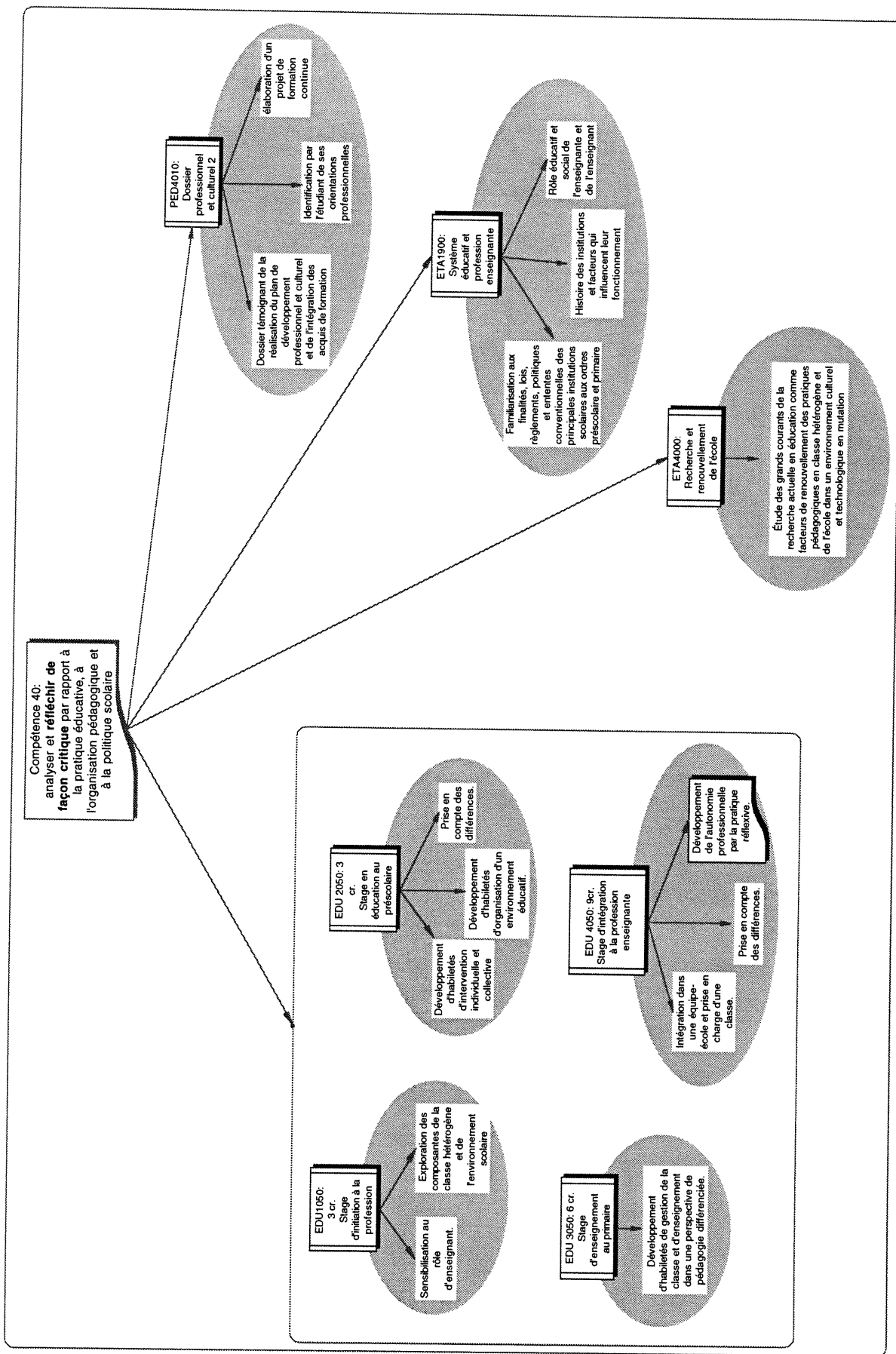


Figure 6.18 : Compétence 40 et cours correspondants. Programme de l'Université de Montréal.

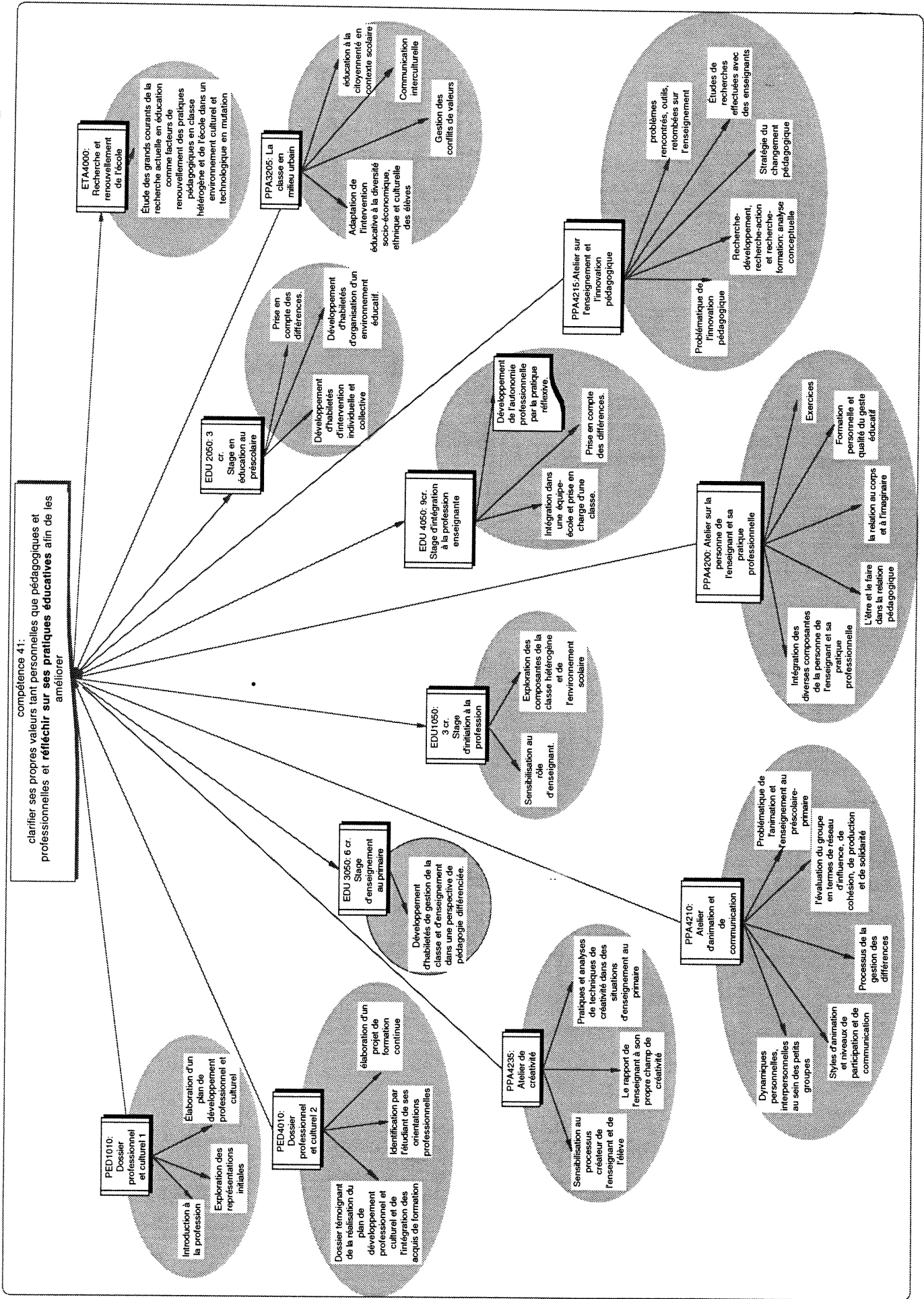


Figure 6.19 : Compétence 41 et cours correspondants. Programme de l'Université de Montréal.

Il nous semble étonnant que les descriptifs des cours et des stages — là où, selon toute vraisemblance, on aurait dû trouver les modalités d'opérationnalisation prévues dans le programme de formation — ne donnent pas d'information sur l'opérationnalisation du caractère *réflexif* de la formation, alors que, par ailleurs, ce caractère *réflexif* est pourtant bien affirmé dans les segments argumentatifs du texte. Seule la description du stage EDU4050, comporte l'expression «pratique réflexive», mais comme en témoigne l'extrait suivant, l'Université de Montréal évoque cette notion sans préciser les modalités qui favoriseront son développement.

*EDU 4050 : Stage d'intégration à la profession enseignante. (9cr.)
Intégration dans une équipe-école et prise en charge
d'une classe. Prise en compte des différences.
Développement de l'autonomie professionnelle par la
pratique réflexive.*

(Université de Montréal, propositions 283-287)

Au terme de cette analyse, nous arrivons donc à la conclusion que les modalités d'opérationnalisation du champ conceptuel de la formation réflexive restent floues dans le document que l'Université de Montréal a présenté au CAPFE pour fins d'approbation.

2. Université Concordia

Tel qu'annoncé, l'analyse des données d'opérationnalisation dans le document de l'Université Concordia suit la structure de ce document plutôt que d'être envisagée en fonction des segments argumentatifs et des segments descriptifs. Nous analysons d'abord les données issues de la présentation générale de l'orientation du programme (propositions 1 à 17), puis, celles qui sont issues du tableau des correspondances (propositions 18 à 20). Nous analysons ensuite les données repérées dans les descriptions de cours (propositions 21 à 57) et nous terminons avec l'analyse des données issues de la section réservée aux stages (propositions 88 à 263).

2.1 La présentation générale des orientations du programme

Dans la présentation générale de l'orientation du programme (propositions 1 à 17), deux données d'opérationnalisation ont été codées. Elles sont présentées à la figure 6.20.

Le programme de l'Université Concordia vise à former des «*enseignants et des enseignantes capables de réflexion critique*» (proposition 6). Pour atteindre cet objectif, l'Université a prévu ceci :

En conséquence, il (le programme) doit leur procurer les occasions et les outils qui leur permettent d'examiner leur pratique et d'en tirer des leçons utiles.

Cet extrait annonce que des «*occasions*», et «*des outils*» seront fournis aux étudiants afin de leur permettre développer leur réflexion critique, mais pour l'instant, la nature de ces éléments n'est pas précisée.

Un autre objectif du programme est de «*promouvoir une pratique réfléchie et appropriée au développement de l'enfant*». Ici, l'Université Concordia affirme que c'est un objectif qui sera poursuivi par «*tous les cours du programme*».

Tous les cours doivent promouvoir une pratique réfléchie et appropriée au développement de l'enfant, conformément aux principes directeurs du programme (Université Concordia, propositions 10 et 11).

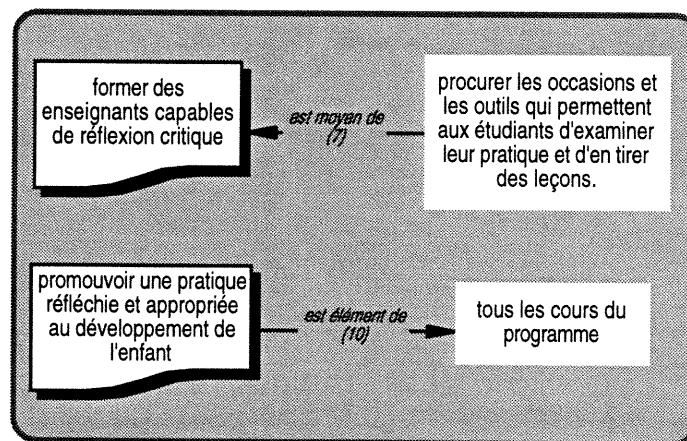


Figure 6.20 : Opérationnalisation de la réflexion dans la présentation générale des orientations. Programme de l'Université Concordia.

Cet énoncé situe le concept de *pratique réfléchie* dans un lieu qui dépasse le contexte des stages. Il sera évidemment intéressant de vérifier si cette intention se maintient dans les descriptions de cours.

2.2 Le tableau des correspondances (propositions 18-20)

Comme l'Université de Montréal, l'Université Concordia utilise un tableau de correspondances pour mettre en évidence les liens entre les compétences attendues par le MEQ et les composantes de son programme. Dans ce tableau, une seule occurrence d'un concept clé a été repérée. Elle se situe dans l'énoncé de la compétence 3.3 :

Compétence 3.3 : La formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive).

Sept cours, trois séminaires de stage et un stage, sont associés au développement de cette compétence. (Cette section du tableau présenté par l'Université Concordia est reproduite au tableau IX du présent document.). L'analyse de ce tableau sera brève. Nous ferons simplement remarquer au lecteur que seulement un des cinq stages prévus au programme figure sur la liste des activités qui sont associées au développement de la compétence 3.3. Quant aux séminaires, seulement trois sur une possibilité de quatre figurent dans la liste⁵⁰. Il nous paraît intrigant que tous les stages et tous les séminaires ne soient pas associés au développement d'une compétence qui concerne l'analyse réflexive. Aucune information du texte ne permet d'éclaircir cette situation.

⁵⁰Liste de tous les stages et séminaires dans le programme de l'Université Concordia :
 EDUC 271 et EDUC 272 : Stage I : Éducation à la prématernelle et à la maternelle et séminaire associé
 EDUC 371 : Stage II Dynamique de groupe en classe
 EDUC 373 et EDUC 375 : Stage III : Observation, évaluation et analyse de l'enseignement et séminaire associé
 EDUC 473 et EDUC 474 : Stage IV : Éducation préscolaire et enseignement au premier cycle du primaire et séminaire associé
 EDUC 475 et EDUC 476 : Stage V : Enseignement au second cycle du primaire et séminaire associé.

Tableau IX

Tableau de correspondance entre les compétences attendues et les activités de formation. Programme de l'Université Concordia.

EXIGENCES DU MINISTÈRE	SIGLES ET NUMEROS DE COURS	TITRES DE COURS
3.3. La formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive)	EDUC230 (3)	Philosophie de l'éducation
	EDUC272 (3)	Séminaire d'éducation à la prématernelle et à la maternelle
	EDUC 321(3)	Les rôles sexuels à l'école
	EDUC 371(3)	Stage II: dynamique de groupe en classe
	EDUC 400(3)	Didactique de l'intégration des matières
	EDUC 426(3)	Education comparée I
	EDUC 427(3)	Education comparée II
	EDUC 450(3)	La classe englobante : l'éducation de l'élève en difficulté
	EDUC 454(3)	La diversité dans la classe
	EDUC 474(3)	Séminaire d'éducation préscolaire et d'enseignement au premier cycle du primaire
EDUC 476(3)	Séminaire d'enseignement au second cycle du primaire	

2.3 Les descriptions de cours

Sept cours ont été associés au développement de la compétence 3.3 dans le document de l'Université Concordia. Nous avons donc inclus dans le corpus d'analyse, les segments qui décrivent ces cours, espérant y trouver, les modalités d'opérationnalisation de la formation à caractère *réflexif*.

Comme ce fut le cas dans le document de l'Université de Montréal, notre analyse a révélé l'absence, cette fois totale, des concepts clés dans les descriptions de ces cours (fig. 6.21)

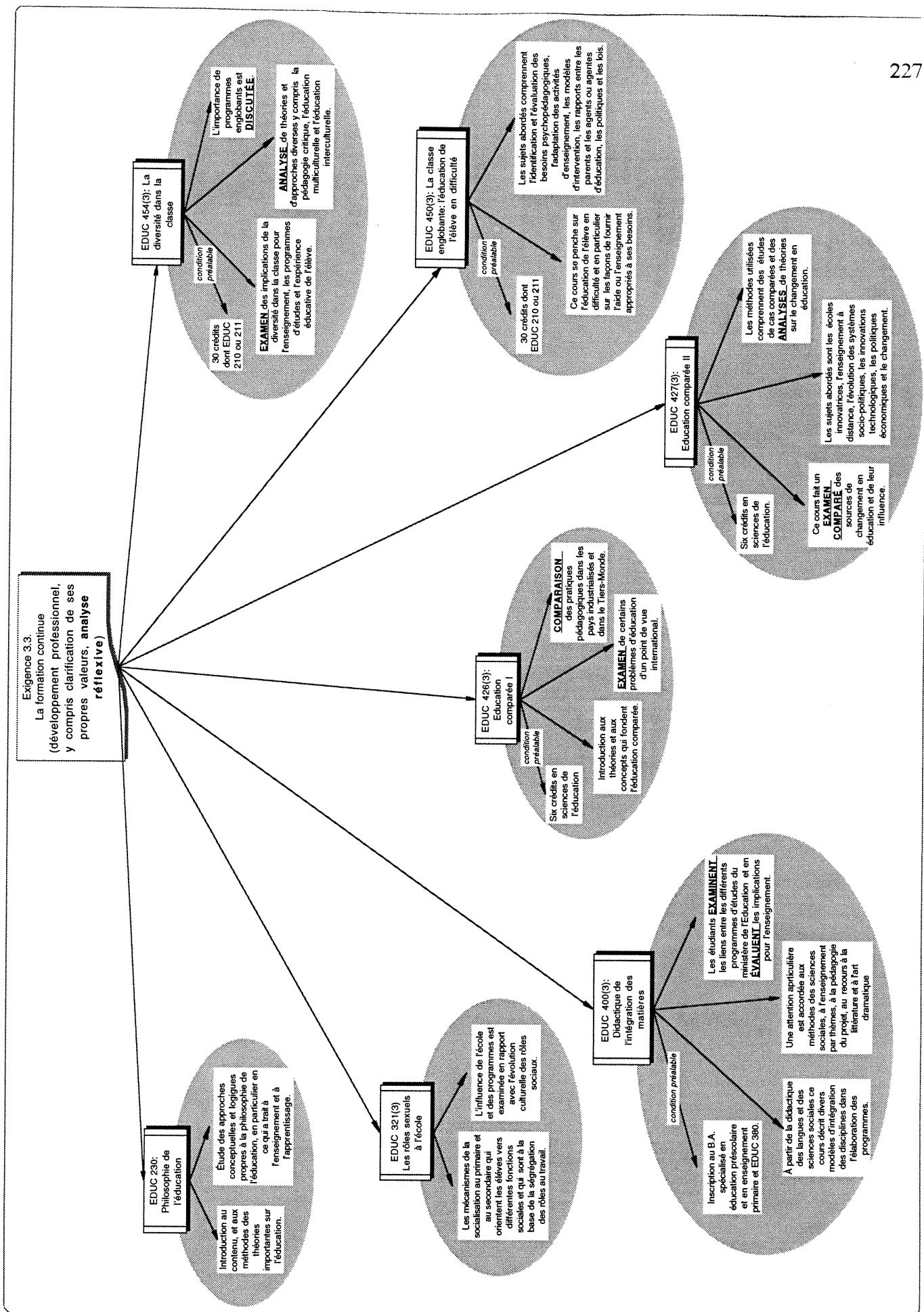


Figure 6.21 : Compétence 3.3 et cours correspondants. Programme de l'Université Concordia.

En première analyse, nous avons conclu que les concepts clés étaient absents des descriptions de cours et donc, qu'encore une fois, ces descriptions ne comportaient pas d'information relative à l'opérationnalisation du champ conceptuel de la formation réflexive.

Nous avons toutefois remarqué que ces descriptions comportent plusieurs termes qui ont une signification voisine du mot réflexion : «analyse», «examen», «comparaison», «discussion», «évaluation». Cette constatation nous a conduit à questionner la validité de la règle de repérage du champ conceptuel cible établi dans la procédure méthodologique. Peut-être, cette règle était-elle trop limitative, laissant échapper des éléments du champ conceptuel à l'étude. Pour un court instant, nous avons donc dérogé à la règle de repérage et considéré que les termes qui renvoient à une activité de la pensée pouvaient être l'indice du champ conceptuel de la formation réflexive. En faisant cela, nous avons évidemment ouvert les frontières du champ conceptuel puisque les mots «analyse», «examen», «comparaison», «discussion», «évaluation» que l'on trouve dans les descriptions des cours et des stages, introduisent de nouvelles dimensions dans ce champ conceptuel, des dimensions qui concernent, en l'occurrence, la nature des activités cognitives en jeu. À preuve, ces définitions :

EXAMINER:

1. *Considérer avec attention, avec réflexion.*
 2. *Regarder très attentivement.*
- (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 849)

EXAMEN :

1. *Action de considérer, d'observer avec attention.*
- (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 848)

ÉVALUER :

1. *Porter un jugement sur la valeur, le prix de.*
- (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 842)

COMPARAISON :

1. *Le fait d'envisager ensemble (deux ou plusieurs objets de pensée) pour en chercher les différences, les ressemblances.*
- (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 419)

COMPARER :

1. *Examiner les rapports de ressemblances et de différence.*
 2. *Rapprocher en vue d'assimiler; mettre en parallèle*
- (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 419)

DISCUTER :

1. *Examiner (qqch) par un débat, en étudiant le pour ou le contre.*
2. *Mettre en question, considérer comme peu certain, peu fondé.*

4. Parler avec d'autres en échangeant des idées, des arguments sur un même sujet.

(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 656)

ANALYSE :

1. Action de décomposer un tout en ses éléments constituants.

Examen souvent minutieux qui tente de dégager les éléments propres à expliquer une situation, un sentiment, une personnalité.

(Rey-Debove et Rey, 1993, p. 78)

En considérant ces différents termes comme des indicateurs du champ conceptuel de la formation réflexive, la nature des processus cognitifs se précise ; la formation à caractère *réflexif* implique, selon les cas, de «regarder attentivement», «porter un jugement», «examiner des rapports de ressemblance et de différence», «étudier le pour et le contre», «décomposer un tout en ses éléments pour dégager les éléments propres à expliquer un situation», etc. Évidemment, il faut considérer que ces nouvelles extensions ne sont valides que si les mots identifiés sont véritablement des indicateurs du champ conceptuel de la formation réflexive, ce que notre méthodologie ne nous permet pas de certifier.

Nous terminons l'analyse des données issues des descriptions de cours, en soulignant qu'ici, (comme dans le document de l'Université de Montréal, d'ailleurs), les structures syntaxiques qui caractérisent les énoncés descriptifs — c'est-à-dire la phrase nominale et la forme passive — tendent à obscurcir le sens des énoncés, notamment parce que ces structures occultent l'identité du sujet des activités. Examinons les énoncés suivants :

40. Examen de certains problèmes d'éducation d'un point de vue international.

41. Comparaison des pratiques pédagogiques dans les pays industrialisés et dans le Tiers-Monde.

54. Examen des implications de la diversité dans la classe pour l'enseignement, les programmes d'études et l'expérience éducative de l'élève.

55. Analyse de théories et d'approches diverses,

57. L'importance de programmes englobants est discutée.

Ces énoncés ne précisent pas qui va «examiner les problèmes d'éducation», qui va «comparer les pratiques dans les pays industrialisés et dans le Tiers-Monde», qui va «examiner les implications de la diversité dans la classe...», qui va

«*analyser les théories et les approches diverses*», ou qui va «*discuter de l'importance de programmes englobants*». Ces diverses activités cognitives pourraient être menées par les étudiants, mais, il est possible aussi qu'elles soient assumées par les responsables des cours auquel cas, évidemment, il serait difficile de soutenir que les étudiants auront véritablement l'occasion de développer des compétences réflexives (en supposant évidemment, que ces activités cognitives sont en rapport avec les compétences réflexives).

2.4 La description des stages

La section consacrée à la description des stages et des séminaires de stage, est de loin la plus étoffée de toutes, dans le document de l'Université Concordia. Étendue sur presque vingt-cinq pages, cette section comporte de nombreuses informations relatives à l'opérationnalisation du champ conceptuel de la formation réflexive. Dans les pages qui suivent, nous analysons d'abord les données relatives au lieu (fig. 6.22) puis, à la forme prise par les concepts clés dans le cadre des activités de stage (fig. 6.23).

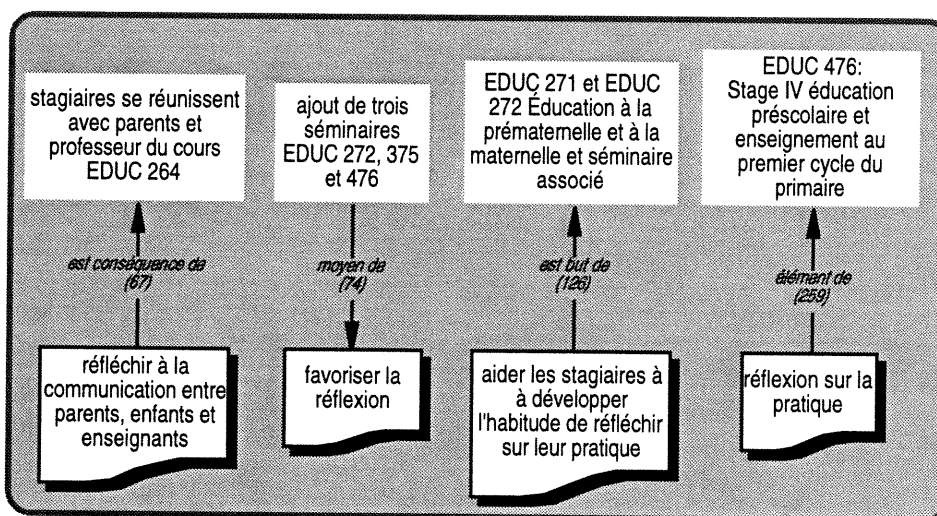


Figure 6.22 : Place de la réflexion dans les activités de stages. Programme de l'Université Concordia.

Dans la figure 6.22, on voit que trois séminaires (EDUC272, 375 et 476) et deux stages (EDUC271 et EDUC 476) sont désignés comme lieux de réflexion.

Nous avons ajouté trois séminaires pour affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter des sujets de préoccupation (...) Les nouveaux séminaires sont EDUC 272, 375 et 476(...) (propositions 73, 74 et 80).

*(Educ 271 Stage I : Éducation à la prématernelle et à la maternelle.
Educ 272 Séminaire d'éducation à la prématernelle et à la maternelle
Objectifs des cours : Les objectifs poursuivis sont :)
5. Aider les étudiants et les étudiantes à développer l'habitude de réfléchir sur leur pratique et de l'évaluer; (propositions 101, 119 et 126).*

*(Educ 476 Séminaire d'enseignement au second cycle du primaire)
Les sujets abordés comprennent l'élaboration des programmes, l'"inclusivité", la diversité dans la composition de la classe, la participation des parents à l'éducation de leurs enfants, les programmes d'études du second cycle du primaire, les stratégies d'enseignement, la formation intégrale de l'élève, la promotion chez l'enfant de comportements sociaux favorables à la vie de classe, l'auto-évaluation et la réflexion sa pratique (propositions 254 et 259).*

On note aussi que le cours EDUC 264 (*Communication : enfant, parent et enseignant ou enseignante*), bien que ce ne soit pas une activité de stage, est désigné comme un lieu pour la réflexion de l'étudiant.

Les stagiaires qui suivent EDUC 264 se réunissent avec les parents et la professeure ou le professeur pour discuter des interactions sociales et du développement cognitif des enfants. Ils ou elles sont amenés à observer la communication entre parents, enfants et enseignants ou enseignantes et à y réfléchir (propositions 64 à 67).

Toutes ces données expriment encore une fois l'intention de faire réfléchir les étudiants, identifiant un lieu pour ces réflexions, mais ces données restent peu opérationnelles dans la mesure où elle ne donnent pas d'indication relative à l'encadrement pédagogique de ces activités de réflexion.

Soulignons, par ailleurs, un écart entre les données de la figure 6.22 et celles du tableau de correspondance précédemment analysé (tableau IX). On lit dans la figure 6.22, que «*trois séminaires*» ont été ajoutés afin de «*favoriser la réflexion*». Ces séminaires sont : EDUC 272, EDUC 375 et EDUC 476. Or, le séminaire EDUC 375 ne figure pas dans la liste des cours qui sont associés au développement des compétences réflexives présentée dans le tableau IX.

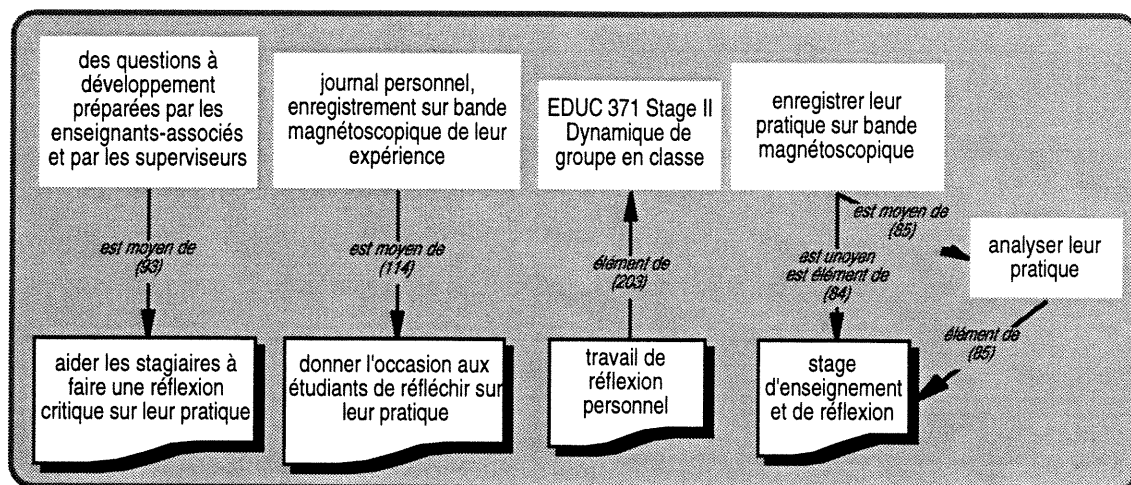


Figure 6.23 : Formes de la réflexion. Programme de l'Université Concordia.

La figure 6.23 réunit les données qui expriment les formes sous lesquelles se présente le champ conceptuel de la formation réflexive dans le programme. On y trouve notamment des informations relatives à l'encadrement pédagogique propre à la formation réflexive ainsi qu'au rôle des formateurs dans ce cadre de formation.

Dans l'extrait suivant, l'Université Concordia précise que, pour aider le stagiaire à faire une réflexion critique sur sa pratique, l'enseignante associée et le superviseur préparent, à son intention, des questions à développement.

*Des questions à développement sont préparées par les enseignantes ou les enseignants associés et par les superviseurs ou les superviseurs pour aider les stagiaires à faire une réflexion critique sur leur pratique.
(Propositions 92-93).*

L'Université Concordia a aussi prévu dans son programme une activité où l'étudiant enregistre sa pratique sur bande magnétoscopique. Les procédures d'enregistrement ainsi que toutes les étapes de l'analyse qui s'ensuivent, sont décrites avec un degré d'opérationnalisation inégalé jusqu'ici. Ce passage est long, mais nous considérons qu'il mérite d'être cité.

Description des activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes

1. Se faire enregistrer par un collègue pendant 15 à 20 minutes à l'occasion d'une activité planifiée où il y a interaction avec un groupe d'au moins cinq enfants.

2. Faire en retour un enregistrement du collègue en train de diriger une activité de même nature.

3. Si l'occasion s'y prête, on pourra montrer la bande vidéo aux enfants peu de temps après le tournage. On pourra même les enregistrer dans un segment supplémentaire de deux minutes où on s'assurera que chacun apparaît. La plupart des enfants aiment se voir à l'écran, seuls et avec d'autres.

4. Regarder l'enregistrement de son segment en privé. Si l'on veut, on pourra par la suite le montrer à l'éducatrice ou l'éducateur associé et en discuter.

5. Revoir la bande encore trois fois et, à chaque occasion, prendre des notes comme suit :

1er visionnement *Ecrire son appréciation générale de la bande, telles que les réactions à sa façon de faire, à l'activité et aux enfants.*

2e visionnement : *En citant des exemples tirés de l'enregistrement, dresser une liste :*

- a) *des points forts de l'enseignement*
- b) *des points faibles de l'enseignement*
- c) *des changements à apporter si l'activité devait être répétée.*

3e visionnement: *De retour en classe (pour EDUC 271) et au moment désigné, montrer environ 10 minutes de la bande à un groupe de collègues (au moins 3), animer la discussion et obtenir des participants leur rétroaction écrite.*

Evaluation :

Remettre un rapport de synthèse de 4 à 8 pages, dactylographié en double interligne, comprenant les éléments suivants :

- 1) *Evaluation personnelle de l'activité et de son déroulement;*
- 2) *Description et analyse des forces et des faiblesses de l'enseignement;*
- 3) *Ce qui doit changer et ce qui doit **ne pas** changer;*
- 4) *Description et justification des objectifs à atteindre pour améliorer l'enseignement;*
- 5) *Evaluation de l'enregistrement vidéo comme moyen de formation et des résultats de la présente expérience;*
- 6) *En annexe, le plan écrit qui a servi à la préparation de l'activité, toutes les notes de visionnement et les commentaires écrits des collègues.*

En établissant la note de ce rapport, on tiendra compte de l'habileté à s'auto-évaluer (analyse de soi réaliste), de la profondeur de l'analyse, de la capacité de fixer des objectifs réalistes et de la minutie dans l'exécution du travail.

(Université Concordia, propositions 146 à 164).

Le niveau d'opérationnalisation de ce passage est surprenant. Tout a été prévu, de la procédure d'analyse, (y compris les trois visionnements de l'enregistrement), jusqu'aux critères d'évaluation. Alors que la description des cours ne donnait pratiquement pas d'information quant à l'opérationnalisation du

caractère *réflexif* de la formation, le cas des stages est bien différent, on le constate.

On observe, dans la figure 6.23, que deux autres modalités d'opérationnalisation sont spécifiées. Il s'agit de la rédaction par le stagiaire d'un «*journal personnel*» et d'un «*travail de réflexion personnel*».

(EDUC272 : Séminaire d'éducation à la prématernelle et à la maternelle.

Grâce au journal personnel qu'ils sont tenus de rédiger et à l'enregistrement sur bande magnétoscopique de leur expérience, les étudiants et les étudiantes ont l'occasion de réfléchir sur leur pratique (...) (proposition 114).

Les étudiantes et les étudiants rédigent un travail de réflexion personnelle qui porte sur les sujets et les théories traités durant les cours (proposition 204-205).

Le journal personnel est rédigé par le stagiaire dans le cadre du séminaire EDUC 272. Quant au *travail de réflexion personnel*, il correspond à un élément d'évaluation qui est comptabilisé pour 30% de la note finale du stage II.

Ces deux modalités d'opérationnalisation se distinguent par leur caractère «obligatoire» et même, dans le cas du *travail de réflexion personnel*, «sommatif». Or, il nous apparaît qu'à cet égard, le discours de l'institution a quelque chose de paradoxal. Examinons l'extrait suivant avant de poursuivre ce commentaire :

EDUC 272 : Séminaire d'éducation à la prématernelle et à la maternelle;

Grâce au journal personnel qu'ils sont tenus de rédiger et à l'enregistrement sur bande magnétoscopique de leur expérience, les étudiants et les étudiantes ont l'occasion de réfléchir sur leur pratique et d'évaluer leur croissance professionnelle dans leur rôle d'éducateurs et d'éducatrices.

Ils ou elles sont invités à prendre en main une grande part de leur formation et sont appelés à participer activement aux discussions et aux activités de groupe.) (propositions 114 à 118).

On remarque dans ce passage qu' on «*invite*» les étudiants «à *prendre en main une grande part de leur formation*» et qu'on les «*appelle*» à «*participer activement aux discussions et aux activités de groupe*» alors que par ailleurs, ceux-ci sont «*tenus*» de rédiger un journal personnel.

Pour Dewey (1933) qui préconisait, en éducation, le développement de l'habileté à réfléchir, la sincérité (ou «*wholeheartedness*») est une attitude conditionnelle au développement de cette habileté. Pour améliorer ses capacités de réflexion, le sujet doit réfléchir «*de bon coeur*», il doit montrer un «*enthousiasme sincère et véritable*». Qui plus est, un jeune qui ne réfléchirait que pour répondre à un examen ou pour réussir un cours risquerait de développer, selon Dewey, une attitude défavorable au développement de l'habileté à réfléchir.

On peut se demander si, en faisant de la réflexion un objet d'évaluation, on ne risque pas de créer une situation factice qui menacerait, par le fait même, cette condition que Dewey juge essentielle au développement de la pensée réflexive, à savoir l'«engagement véritable et de bon coeur» de l'étudiant dans la démarche de réflexion. Dans l'extrait précédent, on sent qu'une tension se joue entre le caractère obligatoire des activités de réflexion et la nécessité que l'étudiant s'engage sincèrement dans le projet de formation que l'institution lui a préparé. Mais cette tension reste latente ne faisant pas l'objet d'une discussion dans le document analysé.

Nous terminons l'examen du document de l'Université Concordia en mentionnant que les descriptions des activités de formation pratique comportent, comme les descriptions de cours, plusieurs termes qui font référence à des activités de la pensée et qui pourraient donc évoquer le champ conceptuel de la formation réflexive. Ces termes sont : «*évaluer*», «*examiner*», «*analyser*», «*discuter*», ainsi que «*critique*» et «*synthèse*» :

EDUC 272 :

134-135 : *Les étudiantes et les étudiants sont appelés à évaluer leur enseignement et celui de leurs collègues à partir d'enregistrements vidéo obtenus durant les séances avec les enfants.*

140 -141 : *(Objectif)1. Développer les habiletés à s'auto-évaluer et à analyser son enseignement*

EDUC 371 :

171, 172, 173 : *On y examine en détail les questions importantes qui se rapportent au style d'enseignement, aux rôles des élèves et des enseignants ou enseignantes, à la dynamique de groupe, à la communication en classe, aux stratégies d'enseignement, au contrôle social et aux techniques d'observation. Ces sujets sont discutés et analysés à la lumière de la recherche et des théories pertinentes.*

181 : *Le cours comprend des exposés, des analyses de cas et des exercices de dynamique de groupe.*

184 : *(Objectif) 2. Développer son habileté faire des évaluations critiques, des théories et de la recherche..*

EDUC 474

242-244 : *L'objectif du cours est de passer en revue et d'analyser les connaissances acquises pendant les cours et d'en faire la synthèse en se reportant au contexte du stage.*

251 : *Elles et ils doivent également participer activement aux discussions, aux travaux de groupes et aux présentations.*

EDUC 476

257-258 : *(Son but est de permettre) d'analyser et de discuter les questions liées à l'enseignement dans le contexte de l'environnement où les étudiantes et les étudiants ont fait leur stage.*

261 : *Les méthodes employées dans ce cours sont les discussions en petits groupes, les films, les études de cas et les présentations par les étudiantes et les étudiants.*

Encore une fois, cependant, notre méthodologie ne nous permet pas de déterminer avec certitude si ces termes appartiennent vraiment au champ conceptuel de la formation réflexive.

3. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Les données d'opérationnalisation trouvées dans le texte de l'UQAT sont présentées en deux blocs, d'abord, celles qui sont issues des segments argumentatifs du texte (propositions 1 à 30; 34 à 42 et 241 à 251) puis, celles qui sont issues des segments descriptifs (propositions 54 à 222 et 228 à 240).

Le texte de l'UQAT contient aussi trois tableaux à double entrée qui établissent tour à tour les correspondances entre les objectifs du programme, les compétences attendues et les composantes du programme (propositions 31 à 33, 43 à 53 et 223 à 227).

3.1 Les segments argumentatifs

(Propositions 1 à 30; 34 à 42; 241 à 251.)

La figure 6.24 présente les données d'opérationnalisation qui ont été repérées dans les segments argumentatifs du texte de l'UQAT.

Cette figure permet d'abord de voir qu'à l'UQAT, comme dans les autres universités, les séminaires sont un lieu désigné pour la réflexion et l'analyse :

Des séminaires favorisent la réflexion et l'analyse en relation avec les différents savoirs acquis à l'université et dans le milieu scolaire.
(UQAT, proposition 12).

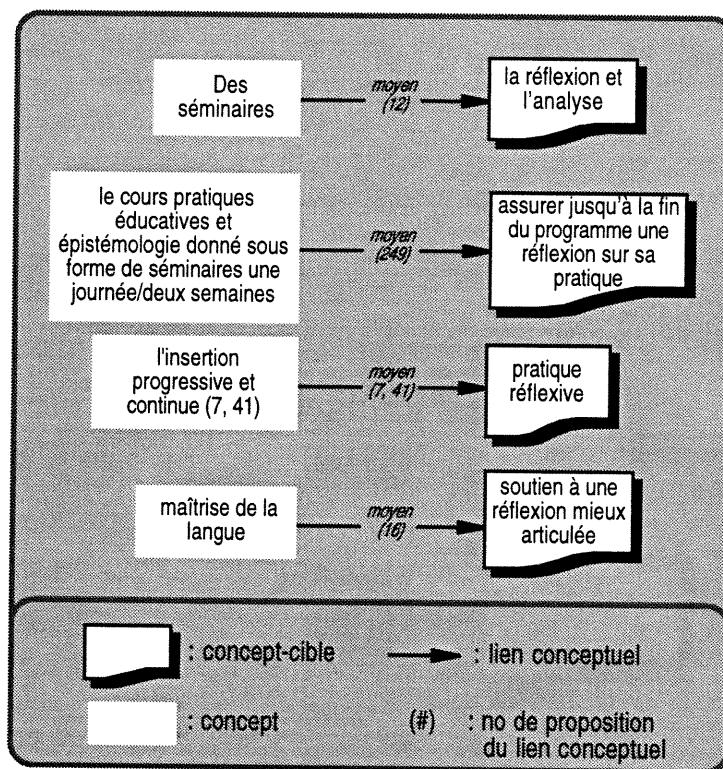


Figure 6.24 : Opérationnalisation de la réflexion dans les segments argumentatifs. Programme de l'UQAT.

Une autre activité du programme est associée à la réflexion. Il s'agit du cours «Pratiques éducatives et épistémologie».

Le cours pratiques éducatives et épistémologie se donne sous forme de séminaires en raison d'une journée à toutes les deux semaines pour s'assurer jusqu'à la fin du programme une réflexion sur sa

pratique en tant que sujet de l'action éducative (UQAT, propositions 248-249).

C'est l'aménagement du cours qui est plus particulièrement mis en évidence dans cet énoncé, c'est-à-dire la formule des séminaires et l'horaire.

Constatant que toutes les universités tablent sur les séminaires pour favoriser ou assurer la réflexion des étudiants dans le programme de formation, nous nous sommes interrogée sur les caractéristiques de cette activité. Selon le dictionnaire, le «*séminaire*» désigne un «*groupe de travail dirigé par un professeur ou un assistant et où les étudiants participent activement*». (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 2070). L'une des caractéristiques essentielles du séminaire c'est donc qu'il implique la «*participation active*» des étudiants dans la réalisation d'un «*travail*». Cette définition ne dit cependant rien sur le genre de travail qui est effectué dans le cadre d'un séminaire ni sur les interventions formatrices de celui qui dirige ce séminaire. Cette analyse nous conduit à l'interrogation suivante : suffit-il de réunir des étudiants dans une salle et de les convier à la réalisation d'un travail pour assurer la réflexion de ces derniers? N'y a-t-il pas une attention particulière à attacher à l'encadrement pédagogique des séminaires, et plus particulièrement au genre de travail ainsi qu'au rôle du formateur dans ces séances de travail? Ce que nous voulons faire ressortir ici, c'est que même si les rédacteurs affirment que les séminaires vont assurer ou favoriser la réflexion, cette affirmation reste assez peu opérationnelle dans la mesure où elle ne dévoile pas toutes les dimensions de l'encadrement pédagogique.

Une autre caractéristique du programme doit favoriser chez les étudiants le développement d'une «*pratique réflexive*» : il s'agit de «*l'insertion professionnelle progressive et continue*» (fig. 6.24) :

L'insertion professionnelle progressive et continue permet l'intégration des apprentissages, favorise une pratique réflexive et conduit à la maîtrise des compétences professionnelles.
(UQAT, propositions 6 à 8 et 40 à 42).

Cette affirmation est énoncée à deux reprises dans le texte de l'UQAT. Dans les analyses présentées précédemment, nous avons établi que l'«*insertion professionnelle progressive et continue*» désigne l'organisation des stages qui «*s'effectuent progressivement*» et qui «*sont étalées sur chacune des quatre années*

du programme» (propositions 10 et 11). L'UQAT estime que cette continuité et cette progression des activités de stage favorisera chez les étudiants une «pratique réflexive». De notre point de vue, cette affirmation pose deux problèmes. D'abord, l'UQAT ne définit pas ce qu'elle entend par l'expression «pratique réflexive»; ensuite, le texte n'explique pas en quoi et comment l'«*insertion professionnelle progressive et continue*» favorise une pratique réflexive. Il s'agit donc encore d'une affirmation de fait, mais sans argument.

Finalement, la figure 6.24 montre que l'UQAT croit que la «*maîtrise de la langue*» joue un rôle dans la qualité des réflexions :

La maîtrise de la langue sert de soutien à l'ensemble des autres apprentissages, à la conceptualisation, à une réflexion mieux articulée et à l'expression de soi (proposition 16).

Le rapport entre la maîtrise de la langue et la qualité des réflexions est mentionné pour la première fois, dans le corpus. En assujettissant la qualité de la réflexion à la maîtrise des compétences langagières, on pourrait penser que l'UQAT cible ici une nouvelle piste d'opérationnalisation. Or, ce n'est pas tout à fait le cas. Le commentaire de l'UQAT se situe dans le cadre d'un énoncé au sujet des critères d'admission au programme comme en témoigne la suite de l'extrait :

C'est pourquoi, pour être admis au programme, toute personne candidate devra maîtriser le français. Les connaissances seront vérifiées à l'aide du test du ministère de l'Éducation. Dans le cas d'un échec à ce test, les candidates et les candidats devront se conformer à la politique institutionnelle sur la maîtrise du français.
(UQAT, propositions 17-19).

La maîtrise de la langue n'est donc considérée ici que dans la perspective d'un seuil minimal plutôt que dans la perspective du développement des compétences réflexives.

3.2 Les segments descriptifs

3.2.1 Les tableaux de correspondance

Comme les autres universités, l'UQAT a eu recours au tableau à double entrée pour montrer la conformité de son programme avec les exigences du MEQ. Contrairement aux autres universités, cependant, l'UQAT ne présente pas un, mais trois tableaux (ou séries de tableaux) de correspondance :

«Correspondance entre les cours du programme et les compétences».(tableaux 1 à 6 dans le texte original).

«Correspondance entre les objectifs spécifiques du Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire et les compétences attendues» (tableau 7 dans le texte original).

«Correspondances entre les cours obligatoires et optionnels et les objectifs spécifiques» (tableaux 8 à 10 dans le texte original).

En procédant à la sélection des passages significatifs, nous avons repéré des concepts clés au sein du premier et du second tableau. Dans les deux cas, il s'agit du mot «réflexion» qui a été repéré dans l'énoncé des compétences 30 et 31.

COMPÉTENCE 30: Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier.

COMPÉTENCE 31. Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques.

Dans le premier tableau de correspondance, une liste d'activités est associée au développement de ces deux compétences. Nous avons reproduit cette mise en correspondance dans le tableau X.

À partir de ce tableau, nous pouvons identifier les cours et autres activités de formation qui ont été prévus au programme pour assurer le développement des compétences 30 et 31. De là, nous aurions pu procéder, comme nous l'avons fait pour les autres documents universitaires, c'est-à-dire en incluant dans le corpus d'analyse, les segments qui décrivent chacune des activités figurant dans ce tableau. Toutefois, comme l'UQAT ne présente pas un mais trois tableaux de correspondance, nous avons d'abord voulu vérifier si les informations inscrites

dans chacun de ces tableaux coïncidaient. Nous avons donc triangulé toutes les informations relatives aux compétences 30 et 31. Nous avons d'abord examiné la correspondance entre les compétences 30 et 31 et les objectifs spécifiques du programme (tableau XI). Puis, nous avons identifié les cours qui étaient associés à l'atteinte de ces objectifs. Nous avons ensuite vérifié si les deux listes de cours concordaient. Le résultat de cet examen est présenté dans la figure 6.25.

Tableau X
Correspondance entre les compétences attendues
et les activités de formation. Programme de l'UQAT

	Cours pertinents du Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire				
	EDU2320 Pratiques éducatives et épistémologie	EDU2329 Courants pédagogiques et histoire de l'éducation	STAGE I, II, III, IV	EDU2234 Projet éducatif de formation	STA1020 : Euro-stage
COMPÉTENCES CONCERNANT: L'école et la profession en tant qu'institutions sociales					
COMPÉTENCE 30: Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier.	X	X	X	X	X
COMPÉTENCE 31: Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques.	X	X	X	X	X

Tableau XI

Correspondance entre les objectifs spécifiques et les compétences attendues. Programme de l'UQAT

Objectifs spécifiques du programme	Compétences attendues
<p>3 : OBJECTIFS SPECIFIQUES LIES A LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET A LA PRATIQUE EDUCATIVE</p> <p>a) Connaître l'histoire de la pédagogie ainsi que les concepts et les théories de base de la situation pédagogique</p>	<p>30. Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier.</p> <p>31. Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques.</p>
<p>b) Connaître les conditions et les effets de l'éducation dans la société.</p>	<p>28. (...)</p> <p>29. (...)</p> <p>31. Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques.</p>
<p>c) Se familiariser avec les responsabilités et les divers aspects de la profession enseignante et de la relation éducative.</p>	<p>26. (...)</p> <p>27. (...)</p> <p>30. Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier.</p>
<p>d) Savoir se distancier par rapport à sa propre pratique éducative et s'habiliter à en faire l'analyse</p>	<p>30. Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier.</p> <p>31. Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques.</p>

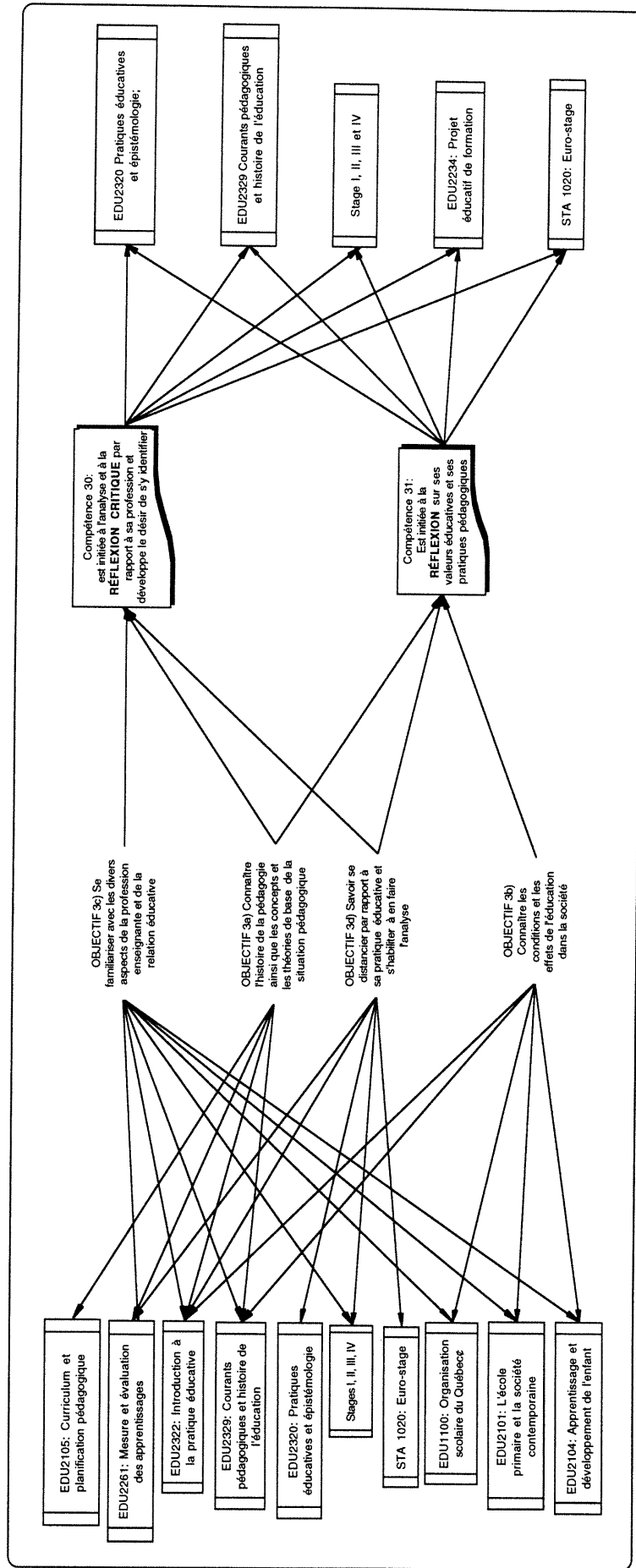


Figure 6.25 : Schéma des tableaux de correspondance. Programme de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

L'examen de la figure 6.25 conduit au constat suivant: la liste des cours associés à l'atteinte des objectifs spécifiques 3a), 3b), 3c) et 3d) (qui sont eux-mêmes associés au développement des compétences 30 et 31) est plus longue que la liste des cours associés au développement des compétences 30 et 31. Nous avons donc d'abord pensé que cet écart entre les deux listes de cours signifiait que le champ couvert par les quatre objectifs spécifiques dépassait celui couvert par les deux compétences. Toutefois, parmi les cours associés au développement des compétences 30 et 31, on trouve au moins un cours qui est absent de la liste des cours associés à l'atteinte des quatre objectifs spécifiques. Il s'agit de «*EDU2234 : Projet éducatif de formation*». En l'occurrence, nous en avons déduit que le champ visé par les compétences dépassait lui aussi celui visé par les objectifs spécifiques.

Cet exercice de triangulation nous conduit à nous interroger sur la correspondance des informations qui sont présentées dans les trois tableaux. Plus particulièrement, nous nous demandons si les cours qui sont associés à l'atteinte des objectifs spécifiques 3a), 3b), 3c) et 3d) sont aussi liés au développement des compétences 30 et 31, même si, dans un autre tableau, certains de ces cours n'ont pas été mis en correspondance avec le développement des compétences 30 et 31.

On s'en rend compte, la multiplication des tableaux n'est pas un gage de limpidité, c'est en tout cas la conclusion à laquelle nous conduit cet exercice de triangulation. Considérant la difficulté d'identifier avec certitude la liste des cours véritablement associés au développement des compétences 30 et 31, nous avons pris la décision méthodologique d'inclure dans l'analyse, tous les cours figurant dans la figure 6.25 et qui ont donc un lien direct et/ou indirect avec le développement de ces compétences.

3.2.2 Les composantes du programme de formation

Comme nous venons de l'expliquer, tous les cours directement ou indirectement associés au développement des compétences 30 et 31 ont été pris en considération

ici. Les descriptions de neuf cours, quatre stages obligatoires et un stage optionnel ont donc été retenus pour l'analyse.

Le résultat de l'analyse de ces descriptions ne nous étonne plus. Encore une fois, nous n'avons repéré, dans ces énoncés, aucune occurrence de l'un ou l'autres des concepts clés du champ conceptuel de la formation réflexive⁵¹.

Le cas des stages est différent puisque la description de ces activités comporte quelques occurrences de ces concepts clés, comme en témoignent les extraits suivants :

(STA 4121) Proposition 153 :
Présentation, par l'étudiant, d'un rapport oral et écrit de sa réflexion sur les situations vécues et analysées;

(STA 4122) Proposition 163 :
Réflexion sur les problèmes inhérents à la gestion de la classe et à l'intervention pédagogique.

Propositions 170-173 :
Il s'agit d'une démarche essentiellement réflexive où le savoir est construit à partir de la réflexion sur sa pratique. Elle suppose l'acquisition préalable de connaissances et techniques particulières ainsi qu'une présence significative dans le milieu, de façon à ce que l'étudiant puisse accumuler des expériences de pratiques.

(STA 4123) Proposition 179 :
S'initier à une pratique réflexive de son geste pédagogique.

Proposition 181 :
Réflexion sur les problèmes inhérents à la gestion de la classe et l'intervention pédagogique.

Parmi ces énoncés, certains ne font que réaffirmer la présence du champ conceptuel de la formation réflexive dans la formation (propositions 163, 179, 181), alors que d'autres présentent un certain intérêt du point de vue de l'opérationnalisation de ce champ conceptuel. La proposition 153 indique d'abord qu'un «*rapport oral et écrit de réflexion*» doit être présenté par l'étudiant, dans le cadre du premier stage. L'UQAT est la seule des trois universités à opérationnaliser le caractère réflexif de la formation sous la forme d'un rapport

⁵¹Les réseaux qui illustrent les descriptions de cours sont présentés à l'annexe 4.

oral. Cette modalité est une alternative intéressante au rapport écrit qui, comme l'ont souligné Sumsion et Fleet (1996), peut présenter des problèmes de validité étant donné la difficulté de départager, dans l'écrit, les compétences réflexives des étudiants de leur compétences rédactionnelles.

Dans les propositions 171 à 173, l'UQAT mentionne que la «*démarche réflexive*», c'est-à-dire la «*construction du savoir par la réflexion sur la pratique*», nécessite que l'étudiant acquière, au préalable, des «*connaissances et de techniques particulières ainsi qu'une présence significative dans le milieu scolaire*». Cet énoncé nous renvoie à la question des préalables nécessaires à la réflexion (Gilliss 1988, Pearson 1989, Hills et Gibson 1988, Munby et Russell 1993). Ici, l'UQAT reconnaît que certaines connaissances et techniques doivent préalablement être maîtrisées par l'étudiant mais, ironiquement, elle n'identifie pas quelles sont ces connaissances et ces techniques.

CONCLUSION

Dans les chapitres IV, V et VI, nous avons cherché à décrire toutes les dimensions du champ conceptuel de la formation réflexive tel qu'il se dégage des discours du CSE, du MEQ et des universités. Nous avons présenté et analysé chacun des éléments de ce champ conceptuel. Nous avons aussi pointé, au fil de la présentation, les points de convergence et les points de divergence entre les discours, tout en adoptant un regard critique sur les relations conceptuelles mises de l'avant par les différentes instances. Au chapitre VIII, l'ensemble de ces données est examiné dans une perspective plus globale et synthétique en relation avec les questions et les hypothèses de la recherche. Mais avant de présenter cette synthèse, il nous faut encore faire l'analyse des arguments qui ont fondé le choix d'une formation à caractère réflexif dans les programmes de formation des enseignants du Québec. Le chapitre VII est consacré à cette question.

CHAPITRE VII

ANALYSE DES ARGUMENTS QUI FONDENT LE CHOIX D'UNE *FORMATION RÉFLEXIVE* POUR LES ENSEIGNANTS

INTRODUCTION

Le premier volet de cette recherche visait à circonscrire, dans les discours de la réforme québécoise, le champ conceptuel de la formation réflexive. Les chapitres IV à VI se sont penchés sur cette première question. Parallèlement, la recherche s'est donnée comme objectif d'identifier la nature des arguments sur lesquels repose le choix d'une formation à caractère réflexif pour les enseignants. C'est à cette seconde question que le présent chapitre est maintenant consacré.

Trois grands types d'arguments ont été repérés dans l'ensemble du corpus et sont examinés dans les prochaines pages : les *arguments scientifiques*, les *arguments explicites* et les *arguments implicites*. Nous appelons «argument scientifique» toute argumentation qui justifie le choix d'une formation à caractère réflexif en référence à un cadre conceptuel théorique ou à des données empiriques. Nous appelons «argument explicite» ce que Toussaint et Ducasse (1996) appellent le «discours rationnel argumentatif». C'est-à-dire :

«...l'ensemble des étapes franchies par la pensée de quelqu'un qui pose et qui défend un point de vue...» (Toussaint et Ducasse, 1996, p. 9).

Un argument est donc jugé explicite lorsque les «étapes franchies par la pensée» sont exposées explicitement dans le texte.

Les arguments que nous appelons «implicites» concernent, pour leur part, tous les éléments du discours qui participent à l'intention argumentative du texte, sans cependant être insérés dans une démarche explicite d'argumentation. Nous référons, pour l'analyse de ces arguments, à Perelman et Olbrechts-Tyteca (1983) qui considèrent que les effets argumentatifs d'un discours ne sont pas uniquement liés à ses arguments explicites; des procédés rhétoriques implicites peuvent aussi susciter ou accroître l'adhésion d'un auditoire, et parfois avec plus de force encore.

1. Les arguments scientifiques

1.1 Discours du Conseil supérieur de l'éducation

Le rapport annuel du CSE (1991) a marqué le début de la réforme des programmes de formation des enseignants au Québec. C'est dans ce rapport qu'on trouve les premières traces du champ conceptuel de la formation réflexive dans le discours officiel. Une note infrapaginale identifie les auteurs qui ont alimenté le discours du CSE à ce sujet. Il s'agit de Schön (1982, 1987), Maheu et Robitaille (1990) et Boud, Keogh et Walker (1985).

L'analyse conceptuelle, présentée au chapitre IV, a déjà permis de révéler des problèmes dans la manière dont les éléments de ces différents discours ont été réunis et amalgamés par le CSE jusqu'à former un discours nouveau mais dont la cohérence interne fait défaut. Ce problème de cohérence s'explique en partie par le fait que les différents auteurs, bien qu'ils se soient tous intéressés aux notions de réflexion ou de réflexivité, ont étudié ces concepts de points de vue différents. Schön a examiné la place de la réflexion dans l'activité professionnelle ; Maheu et Robitaille ont tenté de circonscrire l'identité professionnelle des enseignants par rapport au caractère réflexif de l'enseignement ; enfin, Boud, Keogh et Walker ont voulu montrer le rôle joué par la réflexion dans les processus d'apprentissage. Au terme de l'analyse des données conceptuelles, des problèmes liés à la valeur de cet argument scientifique avaient donc déjà été mis en évidence.

Il nous paraît opportun ici de compléter cette première analyse en faisant remarquer que les discours qui sont cités en référence par la CSE s'apparentent tous à des théories interprétatives. Tel qu'exprimé par Van der Maren, ces discours

«...tentent de construire une théorie du "sens" (une herméneutique) à l'existence, aux événements, aux actions, en s'appuyant sur une analyse de leur déroulement ou de leur histoire. (...) les théories herméneutiques essayent, en dégagant les structures motivantes, de construire un modèle, non seulement au sens de la représentativité mais aussi de l'idéal de la conduite» (Van der Maren, 1995, p. 71-72).

Aucun des discours sur lesquels s'appuie le CSE pour étayer sa description de l'acte réflexif d'enseigner n'est fondé sur des données empiriques. En outre, parce que ces théories interprètent des phénomènes de la pensée et de l'identité, des phénomènes en l'occurrence non observables, ces théories ne sont pas falsifiables, contrairement aux théories descriptives, par exemple. Cette caractéristique limite donc la valeur scientifique de ces discours. Dans le cas du discours de Schön, plus particulièrement, la validité scientifique de la thèse est encore plus problématique. C'est que, comme l'a pointé Eraut (1995), Schön construit sa thèse du praticien réflexif, non pas sur une argumentation soutenue, mais plutôt par une accumulation d'exemples. Or, comme l'explique Van der Maren, dans une démarche scientifique :

«Le chercheur devrait sélectionner tous les extraits pertinents, y compris ceux qui ne vont pas dans le sens de ses anticipations, y compris ceux qui comportent des difficultés, des contradictions, des nuances, des paradoxes» (Van der Maren, 1995, p. 137).

Pour illustrer le caractère réflexif de la pratique professionnelle, Schön rapporte le récit des échanges entre Petra, une jeune étudiante en architecture et Quist, un professeur éminemment réflexif. Or, ce récit n'appartient pas à un corpus de données recueillies selon les normes de la démarche scientifique. En fait, l'ensemble des cas présentés par Schön sont des exemples choisis, dont la fonction est de confirmer et de soutenir la thèse de Schön. Perelman et Olbrechts-Tyteca appellent ce mode discursif, une argumentation par l'illustration :

«(...) l'illustration a pour rôle de renforcer l'adhésion à une règle connue et admise, en fournissant des cas particuliers qui éclairent l'énoncé général, montrent l'intérêt de celui-ci par la variété des applications possibles, augmentent sa présence dans la conscience» (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 481).

L'exposé de Schön s'apparente donc davantage à une démarche argumentative qu'à une démarche scientifique, ce qui, évidemment, a des répercussions sur la valeur scientifique du discours.

D'un autre point de vue, l'exemple de Quist et Petra, pose un autre problème de validité. Dans cette illustration, l'individu qui manifeste les comportements réflexifs, en l'occurrence, Quist, est un professionnel, certes, mais c'est aussi et peut-être même d'abord un formateur. Dans ce contexte, nous nous demandons

si les qualités réflexives observées par Schön ne sont pas davantage liées au statut de formateur de l'individu qu'à son statut de professionnel. Si Schön avait observé ce même praticien en situation véritable de pratique professionnelle plutôt qu'en contexte de formation, aurait-il trouvé chez cet individu la même réflexivité?

Nous concluons de ces analyses, qu'il y a bien, dans le discours du CSE, la présence de références théoriques pour appuyer le choix d'une formation réflexive pour les enseignants. Mais, compte tenu de tous les problèmes liés à la validité de ces références, nous constatons que celles-ci n'ont que l'apparence d'un argument scientifique.

1.2. Discours du Ministère de l'éducation du Québec

L'analyse du discours du MEQ n'a permis de repérer aucun argument scientifique dans ces textes.

1.3. Discours des universités

Parmi les textes universitaires soumis à l'analyse, seul celui de l'Université de Montréal introduit des références d'auteurs pour appuyer le caractère réflexif de son programme de formation des enseignants. Ces références sont nombreuses : le MEQ, 1992 et 1994 (propositions 46, 134 et 145); le CSE, 1991 (proposition 167); la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal 1993*a* et 1993*b* (propositions 68 et 129); l'ADEREQ, 1989 (proposition 171); Bibeau et Fournier, 1994 (propositions 82 et 89) et Perrenoud, 1993 (propositions 115, 120 et 161).

Afin d'évaluer la valeur scientifique de ces appuis, nous avons examiné la nature de ces textes. Ceci nous a d'abord permis d'observer qu'aucun des textes ne présente des données empiriques ou même une théorie, entendue au sens de «*construction intellectuelle, méthodique et organisée, de caractère hypothétique,*

(du moins en certaines de ses parties) et synthétique» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 2246). Les documents du MEQ sont des textes à saveur politique : ils exposent les orientations de la réforme du système scolaire et de la formation des enseignants; les textes de la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) sont, pour l'un, le document officiel produit par l'Université de Montréal pour présenter le programme de formation des enseignants du secondaire⁵⁷, et, pour l'autre, un avis officiel concernant un document du MEQ sur la formation pratique par les stages⁵⁸ ⁵⁹. Ni l'un ni l'autre de ces deux textes n'a de prétention scientifique. Le texte de l'ADEREQ⁶⁰ est un rapport sur la formation pratique des enseignants, et le texte de Bibeau et Fournier⁶¹ est une réflexion de deux professeurs sur le thème de la formation des futurs enseignants à l'attitude d'accueil. Ces textes n'ont pas non plus de prétention scientifique. Enfin, dans le cas de Perrenoud (1993)⁶², maintes fois cité dans le document de l'Université de Montréal, son texte est une réflexion, comme la plupart des écrits de cet auteur d'ailleurs, sur le thème de la formation au métier d'enseignant. À ce titre, ce n'est donc pas un texte scientifique. En somme, aucun des textes cités par l'Université de Montréal en appui à son programme de formation, n'ont de valeur scientifique. Pourtant, il ne fait pas de doute que toutes ces références servent bel et bien à appuyer le propos de l'Université de Montréal. Si ces références ne sont pas des appuis scientifiques, que sont-elles et quel rôle jouent-elles dans l'argumentation? ✓

Dans presque tous les cas, le recours à ces auteurs dans la présentation du programme s'apparente, en termes rhétoriques, à des arguments d'autorité. Leur présence dans le texte sert assurément à appuyer les propos de l'Université de Montréal, non pas d'une manière scientifique ou théorique, mais plutôt, d'un point de vue idéologique. Ainsi en est-il des textes de la FSE, de l'ADEREQ, de

⁵⁷ *Le programme de formation des maîtres du secondaire. Problématique* (FSE 1993).

⁵⁸ *Avis sur le document de consultation portant sur la formation pratique par les stages.*

⁵⁹ La version officielle de ce document a été disponible en 1994 et s'intitule *La formation à l'enseignement : les stages*. Ce texte a été analysé dans le corpus de la présente recherche.

⁶⁰ *La formation pratique des enseignants (Rapport)*. 1989.

⁶¹ *Comment former les futurs enseignants du primaire à développer ou à manifester une attitude d'accueil* (Bibeau et Fournier, 1994).

⁶² «*La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique.*» *Compétence et formation des enseignants?* (Perrenoud, 1993).

Bibeau et Fournier et de Perrenoud. En citant ces auteurs, l'Université de Montréal marque sa filiation avec ces derniers.

Perelman et Olbrechts-Tyteca ont remarqué que l'argument d'autorité joue un rôle important dans l'argumentation. Évidemment, la force argumentative de l'argument d'autorité varie en fonction de la crédibilité et du prestige de la source citée. Plus crédible et prestigieuse est la source, plus persuasif est l'argument. Philippe Perrenoud est de ceux qui jouissent, au Québec, d'une grande notoriété. Invité de marque dans les colloques sur la formation des enseignants, cet auteur est aussi abondamment cité dans les écrits spécialisés en éducation. Philippe Perrenoud est un penseur de l'éducation. La plupart de ses écrits sont des réflexions qu'il expose avec intelligence et conviction, il faut le dire. C'est peut-être d'ailleurs ce qui explique en partie l'adhésion que cet auteur suscite dans la communauté universitaire québécoise. Mais, aussi articulées et captivantes que soient ces réflexions, notre perspective critique nous enjoint de les considérer pour ce qu'elles sont. Les écrits de Perrenoud ne s'appuient pas sur des données empiriques; ce ne sont, ni plus ni moins que les idées et opinions d'un individu comme tout autre. Le piège serait évidemment de prendre les réflexions de Perrenoud pour ce qu'elles ne sont pas, c'est-à-dire, des thèses scientifiquement fondées.

Les références aux textes du MEQ, pour leur part, semblent remplir une fonction rhétorique différente dans le texte de l'Université de Montréal : celle de montrer que le programme est conforme aux exigences fixées par cette instance décisionnelle. La stratégie consiste à faire côtoyer, dans le texte, les prescriptions du MEQ et les dispositions prévues au programme. Compte tenu du contexte de production du texte, c'est-à-dire l'enjeu d'approbation, la préoccupation de montrer la conformité avec les exigences du MEQ est légitime.

Quant à la référence au texte du CSE, il se pourrait que celle-ci remplisse en même temps les deux fonctions rhétoriques : d'une part, montrer la conformité du programme avec les exigences ministérielles, puisque, comme on sait, les exigences du MEQ s'inspirent des recommandations faites par le CSE et, d'autre part, servir d'appui idéologique. En examinant le cotexte de la référence au texte du CSE, on s'aperçoit que celle-ci apparaît au sein d'une suite de quatre références. Voici l'extrait :

Enseigner est «une activité complexe qui comprend des tâches diversifiées» (MEQ, 1994, p. 15); ainsi, le ministère de l'Éducation souhaite que la formation à l'enseignement s'inscrive dans une démarche favorisant l'intégration des divers savoirs, savoir-faire et savoir-être. Pour le Conseil supérieur de l'éducation, «l'acte d'enseigner étant une médiation interactive et réflexive» visant l'apprentissage, «il requiert une formation elle-même interactive et réflexive visant l'intégration de savoirs multiples»» (rapporté par Perron et al., 1993, p. 8). Certes, rappelle l'ADEREQ (1989), «seul le futur enseignant est en mesure, à la limite, d'assurer cette intégration dont il constitue l'unique lieu possible de réalisation pour lui-même» (p. 13). De même, pour Perrenoud (1993a), «cette intégration est elle-même une compétence d'ordre supérieur, une capacité d'orchestration fonctionnelle de compétence de base» (p. 29). Le programme peut cependant aider l'étudiant à opérer cette intégration en proposant des aménagements qui favorisent l'interaction et la réflexion. (Université de Montréal, propositions 165 à 176).

L'Université cite tour à tour, les positions convergentes et complémentaires du MEQ, du CSE, de l'ADEREQ et de Perrenoud. Cet exercice de synthèse et de mise en correspondance laisse penser que la référence au CSE, conjuguée aux autres références, vise à valoriser l'orientation réflexive par un recours à l'argument d'autorité qui prend ici une valeur particulière dans la mesure où l'Université ne se contente pas de citer une, mais quatre sources. L'argument d'autorité se trouve ainsi renforcé par un procédé *d'accumulation* (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983).

En conclusion, cette analyse révèle que, dans le discours de l'Université de Montréal, les appuis à la formation réflexive sont essentiellement idéologiques, quand ils ne sont pas politiques. Ils ne sont, en aucun cas, scientifiques.

2. L'argumentation explicite

Tel qu'annoncé au début de ce chapitre, nous analysons ici l'argumentation explicite. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, ce type d'argumentation est presque absent des textes du corpus. Dans l'ensemble des textes, seulement deux arguments explicites ont été trouvés, le premier dans le texte du CSE et l'autre, dans celui de l'Université de Montréal. Examinons ces deux arguments.

Le premier argument explicite a été repéré dans les propositions 159, 160 et 162 du texte du CSE (1991) :

159. Les formations initiale et continue doivent donc préparer à l'exercice de l'acte spécifique d'enseigner en se modelant elles-mêmes sur cet acte (acte d'enseigner) /

160. : celui-ci étant précisément construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive/

162. il requiert une préparation elle-même interactive et réflexive. /

Dans ce passage, la formation réflexive est présentée comme une nécessité découlant de la nature de l'acte d'enseigner, préalablement décrit comme réflexif et interactif. Cette suite propositionnelle a la forme d'un syllogisme : les propositions 159 et 160 en sont les prémisses tandis que la proposition 162, en constitue la conclusion. Sous une forme logique, ces énoncés pourraient se lire comme suit :

*la formation à l'acte doit être modelée sur l'acte
l'acte est interactif et réflexif
alors la formation doit être interactive et réflexive*

Cette structure logique donne à l'argument sa force argumentative. Sur le plan strictement logique, d'ailleurs, l'argument est valide. La première prémisse énonce la règle : «la formation à l'acte doit se modeler sur l'acte». Les deux autres énoncés sont en relation logique d'implication (si A alors B) : si l'acte est interactif et réflexif, alors la formation doit être interactive et réflexive. Il faut cependant rappeler que la validité logique ne présume pas de la valeur de vérité d'un argument, puisqu'il suffit qu'une seule des prémisses soit fausse pour que la vérité de la conclusion soit compromise (Gorovitz, Hintikka, Provenc et Williams, 1979).

Dans le cas qui nous occupe, il y a lieu de s'interroger sur la valeur de vérité de la première prémisse : est-il vrai que la formation à l'acte doit se modeler sur l'acte? En réalité, cette question est un piège car la formation des enseignants, et plus précisément, le choix des modalités d'une telle formation ne relève pas du domaine de la vérité mais de celui du préférable. Il n'est pas possible d'évaluer la valeur de vérité de cette prémisse puisqu'il s'agit là d'un choix, d'un angle sous

lequel considérer la question. Cette perspective pourrait être mise en concurrence avec d'autres perspectives. Par exemple, on pourrait affirmer que la formation à un acte nécessite le découpage de l'acte en ses diverses composantes avant de faire l'apprentissage de l'acte, une composante à la fois. C'était, rappelons-le, une vision assez répandue au début des années 1980, notamment par ceux qui préconisaient une formation des enseignants par la technique du micro-enseignement. Ni vraie ni fausse, cette option est plus ou moins préférable. Sa préférabilité pourrait être débattue; mieux, elle pourrait être testée, mise à l'épreuve par des recherches de type évaluatives, tout comme pourrait (et devrait) l'être d'ailleurs la préférabilité de l'option mise de l'avant par le CSE.

Or, le traitement rhétorique que fait le CSE de ce que nous appellerons, «la règle de modelage», a pour effet de lui donner un statut de vérité : le CSE ne présente pas d'option alternative; l'effet de présence joue alors en faveur de l'option mise de l'avant par le CSE, occultant toute autre alternative possible. Par surcroît, le CSE n'argumente ni ne justifie son option qui, faut-il le rappeler, constitue la prémisse majeure de son raisonnement et a des conséquences déterminantes sur l'orientation de la formation des enseignants. Cette absence d'argumentation accentue le statut de vérité de la règle de modelage. Mais en outre, non seulement la règle est traitée comme une vérité, elle est aussi présentée comme une nécessité, d'abord par l'usage du verbe «*devoir*» qui rend la prémisse contraignante et, ensuite, par le recours à un schème de causalité logique qui se manifeste par des marqueurs de liens de causalité qui expriment une relation d'implication logique, voire, de cause à effet entre le caractère réflexif de l'acte d'enseigner et la nécessité d'une formation réflexive pour les enseignants. Examinons de plus près ce mécanisme rhétorique.

Dans la proposition 159, le schème de causalité logique se manifeste par la conjonction «*donc*»,

159. *Les formations initiale et continue doivent **donc** préparer à l'exercice de l'acte spécifique d'enseigner en se modelant elles-mêmes sur cet acte.*

Donc est une conjonction qui «*amène la conséquence ou la conclusion de ce qui précède...*» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 675). Voici le passage qui précède la proposition 159 et auquel cette conjonction semble faire référence.

Avant de poser quelques balises, qui devraient d'ailleurs laisser place à divers aménagements possibles, tant en ce qui a trait à l'enseignement primaire et secondaire qu'en ce qui touche à l'enseignement collégial et universitaire, il importe de dire quelques mots sur les dynamiques de fond, qui apparaissent comme autant d'orientations inspiratrices de toute politique gouvernementale ou institutionnelle de la formation des maîtres.

Ces deux dynamiques sont celle du continuum et celle de la professionnalisation. (...)

La dynamique de la professionnalisation, ensuite. Toute action ou toute mesure de formation des maîtres devrait s'inscrire dans cette logique de la professionnalisation qui trouve son fondement dans l'acte d'enseigner lui-même. Les formations initiale et continue doivent donc préparer à l'exercice de l'acte spécifique d'enseigner en se modelant elles-mêmes sur cet acte : celui étant précisément construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive visant l'apprentissage et développement des personnes, il requiert une préparation elle-même interactive et réflexive. (CSE, 1991, p. 43).

À la lecture de ce passage, on comprend que l'affirmation selon laquelle «*les formations initiale et continue doivent préparer à l'exercice de l'acte d'enseigner en se modelant sur cet acte*» est déduite d'une autre affirmation, celle-là à deux volets :

- 1) toute mesure de formation des maîtres devrait s'inscrire dans la logique de la professionnalisation;
- 2) la logique de la professionnalisation trouve son fondement dans l'acte d'enseigner lui-même.

Observons d'abord que la première de ces deux assertions est faite sur le mode prescriptif. Quant à la seconde assertion, sa validité est discutable. Si l'acte d'enseigner était effectivement le fondement de la logique de professionnalisation, il n'y aurait pas lieu de réformer les programmes afin de professionnaliser l'enseignement : il le serait déjà.

Quoi qu'il en soit, même en admettant que l'acte d'enseigner soit véritablement le fondement de la logique de professionnalisation, il n'existe pas de relation de cause à effet entre cette affirmation et la règle de modelage. Ce n'est pas parce que la logique de la professionnalisation trouve son fondement dans l'acte d'enseigner que la formation doit se modeler sur l'acte. On peut se rallier à l'idée que la formation doive préparer à l'acte d'enseigner en visant la

professionnalisation, mais ceci ne donne aucune indication sur la manière de former.

Poursuivons l'examen du schème de causalité logique qui se manifeste dans les propositions 160 et 162 par les expressions «*celui-ci étant*» et «*requiert*» :

160. *celui-ci étant (l'acte d'enseigner) précisément construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive/*

162. *il requiert une préparation elle-même interactive et réflexive. /*

Dans ces propositions, on part du postulat que l'acte est «construit autour d'une médiation interactive et réflexive» et on en déduit que la préparation doit, elle aussi, être «interactive et réflexive». Ici, la règle de modelage est implicite, mais c'est elle qui donne un sens à la relation de cause à effet exprimée dans les propositions 160 et 162.

On constate que la forme discursive du passage crée l'impression d'un lien logique d'implication ou de causalité entre, d'une part, l'acte d'enseigner qu'on suppose réflexif et, d'autre part, la formation qui, dit-on, doit être réflexive. Le schème de causalité donne aux propositions déduites un caractère de nécessité et de vérité. Les assertions déduites acquièrent ainsi une force argumentative qu'elles n'auraient pas si elles avaient été présentées isolément.

Pour comprendre l'impact rhétorique du schème de causalité logique, reformulons le passage en le départissant de ce schème :

Les formations initiale et continue doivent préparer à l'exercice de l'acte spécifique d'enseigner en se modelant elles-mêmes sur cet acte : cet acte est construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive visant l'apprentissage et le développement des personnes, la préparation doit être elle-même interactive et réflexive.

La suppression du schème de causalité logique ne rend pas le passage incohérent, mais il met à découvert la faiblesse argumentative qui se situe dans le caractère subjectif et sélectif de la règle de modelage. Car, on se demande bien d'où le CSE tient cette règle que la formation à l'acte doit se modeler sur l'acte. Celle-ci apparaît dans le texte sans explication et sans justification et devient le seul

argument explicite qui supporte le choix d'une orientation réflexive pour la formation des enseignants. L'une des objections de Perelman et Olbrechts-Tyteca d'ailleurs, à l'endroit de la logique, concerne l'absence de «...*considération relative à l'origine des axiomes...*» (1983, p. 17).

D'où viennent ces éléments, sont-ce des vérités impersonnelles, des pensées divines, des résultats d'expérience, ou des postulats propres à l'auteur, voilà des questions que le logicien formaliste considère comme étrangère à sa discipline (Perelman et Olbrechts-Tyteca, p. 18).

La règle de modelage est traitée comme une vérité, alors qu'elle n'est en réalité qu'une option parmi d'autres. Ceci nous ramène aux considérations précédentes selon lesquelles rien ne permet d'affirmer que, parce que l'acte est réflexif et interactif — en supposant qu'il le soit, par ailleurs — la formation doit l'être elle aussi. Il ne s'agit que d'un point de vue, d'une opinion qui nécessite d'être soutenue et argumentée, une argumentation dont se dispense le CSE.

Le second argument explicite a été repéré dans le texte de l'Université de Montréal. Il s'agit d'un argument emprunté à Perrenoud et qui est exprimé deux fois plutôt qu'une dans le texte de l'Université de Montréal.

120. *Cependant... «c'est en expérimentant la réflexion sur la pratique tout au long de sa formation initiale qu'un enseignant apprendra à apprendre de cette manière, /*

161. *Toutefois, selon Perrenoud (1993a), «la réflexion sur la pratique ne peut devenir un mode permanent d'existence professionnelle que si elle est le mode dominant de construction des compétences en formation initiale» (p. 24).*

Dans ces deux énoncés, la justification du choix d'une formation réflexive pour les enseignants réside dans la visée de produire des enseignants ayant acquis l'habitude d'une réflexion sur leur pratique au point d'en avoir fait un «*mode d'existence professionnelle*». Pour que les enseignants réfléchissent sur leur pratique, ils doivent, dans le cadre de leur formation initiale, avoir construit leurs compétences sur le mode de la réflexion. Voilà un cas typique d'argumentation par la fin.

Dans l'argument précédent, la pratique réflexive des enseignants n'était pas un point d'arrivée, elle était plutôt présentée comme un point de départ : parce que la

pratique de l'enseignement est une pratique réflexive, il faut que la formation se modèle sur cette pratique et qu'elle soit donc, elle aussi, réflexive. Dans le raisonnement du CSE, la réflexivité est considérée comme inhérente à la pratique et c'est cette caractéristique qui prescrit une formation réflexive. Le raisonnement est descendant. Dans le raisonnement que l'Université de Montréal emprunte à Perrenoud, la pratique réflexive est une visée de la formation et la pratique ne pourra être réflexive que si elle a été précédée d'une formation réflexive. Le raisonnement est ascendant.

La mise en perspective de ces deux arguments réintroduit une interrogation abordée au chapitre IV : la réflexivité est-elle une caractéristique inhérente à la pratique ou une qualité que l'on souhaiterait voir chez tous les praticiens de l'enseignement? L'ambiguïté est maintenue dans la présence simultanée de ces deux arguments au sein du même texte puisque l'argument du CSE est cité dans les propositions 167 à 169 du texte de l'Université de Montréal :

*«Pour le Conseil supérieur de l'éducation, «l'acte d'enseigner étant une médiation interactive et réflexive» visant l'apprentissage, «il requiert une formation elle-même interactive et réflexive... »
(Université de Montréal, propositions 167-169).*

Toutefois, en reconsidérant l'argument du CSE à la lumière des analyses conduites au chapitre IV, nous en venons à la conclusion que les deux arguments ne sont différents qu'en apparence. Si, comme nous l'avons suggéré, le CSE dissimule, sous le couvert d'une description (de l'acte d'enseigner) une intention prescriptive, alors, l'argument du CSE prend une nouvelle allure. Les propositions 160 et 162 qui se lisaient comme suit, dans le texte :

160. **celui-ci étant** (l'acte d'enseigner) précisément construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive/

162. il **requiert** une préparation **elle-même** interactive et réflexive.
/

devraient désormais se lire comme suit :

160. parce que (l'acte d'enseigner) **doit être** précisément construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive /

162 il requiert une préparation elle-même interactive et réflexive. /

La prescription mise au jour, il devient évident que c'est la visée d'une pratique réflexive qui implique une préparation réflexive, tout comme le pense Perrenoud. En somme, le CSE et Perrenoud pensent qu'il faut former des enseignants réflexifs et les deux sont convaincus que pour cela, la formation doit elle aussi être réflexive.

Dans les deux cas, la relation d'implication reste soutenue par une règle de modelage — implicite chez Perrenoud et explicite chez le CSE : pour que la pratique soit réflexive, la formation doit avoir été, elle aussi, réflexive. Or, la validité de cette règle de modelage n'ayant pas été établie, c'est là que se situe le maillon faible de l'argumentation.

3. L'argumentation implicite

Au début de cette recherche, nous avons pensé que le choix d'une formation réflexive pour les enseignants pouvait avoir été guidé par l'objectif de valorisation de l'enseignant, ouvertement énoncé par les instances officielles. Nous avons donc formulé l'hypothèse que les concepts clés du champ conceptuel de la formation réflexive seraient associés à des procédés rhétoriques ayant pour effet de valoriser l'enseignement ou l'enseignant, selon le cas. Cette hypothèse a guidé notre analyse de l'argumentation explicite. Dans les pages qui suivent, c'est principalement ce rapport entre le champ conceptuel de la formation réflexive et l'effet de valorisation sur l'enseignement que nous examinons.

3.1 Conseil supérieur de l'éducation

Dans le texte du CSE, de multiples effets de valorisation visant l'enseignement ont été repérés confirmant, dès lors, cette intention argumentative au sein du discours (propositions 21, 22, 25, 28, 32, 33, 88, 94, 97, 98, 100, 101, 152, 165, 188). Nous avons examiné s'il y avait un rapport entre ces effets de

valorisation et les concepts clés du champ conceptuel de la formation réflexive, ce qui nous a permis de confirmer la présence d'un tel rapport. Nous avons d'abord repéré la présence d'une structure argumentative de dissociation conceptuelle qui se déploie via des procédés d'assouplissement et de durcissement. Au sein de cette structure argumentative, le caractère réflexif de l'acte d'enseigner est associé à une valorisation de l'enseignement et de l'enseignant. Avant de montrer comment cet ensemble argumentatif se développe dans le texte, nous expliquons d'abord les notions d'assouplissement et durcissement en citant à cet égard les propos de Perelman et Olbrechts-Tyteca :

«La manière dont on présente les notions fondamentales dans une discussion dépend souvent du fait qu'elles sont liées aux thèses que l'on défend ou à celles de l'adversaire. En général, quand une notion caractérise sa propre position, l'orateur la présente comme étant non pas confuse, mais souple, riche, c'est-à-dire comme recelant de grandes possibilités de valorisation et surtout comme pouvant résister aux assauts d'expériences nouvelles. Par contre, les notions liées aux thèses de l'adversaire seront figées, présentées comme immuables» (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 185.).

«Le caractère figé des concepts de l'adversaire facilite leur réfutation et permet de les considérer comme périmés, inadaptables et, par là, dépassés. Les conceptions que l'on défend seront celles d'une pensée vivante, souple, adaptable, et, par là, toujours actuelles.» (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 187.).

Le CSE décrit une opposition conceptuelle entre, d'une part, la pratique réflexive et, d'autre part, l'idée d'une pratique rationnelle et technique. Cette opposition se développe par le recours à des procédés d'assouplissement, lorsqu'il s'agit de qualifier les notions liées à la thèse de la réflexivité, et de durcissement, lorsqu'il s'agit de qualifier les notions liées à la rationalité technique. Ainsi, lorsqu'il décrit le *«praticien réflexif»*, le CSE dit de lui qu'il *«repense son action»*, qu'il *«l'ajuste»*, la *«re crée»* et la *«restructure»* (propositions 36, 37, 38 et 39). Ces verbes marquent la souplesse du praticien, sa capacité à adapter et à modifier son intervention, au besoin. En outre, l'effet d'assouplissement est amplifié dans ces propositions, par un procédé d'énumération. Le CSE écrit aussi que l'enseignant *«transige avec la situation»* (proposition 18) et qu'il doit accepter *«d'ajuster son intervention aux variations et aux exigences de la situation»* (proposition 24). Ces deux énoncés vont aussi dans le sens d'un assouplissement de notions étant donné la signification des mots *«transiger»* et *«ajuster»*.

TRANSIGER :

1. *Faire des concessions réciproques, de manière à régler, à terminer un différend.*
 2. *Se prêter à des accommodements, faire des concessions.*
- (Rey-Debove, 1983, p. 2294)

AJUSTER :

- FIG. mettre en conformité avec, adapter.*
 (Robert, 1993, p. 52)
 (Rey-Debove, 1983, p. 52)

Lorsqu'il décrit l'enseignement, le CSE le présente comme un «*art*» et souligne sa dimension «*créative*».

25. *Dans ce contexte, la pratique professionnelle apparaît davantage comme un art requérant la créativité*

34. *En ce sens, enseigner est un art /*

Si l'effet d'assouplissement associé aux notions d'art et de créativité est moins évident ici, il le devient quand on considère ces notions dans la perspective de dissociation mise de l'avant par le CSE, où les concepts d'«*art*» et de «*créativité*» sont opposés aux concepts de «*science*» et d'«*exécution mécanique*» (propositions 12 et 22). Nous commentons davantage cette opposition un peu plus loin.

L'«*acte réflexif*» est aussi présenté comme une espèce d'interface entre la «*pratique*» et la «*recherche*» — deux univers souvent décrits comme inconciliables.

48. *Il (acte réflexif) lie l'art de la pratique à l'art de la recherche. /*

Cette caractéristique contribue à alimenter l'effet d'assouplissement.

Le CSE souligne aussi la souplesse des savoirs acquis au sein d'une pratique réflexive en affirmant que les «*savoirs d'expérience*» peuvent «*influencer, au bon moment, les décisions à prendre*».

75. *qui (savoirs d'expérience) viennent influencer, au bon moment, les décisions à prendre. /*

Sur l'autre plan de la dissociation conceptuelle, le CSE a recours à des procédés de durcissement pour disqualifier l'antithèse de la pratique réflexive : la rationalité technique.

12. *L'acte d'enseigner ne peut être réduit, ... à la pure exécution mécanique d'une tâche.*
22. *Cette transaction exige en quelque sorte que l'expert (...) dépasse la pure et simple application de ses connaissances scientifiques spécialisées et standardisées,*
27. *une science ou une technique) à appliquer mécaniquement et de façon standardisée.*
28. *Ainsi, l'acte professionnel n'y est pas réduit à la résolution technique d'un problème. /*

«Pure», «mécanique», «pur et simple», «spécialisées et standardisées», «mécaniquement», «réduit à la résolution technique», les attributs dont est affublée la thèse de la rationalité technique lui confèrent une rigidité peu commune. Ce procédé de durcissement facilite évidemment son rejet, et par ricochet, la valorisation de la thèse de réflexivité qui lui est opposée. S'ajoute à cet ensemble rhétorique un procédé de hiérarchisation des deux thèses qui se manifeste dans le verbe «réduire» (propositions 12 et 28).

Mais le recours à la science dans l'enseignement est-il une activité «*purement mécanique*»? Existe-t-il une pratique de l'enseignement qui consisterait à appliquer «*purement et simplement des connaissances scientifiques spécialisées et standardisées*»? Ces assertions ne sont-elles pas caricaturales? On imagine mal un enseignant en train d'appliquer de manière «*mécanique*» des connaissances scientifiques. Le caractère interactif de la situation scolaire (pour ne noter que cette caractéristique) rend cette éventualité plutôt invraisemblable. De toute façon, on pense de moins en moins que la science puisse prescrire les actions du praticien. La plupart des auteurs se rangent derrière l'idée que le rôle de la science est d'informer la pratique et non de la prescrire (Gauthier et al., 1997; Richardson, 1994; Fenstermacher 1988; 1986). Dans cette perspective la description plutôt caricaturale de l'enseignement qui consisterait à appliquer mécaniquement des savoirs scientifiques paraît plutôt incongrue.

D'autres auteurs considèrent qu'une telle dissociation conceptuelle n'est pas pertinente en enseignement, parce que la rationalité technique n'a jamais envahi ce

champ de pratique; le savoir scientifique ne fait pas partie de la tradition du savoir enseignant (Gilliss, 1988).

La dissociation conceptuelle établie par le CSE s'enracine aussi dans un traitement dichotomique, entre les notions d'«*art*» et de «*créativité*», d'une part, et de «*science*» et de «*technique*», d'autre part.

25. *Dans ce contexte, la pratique professionnelle apparaît davantage comme un art requérant la créativité*

26. *que comme une science ou une technique*

27. *à appliquer mécaniquement et de façon standardisée.*

Mais l'art et la science appartiennent-ils véritablement à deux univers à jamais irréconciliables, comme le laisse entendre le CSE? L'art n'est-il que créativité? L'art existerait-il sans la technique? Tous les arts ne comportent-ils pas une part de technique? Et la science n'est-elle qu'une mécanique? La science ne comporte-t-elle pas, elle aussi, sa part de créativité? La dissociation entre l'art et la science est conséquente à la mise en discours, au choix des mots et des qualificatifs. Le traitement que fait le CSE de l'art et de la science est sélectif et partiel. À partir du moment où l'on admet que la science est aussi un art et que l'art est aussi une technique, la dissociation du CSE devient caduque.

Au terme de ces analyses, on est en mesure d'affirmer, tel qu'anticipé, que les concepts clés du champ conceptuel de la formation réflexive sont associés à une rhétorique de valorisation de l'enseignant et de l'enseignement.

3.2 Ministère de l'éducation du Québec

3.2.1 Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître

Avant de faire l'analyse des arguments implicites associés au choix d'une formation réflexive dans le texte *Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître*, rappelons d'abord que seulement deux segments ont été retenus de ce texte pour fin d'analyse, totalisant 18 propositions seulement. Avec aussi peu de

données, il est difficile d'identifier les intentions argumentatives qui animent ce texte.

Nous avons néanmoins pu repérer quelques effets de valorisation touchant l'enseignement, mais seulement un de ces effets pourrait être lié à la présence dans le discours d'un concept clé du champ conceptuel de la formation réflexive :

Le Conseil supérieur de l'éducation le souligne avec beaucoup d'à-propos dans son Rapport annuel de 1990-1991 quand il décrit l'enseignement comme un acte réflexif débouchant sur la créativité, un acte qui s'apparente à une «sorte de recherche» dans l'action, un acte qui exige que la pratique de l'enseignement «doit inclure en son cœur même la transformation de l'expérience en savoir».
(MEQ 1992, propositions 3 à 7.)

L'acte d'enseigner, qualifié ici de «réflexif» implique en même temps un acte de créativité et un acte de recherche. Le fait que l'acte d'enseigner puisse en même temps être caractérisé par la créativité et la recherche pourrait contribuer à le valoriser.

3.2.2 La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues

En procédant à l'analyse rhétorique de ce deuxième document ministériel, nous avons constaté qu'aucun effet de valorisation de l'enseignement et/ou de l'enseignant n'y avait été codé. Contrairement à ce qui a été anticipé, cette intention argumentative n'est pas manifeste dans ce document. D'ailleurs aucune intention argumentative n'a pu être dégagée de ce document. À première vue, ce résultat est étonnant, mais en y réfléchissant davantage, il peut s'expliquer :

«Il faut (...)pour argumenter, attacher du prix à l'adhésion de son interlocuteur, à son consentement, à son concours mental»
(Perelman et Olbrechts-Tyteca 1983, p. 20-21).

«L'usage de l'argumentation implique que l'on a renoncé à recourir uniquement à la force, que l'on attache du prix à l'adhésion de l'interlocuteur, obtenue à l'aide d'une persuasion raisonnée, qu'on ne le traite pas comme un objet mais que l'on fait appel à sa liberté de jugement» (Perelman et Olbrechts-Tyteca 1983, p. 73).

La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues est un document officiel, rédigé par le MEQ à l'intention des universités visant à les informer des nouvelles exigences qui serviront désormais de critères à l'approbation des programmes de formation des enseignants. À ce titre, le document n'est pas matière à discussion. Les universités n'ont d'autre choix que de s'y conformer. Manifestement, il n'y a pas ici de dynamique argumentative qui tienne. On peut penser que dans les mois qui ont précédé la rédaction de ce document, des argumentations aient eu lieu dans le cadre des séances de consultation et de tables de concertation, par exemple. Mais, de toute évidence, l'heure n'est plus aux argumentations. La mise en place du Comité d'agrément des programmes de formation des enseignants (CAPFE) en est d'ailleurs une preuve concrète. Sans aller jusqu'à parler de violence, il faut à tout le moins reconnaître que le MEQ a pour lui le pouvoir de contraindre. Dans ce contexte, l'absence d'intention argumentative qui est été observée dans le texte du MEQ ne surprend pas.

3.2.3 La formation à l'enseignement : les stages

Bien que ce texte, comme le précédent, soit un document d'orientation à l'intention des universités, des éléments rhétoriques qui produisent des effets de valorisation de l'enseignement y ont été repérés. Par exemple, on observe à plusieurs reprises que la pratique de l'enseignement est qualifiée de «*profession*» ou «*d'activité professionnelle*» :

L'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'apprentissage de toute l'activité professionnelle au sein d'équipes éducatives au cours des stages leur assureront une formation professionnelle intégrée, soutenue et valorisante (proposition 3).

*(Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant associé)
Elle ou il a la mission de guider une ou un stagiaire dans l'apprentissage d'une profession qu'il est parfois difficile d'apprendre, et de participer à son évaluation selon les modalités définies par l'université* (propositions 17 à 19).

Accepter de jouer le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé, c'est accepter de participer activement à tout le processus de renouvellement et de valorisation de la profession (proposition 36).

On remarque aussi, dans les extraits précédents, que la profession est dite «difficile à apprivoiser». Dans une perspective rhétorique, cette désignation s'apparente au lieu de la qualité. Perelman et Olbrechts-Tyteca expliquent que le lieu de la qualité prend diverses formes dans les discours. Entre autres :

«Présenter quelque chose comme difficile ou rare est un moyen sûr de la valoriser» (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 122).

L'intention de valoriser l'enseignement est donc présente dans ce texte, cependant, aucune donnée n'indique qu'il y a un lien entre cette intention argumentative et les concepts clés de la formation réflexive.

3.3 Documents universitaires

L'analyse des documents universitaires n'a permis de repérer aucun lien entre les concepts-clés de la formation réflexive et des effets de valorisation visant l'enseignant ou l'enseignement. Au terme de cette analyse, nous constatons même que la valorisation de l'enseignant et de l'enseignement n'est pas une préoccupation dominante dans l'ensemble des discours universitaires. Seulement deux courts passages du texte de l'Université de Montréal comportent un tel effet argumentatif (propositions 21 à 31, et B12 à B18).

Les données recueillies indiquent plutôt que l'intention argumentative dominante dans les textes universitaires se rapportent au désir de convaincre le lecteur de la qualité du plan de formation proposé, mais aussi de sa conformité avec les exigences du MEQ. Dans le texte de l'Université de Montréal, des effets de valorisations visant le plan de formation et/ou ses composantes ont été codés dans 26 propositions et des effets de conformité (code EF16), ont été codés à 63 reprises. Dans le texte de l'Université Concordia, les effets de valorisation visant le programme ou ses composantes ont été repérés dans 24 propositions et 5 effets de conformité ont été codés. Finalement, dans le texte de l'UQAT, on a repéré 16 fois des effets de valorisation qui visaient le programme ou ses composantes et 1 fois l'effet de conformité.

Compte tenu du contexte de production des textes, c'est-à-dire l'approbation des programmes de formation, il n'est pas étonnant de constater que la préoccupation dominante dans les documents universitaires est de montrer la qualité des programmes mais aussi leur conformité avec les exigences du MEQ. À ce chapitre, d'ailleurs, la recherche révèle le pouvoir argumentatif des tableaux de correspondance qui ont manifestement pour fonction de convaincre le lecteur que le programme présenté est conforme aux exigences du MEQ. Mais, la recherche montre aussi que ce procédé rhétorique s'apparente étrangement à ce que nous avons appelé une « affirmation sans justification », puisque l'examen des descriptions de cours ne permet pas de savoir comment les objectifs liés au champ conceptuel de la formation réflexive vont véritablement s'opérationnaliser dans la formation.

Nous constatons donc que l'hypothèse selon laquelle la formation réflexive serait assortie à des effets visant à valoriser l'enseignement, n'est pas confirmée ici. Nous avons cependant pu identifier une autre caractéristique rhétorique qui expliquerait mieux encore, sinon le choix, du moins l'adhésion des universités (ainsi que des instances officielles, d'ailleurs), à l'orientation réflexive des programmes de formation. En examinant les effets de valorisation dans les différents textes, nous avons été mise en présence d'un résultat que nous n'avions pas anticipé : plusieurs des effets de valorisation codés dans les documents se rapportent aux concepts clés de la formation réflexive. En d'autres mots, la valeur d'une formation réflexive est constamment, mais implicitement argumentée dans les documents. Le procédé rhétorique principalement associé à ces effets de valorisation est l'argument pragmatique. Il s'agit d'un argument qui :

«...permet d'apprécier un acte ou un événement en fonction de ses conséquences favorables ou défavorables»

«... les conséquences, source de valeur de l'événement qui les entraîne, peuvent être observées ou simplement prévues, elles peuvent être assurées ou purement hypothétiques;»
(Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 358, 359).

Les analyses conceptuelles, on se le rappellera, ont permis d'observer dans presque tous les textes, la présence d'une multitude d'effets attribués à la réflexion et aux autres concepts clés de la formation réflexive : *«la constitution ou la construction de savoirs d'expérience», «le développement de réflexes qui*

conviennent aux situations», «l'amélioration de la pratique», «la rentabilisation de l'expérience pratique», «l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques», «l'intégration de savoirs multiples», «l'intégration et la mise en application de principes qui fonderont la pratique», «l'accroissement et l'enrichissement de la compétence par la suite au cours de la carrière», «la formation continue», «la professionnalisation», «le développement d'une attitude plus responsable vis-à-vis de la formation» et «le développement du désir de s'identifier à la profession». Ces conséquences sont autant d'arguments pragmatiques qui ont pour effet de valoriser les concepts qui en sont la cause, en l'occurrence, les concepts clés de la formation réflexive. Au terme de cette analyse, nous arrivons donc à la conclusion que l'argument pragmatique est peut-être celui qui a le plus influencé le choix d'une formation réflexive pour les enseignants et, dans le cas des universités, leur adhésion à cette orientation. Bref, si l'on a décidé d'axer la formation des enseignants sur la réflexion, c'est en grande partie à cause des effets que l'on présume associés à ce mode de formation.

CHAPITRE VIII
LES RÉSULTATS

INTRODUCTION

Les quatre chapitres précédents ont été consacrés à l'analyse détaillée des données conceptuelles et rhétoriques recueillies dans le cadre de cette recherche. Le présent chapitre adopte maintenant une perspective plus synthétique sur l'ensemble de ces données afin de dégager les résultats de la recherche.

Il est opportun ici de rappeler que l'ensemble de la démarche de recherche a été guidé par deux interrogations générales : l'une concerne les balises et la clarté du champ conceptuel de la formation réflexive dans les discours de la réforme de la formation des enseignants au Québec et l'autre concerne les arguments qui fondent le choix d'une orientation réflexive pour la formation initiale des enseignants.

Afin d'étudier les caractéristiques du champ conceptuel et sémantique de la formation réflexive, nous avons cherché à déterminer quel sens les différentes instances ont attribué à ce champ conceptuel (question 1). À cet égard, la recherche s'est donnée comme objectif d'identifier les cadres de référence de cette nouvelle orientation (question 2); elle a aussi cherché à clarifier les processus cognitifs en jeu (question 3) et à identifier les objets visés par la réflexion (question 4). La recherche avait aussi pour objectif d'identifier les effets ou finalités visés par les différentes instances dans la perspective d'une formation à caractère réflexif (question 5) ainsi que les modalités prévues pour opérationnaliser cet ensemble conceptuel que constitue la notion de formation réflexive (question 6). En balisant le champ conceptuel de la formation réflexive, la recherche visait à déterminer la clarté de ce champ conceptuel (question 7) et sa stabilité entre les différents discours (question 8).

Ce premier bloc de questions a donné lieu à des hypothèses méthodologiques plutôt pessimistes, mais fondées sur une littérature faisant état de multiples problèmes quant à la spécificité sémantique et conceptuelle de ce champ conceptuel. Nous avons fait l'hypothèse que le champ conceptuel de la formation réflexive se révélerait flou et polysémique dans les discours analysés (hypothèse 1) et nous avons aussi anticipé que les modalités d'opérationnalisation de la formation réflexive introduiraient de nouvelles dimensions dans ce champ conceptuel (hypothèse 2).

Le second bloc de questions interrogeait les arguments qui ont motivé la décision d'introduire, dans la formation des enseignants, une dimension réflexive. Malgré les obstacles et les oppositions à l'implantation d'une formation réflexive pour les enseignants et malgré l'absence de données empiriques confirmant les effets d'une telle formation, les autorités québécoises ont choisi d'accorder une place importante à la réflexion dans la nouvelle formation, et ce, sans la moindre réserve. Constatant cela, nous avons voulu connaître la nature des arguments qui ont soutenu cette nouvelle orientation (question 9). En outre, considérant l'enjeu de valorisation qui a catalysé la réforme de la formation des enseignants, la recherche a aussi cherché à déterminer si le champ conceptuel de la formation réflexive était associé à une rhétorique de valorisation de l'enseignement dans les discours de la réforme, ce qui aurait pu expliquer, en partie du moins, l'introduction d'une dimension réflexive dans les programmes de formation des enseignants. À partir de ces questions de recherche, nous avons anticipé que la formation réflexive ne serait pas soutenue par des données empiriques (hypothèse 3), que le choix d'une formation réflexive serait justifié par des arguments de nature intuitive (hypothèse 4), que le champ conceptuel de la formation réflexive serait étroitement lié à une rhétorique de valorisation de l'enseignant et de l'enseignement (hypothèse 5) et que le schème argumentatif principal de cette rhétorique de valorisation serait la dichotomie par le rejet d'une pratique dite technique et mécanique de l'enseignement (hypothèse 6).

Dans les pages qui suivent, nous proposons de répondre aux questions de la recherche et d'ainsi évaluer la validité de chacune des hypothèses formulées au stade initial de la recherche.

3

1. La formation réflexive est un champ conceptuel à la fois flou et polysémique (hypothèse 1)

La première hypothèse a été formulée en réponse aux questions 1 à 5 de la recherche. Chacune de ces questions cible une dimension du champ conceptuel de la formation réflexive. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons examiner si l'hypothèse 1 se vérifie en fonction de chacune de ces dimensions.

1.1 Quel est le sens d'une formation réflexive dans le discours officiel (CSE et MEQ) et dans les discours des universités? (Question 1)

Cette première question interroge, d'une manière très générale, la signification accordée à la formation réflexive dans les différents discours. Évidemment, pour déterminer la signification de ce champ conceptuel, il nous faut examiner ~~les~~ chacune de ses dimensions, c'est-à-dire les cadres de référence, les processus cognitifs en jeu, les objets ainsi que les finalités ou effets visés par ce champ conceptuel dans la formation des enseignants. Néanmoins, il nous semble intéressant de faire d'abord une incursion dans cet univers sémantique en réexaminant le lexique employé pour désigner le champ conceptuel de la formation réflexive ou du moins l'une ou l'autre de ses dimensions, le lexique étant, évidemment, la porte d'entrée dans l'univers du sens.

La recherche a montré qu'il y avait une certaine mouvance lexicale dans le champ conceptuel de la formation réflexive (tableau XII). Plus spécifiquement, nous avons constaté que les termes qui désignent ce champ conceptuel diffèrent selon que les discours concernent le champ de la pratique ou celui de la formation. Pour désigner la notion de réflexion dans la pratique, le CSE emploie les expressions «pratique réflexive», «acte réflexif», «travail réflexif», «réflexion dans l'action», «réflexion sur l'action», alors que le MEQ, qui traite davantage de la réflexion dans la formation des enseignants, emploie les expressions «analyse réflexive», «réflexion critique», «réflexions personnelles», «réflexions dirigées», «entraînement systématique, réfléchi et critique», «réflexion sur la pratique». En comparant ces expressions lexicales, nous avons constaté que celles qui sont

employées par le MEQ confèrent à la notion de réflexion des nuances sémantiques que celle-ci n'a pas dans le discours du CSE. L'expression «réflexion critique», par exemple, attribue une fonction critique à la réflexion tandis que l'expression «réflexions dirigées» implique la présence d'un tiers dans l'activité de réflexion.

Tableau XII
Diversité lexicale dans les documents universitaires

U. de Montréal	U. Concordia	UQAT
- réflexion	- réflexion(s)	- réflexion
- réflexion (réfléchir) sur (...)	- réfléchir à (...)	- analyse réflexive
- analyse réflexive	- analyse réflexive	- analyse et réflexion critique
- réflexion critique	- réflexion critique	- esprit d'observation, d'analyse de synthèse et de réflexion critique
- analyser et réfléchir de façon critique	- réflexion (réfléchir) sur la pratique	- réflexion sur sa pratique
- réflexion (réfléchir) sur la (sa) pratique	- pratique réfléchie	- pratique réflexive
- pratique réflexive	- enseignants innovateurs et réfléchis	- rapport oral et écrit de sa réflexion
- pratique réfléchie	- travail de réflexion personnelle	- démarche réflexive
- caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel	- stage d'enseignement et de réflexion	- démarche d'analyse réflexive
- médiation interactive et réflexive		- processus continu et réflexif (sur ses connaissances et sur sa pratique)
- formation interactive et réflexive		
- identification réflexive		
- réflexion dans l'action		
- entraînement systématique réfléchi et critique		

Les expressions «analyse réflexive» et «réflexion critique» sont réutilisées dans les trois documents universitaires (tableau XII), ce qui suggère que les nuances sémantiques évoquées par ces expressions s'apparentent à une *intention* dans le champ conceptuel de la formation réflexive. Il est cependant difficile de déterminer le sens exact de ces nuances sémantiques, la recherche ayant montré

que l'«analyse réflexive» est une expression dont le sens reste assez nébuleux dans la plupart des discours sauf peut-être pour l'Université de Montréal qui établit que l'analyse réflexive est une «*analyse des expériences pour y repérer les éléments qui en ont assuré ou affaibli l'efficacité*». Quant à la «*réflexion critique*», il est impossible de déterminer si les rédacteurs emploient l'adjectif «critique» simplement comme attribut de la réflexion ou s'ils évoquent, par l'emploi de ce terme, le courant philosophique de la pensée critique, les cadres de référence n'étant pas identifiés dans les documents analysés.

Dans les documents universitaires, d'autres expressions lexicales sont introduites dans le champ conceptuel de la formation réflexive. Bien qu'une analyse systématique de ce nouveau lexique n'ait pas été réalisée, l'analyse des relations d'identité a permis de dégager de nouvelles nuances liées à l'emploi de ces désignations lexicales. Ainsi, la recherche a montré que l'Université Concordia vise à former des «*enseignants innovateurs et réfléchis*», une expression qui marquerait que ces enseignants seront capables «*d'adapter leur enseignement au développement des élèves, tant sur la plan du contenu que sur celui des méthodes*». Les analyses ont aussi fait ressortir le caractère obligatoire et sommatif de certaines activités de réflexion : «*travail de réflexion personnelle*», «*rapport oral et écrit de sa réflexion*». Enfin, la recherche a révélé que, d'une manière générale, l'adjectif «réflexif» a une signification ambiguë dans les discours; alors que cet adjectif est censé désigner un retour de la pensée sur elle-même, dans la plupart des textes, l'analyse réflexive d'un sujet peut porter sur sa propre pratique mais elle peut aussi porter sur la pratique d'un autre individu.

L'examen du lexique ne constitue évidemment qu'une incursion dans l'univers sémantique du champ conceptuel de la formation réflexive, mais la mouvance lexicale qui a été observée dans les discours suggère, sans aucun doute, une variété de nuances sémantiques au sein de cet univers conceptuel et tend, par conséquent, à confirmer que le champ conceptuel de la formation réflexive est marqué d'une certaine polysémie.

1.2 Quel est (quels sont) le(s) cadre(s) de référence du champ conceptuel de la formation réflexive dans le discours officiel et dans les discours universitaires? (Question 2)

L'examen de la littérature a révélé que le champ conceptuel de la formation réflexive est multiréférenciel, c'est-à-dire que les discours, mais aussi les pratiques en cette matière, trouvent leur fondement dans une diversité de cadres de référence. Cette multitude de cadres de référence explique, en partie du moins, qu'il y ait une telle diversité de conceptions à propos de la formation réflexive.

Dès le début de cette recherche, il est apparu qu'une démarche de clarification conceptuelle passait nécessairement par l'identification des cadres de référence qui ont inspiré les discours en matière de formation réflexive. Sur cette question, les résultats de la recherche sont, à notre avis, alarmants (tableau XIII).

Tableau XIII
Tableau synthèse des cadres de référence

CSE	MEQ	UdeM	U. Concordia	UQAT
<ul style="list-style-type: none"> - Schön (1982, 1987) - Maheu et Robitaille (1990) - Boud Keogh et Walker (1985) 	<ul style="list-style-type: none"> - CSE 	<ul style="list-style-type: none"> - MEQ (1992, 1994) - CSE (1991) - Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (1993a, 1993b) - ADEREQ 1989 - Bibeau et Fournier, (1994) - Perrenoud, 1993 		

Dans le texte du CSE, trois cadres théoriques ont été repérés mais la recherche a surtout révélé que ces cadres théoriques avaient été dénaturés par le CSE, et les concepts issus de ces discours, galvaudés. Dans les documents ministériels et universitaires, aucun cadre théorique n'a pu être identifié. La recherche a montré que les références qui ont été relevées dans le texte de l'Université de Montréal n'ont pas les caractéristiques d'un cadre théorique — une théorie étant entendue

ici comme «une construction intellectuelle, méthodique et organisée, de caractère hypothétique (au moins en certaines de ses parties) et synthétique» (Rey-Debove et Rey, 1993, p. 2246). Il a été montré que les références citées par l'Université de Montréal agissent plutôt comme des arguments d'autorité dans le discours, servant ainsi d'appui idéologique, mais pas théorique ou scientifique. Ce résultat tend à confirmer encore une fois l'hypothèse 1, à savoir que la formation réflexive est un champ conceptuel flou. Cette absence de cadre théorique suscite évidemment des interrogations quant à la légitimité et à la validité de l'ensemble du champ conceptuel de la formation réflexive et des relations conceptuelles qui le composent dans la mesure où tous les énoncés qui se rapportent à ce champ conceptuel ne sont pas légitimés par la logique d'un ensemble articulé et cohésif mais seulement soutenus par la logique du sens commun.

1.3 Quels sont les processus cognitifs impliqués dans le champ conceptuel de la formation réflexive dans le discours officiel et dans les discours universitaires? (Question 3)

La nature des processus cognitifs en jeu dans une formation réflexive est certes une dimension cruciale de ce champ conceptuel, d'autant que ce dernier gravite autour d'un ensemble de termes qui ont la particularité de désigner une activité de la pensée sans toutefois en préciser la nature exacte (*réflexion, réfléchir, réflexif*, etc.).

Le tableau XIV réunit toutes les données qui ont été repérées dans les discours et qui, d'une manière plus ou moins précise, donnent des indications sur les processus cognitifs en jeu dans le champ conceptuel de la formation réflexive.

Tableau XIV

**Tableau synthèse des processus cognitifs en jeu
dans le champ conceptuel de la formation réflexive**

CSE	MEQ	U.deM.	U. Concordia	UQAT
<ul style="list-style-type: none"> - une sorte de conversation avec une situation - transige avec la situation - lie la pratique à la recherche - la pensée se réfléchit dans l'action et l'action dans la pensée - intègre sa réflexion et sa pratique - explicite la théorie de sa pratique - articule sa pratique sur la pensée qui la fonde - on apprend à partir de ce qu'on fait - une interaction ou une sorte de «conversation» existe à l'intérieur du praticien entre sa pratique et sa recherche - sorte de recherche-action - dialogue» entre le concret et l'abstrait - aller-retour de l'action à la réflexion, de la prise de conscience à l'expérience - transformation de l'expérience en savoir - traduction des expériences en concepts - savoir «guide les nouvelles expériences», influençant «au bon moment les décisions à prendre - nécessaire et féconde dialectique entre des temps d'engagement et des temps de distanciation. 	<ul style="list-style-type: none"> - transformation de l'expérience en savoir - une sorte de recherche dans l'action - analyse et réflexion critique - analyse réflexive 	<ul style="list-style-type: none"> - analyse réflexive - réflexion critique - analyser l'expérience de son propre fonctionnement personnel et professionnel - analyser pour y repérer les éléments qui en ont assuré ou affaibli l'efficacité - habiletés liées à la pensée convergente (l'analyse, la synthèse, le jugement) et à la pensée divergente (créativité, imagination, résolution de problèmes), 	<ul style="list-style-type: none"> - analyse réflexive - réflexion critique - enseignants réfléchis : capables de donner aux enfants (...) un enseignement approprié à leur développement, tant sur le plan du contenu que sur celui des méthodes» 	<ul style="list-style-type: none"> - analyse réflexive - réflexion critique - démarche réflexive : le savoir est construit à partir d'une réflexion sur la pratique

D'une manière générale, la recherche a permis d'observer que, dans la plupart des textes, les processus cognitifs impliqués par le champ conceptuel de la formation réflexive restent mal définis. Le MEQ donne peu de précision à ce

sujet. C'est essentiellement à partir d'une analyse sémantique des expressions employées dans ^{ses} documents («analyse réflexive» et «réflexion critique», notamment) que nous sommes venue à la conclusion que la réflexion, dans ce discours, s'apparente à des activités d'analyse et de critique et, par extension, de jugement sur la valeur des choses. Dans les documents de l'Université Concordia et de l'UQAT, on a fait à peu près le même constat. Comme dans les textes du MEQ, c'est l'emploi des expressions «analyse réflexive» et «réflexion critique», qui laisse penser que l'analyse et la critique sont au cœur des processus cognitifs en jeu dans cette conception de la formation réflexive. L'Université Concordia établit un lien d'identité entre ce qu'elle appelle un «enseignant innovateur et réfléchi» et la capacité qu'a cet enseignant de donner aux enfants un «enseignement approprié à leur développement, tant sur le plan du contenu que des méthodes». Cette précision apporte une certaine lumière sur la signification du concept d'«enseignant (innovateur et) réfléchi», mais elle laisse dans l'ombre la nature des processus cognitifs impliqués dans cette adaptation de l'enseignement. L'UQAT, pour sa part, établit un lien d'identité entre le concept de «démarche réflexive» et le fait que le «savoir est construit dans l'action». Mais ici encore, la nature du processus cognitif sous-jacent à une telle construction du savoir reste inexplicée. Parmi les documents universitaires analysés, seul celui de l'Université de Montréal comporte d'apparentes précisions sur la nature des processus cognitifs impliqués dans la formation réflexive puisqu'il décrit notamment la «réflexion sur la pratique» comme une «analyse de l'expérience de son propre fonctionnement personnel et professionnel» et l'«analyse réflexive» comme une «analyse des expériences pour y repérer les éléments qui en ont assuré ou affaibli l'efficacité». L'Université de Montréal suggère aussi que la réflexion implique des «habiletés intellectuelles (cognitives) supérieures» qui sont elles-mêmes liées à la «pensée convergente» et à la «pensée divergente». La pensée convergente est définie comme des activités cognitives liées à l'«analyse», à la «synthèse» et au «jugement» tandis que la pensée divergente est associée à la «créativité», à l'«imagination» et à la «résolution de problèmes». Ces précisions sur la nature des processus cognitifs en jeu dans la formation réflexive se démarquent du flou qui caractérise les autres discours à cet égard, même si on aurait pu apprécier des précisions supplémentaires sur les processus de pensée divergente et de pensée convergente qui, de tout évidence, sont eux-mêmes le résultat d'un ensemble de processus cognitifs.

Le CSE, pour sa part, a bien tenté d'expliquer les dessous du caractère réflexif de l'acte d'enseigner, mais les analyses du chapitre 3 ont révélé que cette explication reste nébuleuse. Comme nous le rappelle le tableau XIV, le CSE emploie des métaphores et des tournures syntaxiques qui créent des effets stylistiques intéressants mais au détriment du sens : *«l'acte réflexif lie l'art de la pratique à l'art de la recherche», «la pensée se réfléchit dans l'action et l'action dans la pensée»; «le praticien réflexif intègre sa réflexion et sa pratique; il explicite la théorie de sa pratique; il articule sa pratique sur la pensée qui la fonde»; «(...) une interaction ou une sorte de conversation existe à l'intérieur même du praticien entre sa pratique et sa recherche»*. En plus des tournures de phrases nébuleuses, le CSE a aussi utilisé et interchangé des termes d'une manière peu rigoureuse (*réflexion, pensée, recherche, théorie, compréhension de son action*) obscurcissant d'autant la description des processus cognitifs en jeu dans ce qu'il a appelé l'*«acte réflexif»*. Mais pis encore, les analyses ont révélé que le CSE a amalgamé, au sein de son discours, des éléments appartenant à trois cadres théoriques différents, en l'occurrence ceux de Schön (1982,1987), de Maheu et Robitaille (1990) et de Boud, Keogh et Walker (1985). Ce traitement audacieux, mais inadmissible déforme d'une manière plutôt grossière les discours de référence et nuit considérablement à la clarté des explications données par le CSE sur les processus cognitifs en jeu.

En somme, notre recherche révèle que les processus cognitifs impliqués dans le champ conceptuel de la formation réflexive restent relativement flous dans les discours. Par conséquent, sur cette dimension, l'hypothèse 1 est encore une fois confirmée.

1.4 Quels sont les objets visés par l'activité réflexive (ou la réflexion) dans le discours officiel et dans les discours des universités? (Question 4)

Le chapitre II a montré qu'une diversité de conceptions a cours dans la littérature à propos de la notion de formation réflexive. Ces conceptions sont différentes à plusieurs égards, mais l'un des points sensibles de ces différences concerne les objets qui sont visés par la réflexion. Dans certains modèles, comme celui décrit

par Cruickshank (1987), la réflexion ne porte que sur les composantes de la pratique de l'enseignement. D'autres modèles préconisent au contraire, une réflexion qui embrasse un champ beaucoup plus vaste d'objets. C'est le cas par exemple dans le modèle de formation décrit par Zeichner et Liston (1987). Ce modèle, qui s'inspire du courant philosophique de la pensée critique, vise non seulement à former des enseignants capables de réfléchir sur leur pratique, mais aussi et surtout, des praticiens qui adoptent un regard critique à l'égard de l'environnement scolaire, des choix pédagogiques et politiques qui s'y rattachent.

Il faut donc comprendre que l'analyse des objets dans le champ conceptuel de la formation réflexive n'est pas qu'une considération accessoire; la nature des objets étant un élément crucial et distinctif dans les différentes conceptions de la formation réflexive.

Au terme de la présente recherche, nous constatons que les objets qui sont visés par la réflexion dans les discours analysés peuvent être classés en deux catégories : 1) ceux qui ont un rapport étroit avec la pratique de l'enseignement au quotidien; ces objets concernent généralement les modalités d'enseignement ou les diverses composantes de la situation pédagogique et 2) ceux qui, sans être complètement étrangers à la pratique quotidienne de l'enseignement, ont un rapport beaucoup moins direct avec celle-ci; ces objets concernent davantage l'environnement global de l'éducation, c'est-à-dire ses dimensions politique, philosophique ou sociale. La tableau XV présente les objets qui ont été repérés dans les textes du corpus et qui ont été classés selon ces deux catégories.

Tableau XV

**Tableau synthèse des objets visés par les activités réflexives
dans le champ conceptuel de la formation réflexive**

CSE	MEQ	UdeM	U. Concordia	UQAT
1 ^{er} NIVEAU - l'action	1 ^{er} NIVEAU - théories pédagogiques des étudiants - pratique éducative - organisation pédagogique - composantes de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre 2 ^e NIVEAU - politique scolaire - problème sociaux - rôle du savoir - rapport entre les personnes et la société	1 ^{er} NIVEAU - expériences - pratique éducative - organisation pédagogique - pratique - intégration des élèves HDAA - adaptation de l'intervention à la réalité pluriethnique - approche développementale de l'éducation préscolaire 2 ^e NIVEAU - spécificité du potentiel formateur des milieux universitaire et scolaire - (rôle de) l'institution scolaire - connaissances fondamentales - politique scolaire - valeurs de l'école - définition de la méthode propre à l'éducation - expériences significatives en arts, lettres et sciences, technologies - rôle de la société - réalité	1 ^{er} NIVEAU - pratique - communication entre parents, enfants et enseignants - gestion de classe - création d'environnements d'apprentissage appropriés - identification des besoins des enfants - planification d'activités d'enseignement et d'interventions adaptées - évaluation des progrès des élèves - analyse du matériel didactique - critique de sa propre pratique - communication en classe - interaction entre élèves et enseignante - problèmes de discrimination - rapport des enseignants avec les parents - activités parascolaires - style d'enseignement - rôle des élèves et des enseignants - dynamique de groupe -stratégies d'enseignement - contrôle social - techniques d'observation	1 ^{er} NIVEAU - ses connaissances - sa pratique - geste pédagogique - situations vécues - problèmes inhérents à la gestion de la classe et à l'intervention pédagogique 2 ^e NIVEAU - valeurs éducatives - l'écrit - la profession

Ce tableau permet d'observer que, dans le texte du CSE, la réflexion n'a qu'un objet : l'action. Le mot «action» est un terme général qui, selon nos analyses, désignerait, dans le discours du CSE, la portion active de l'enseignement. Mais nos analyses suggèrent aussi que le mot «action» fait écho au discours de Schön.

Dans les textes du MEQ, on observe que le terme «action» a disparu du vocabulaire. Plusieurs des objets que le MEQ associe à la réflexion, renvoient cependant à la même réalité (ou à ses composantes), c'est-à-dire celle de la pratique de l'enseignement : «*pratique éducative*», «*organisation pédagogique*», «*composantes de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre*». En remplaçant le mot action par ces autres expressions, le MEQ fait disparaître en même temps, toute allusion lexicale au discours de Schön.

On observe, d'autre part, que le MEQ introduit dans le champ conceptuel de la formation réflexive, des objets de la seconde catégorie : «*politique scolaire*», «*problème sociaux*», «*rôle du savoir*», «*rapport entre les personnes et la société*». L'introduction de cette nouvelle catégorie d'objets dans le champ conceptuel de la formation réflexive suggère un écart entre la conception du MEQ et celle mise de l'avant par le CSE.

Dans le document de l'Université de Montréal, la réflexion est aussi associée à des objets des deux catégories. Dans le texte de l'Université Concordia tous les objets appartiennent à la première catégorie et dans le texte de l'UQAT, il y a prédominance des objets de la première catégorie.

En somme, la recherche conclut qu'il y a des écarts entre les discours quant à la nature des objets qui sont visés par la réflexion. Ces écarts sont évidemment l'indice qu'il y a des décalages entre les conceptions que se font les différentes instances de la formation réflexive. Par conséquent, ici encore, la polysémie du champ conceptuel de la formation réflexive se confirme.

1.5 Quels sont les effets (ou les finalités) d'une formation réflexive dans le discours officiel et dans les discours universitaires? (Question 5)

En faisant l'analyse des conséquences qui sont attribuées aux différents concepts clés du champ conceptuel de la formation réflexive, une observation est revenue sans cesse, à la manière d'un leitmotiv : toutes les conséquences sont énoncées dans des formes discursives qui contribuent à leur donner un statut de fait alors que ce statut n'est pas établi.

Les conséquences qui ont été associées à la réflexion et aux autres concepts clés sont multiples (tableau XVI), mais il nous semble qu'un noyau dur s'en dégage : la réflexion et la réflexivité auraient des effets sur la compétence pratique des enseignants.

Pour le CSE, les allers-retours de l'action à la réflexion conduisent à la «*constitution de savoirs d'expériences*» et l'«*acte réflexif*» se caractérise par une «*transformation de l'expérience en savoir*», par une «*traduction des expériences en concepts*». Pour l'UQAT, la réflexion sur la pratique conduit à la «*construction de savoir*». Pour le MEQ et pour l'Université de Montréal, la réflexion conduit à diverses conséquences intégratives : «*intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques*», «*formation professionnelle intégrée*», «*intégration et mise en application dans un milieu réel des principes qui fonderont la pratique*», «*intégration de savoirs multiples*», «*intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience*». Le MEQ et l'Université de Montréal, associent aussi la réflexion à des effets d'amélioration de la pratique et ces effets se traduiraient par un accroissement et un enrichissement de la compétence professionnelle tout au long de la carrière.

Tableau XVI
Tableau synthèse des conséquences
dans le champ conceptuel de la formation réflexive

CSE	MEQ	UdeM	U. Concordia	UQAT
<ul style="list-style-type: none"> - «transformation de l'expérience en savoir» - «traduction des expériences en concepts» - «constitution de savoirs d'expériences» qui influencent «au bon moment les décisions à prendre» - savoir «guide les nouvelles expériences» - développer les réflexes qui conviendront aux diverses situations 	<ul style="list-style-type: none"> - examiner leurs théories pédagogiques - intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratique - assurer une formation professionnelle intégrée, soutenue et valorisante - développer la capacité des enseignants d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel les principes qui fonderont leur pratique quotidienne - améliorer la pratique - accroître et enrichir la compétence professionnelle par la suite au cours des années - contribuer à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement - tenir compte de l'évolution de l'école, des nouvelles valeurs, exigences, transformations - professionnalisation - réfléchir sur les problèmes sociaux, sur le rôle du savoir et sur les rapports entre les personnes et la société 	<ul style="list-style-type: none"> - intégration théorie-pratique - intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience - intégration de savoirs multiples - développer la capacité d'intégrer et de mettre en application dans un milieu réel les principes qui fonderont leur pratique - améliorer la pratique - formation continue - continuer à développer au cours des années sa compétence professionnelle - réduit les effets néfastes d'une rupture trop brusque entre la réalité de la formation universitaire et celle de la réalité des pratiques scolaires - complémentarité de la formation à l'Université et de la formation en stage - développement de l'autonomie professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - évaluer sa pratique 	<ul style="list-style-type: none"> - construction du savoir - rentabiliser l'expérience pratique - développer une attitude plus responsable vis-à-vis sa formation - développer le désir de s'identifier à la profession

Toutes ces conséquences ne sont pas nécessairement liées les unes aux autres dans tous les textes, pourtant, il semble exister entre celles-ci une interdépendance qui a d'ailleurs été mise à jour dans le discours de l'Université de Montréal : parce que la réflexion sur la pratique produit des effets intégratifs, elle conduit à une amélioration de la pratique et dans cette perspective, elle assure le maintien de la compétence à long terme de l'enseignant.

La recherche a aussi révélé que c'est plus particulièrement à la «réflexion sur la pratique» que ce noyau de conséquences est rattaché et ce résultat suggère que la «réflexion sur la pratique» est une entité conceptuelle à part entière dans le champ conceptuel de la formation réflexive.

Dans quelques-uns des textes, la recherche a aussi révélé la présence d'un lien de cause à effet entre la réflexion et les visées de professionnalisation. Pour le MEQ, *«viser la professionnalisation dans un continuum c'est d'abord faire en sorte que chaque futur enseignant acquière l'habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique»*. L'Université de Montréal affirme pour sa part que la pratique réflexive est un moyen de *«développer l'autonomie professionnelle»* et l'UQAT déclare, quant à elle, que l'*«analyse et la réflexion critique par rapport à la profession»* permettent à l'étudiant de *«développer le désir de s'y identifier»*.

D'autres conséquences plus localisées ont enfin été repérées dans les documents. Le CSE pense que *«le va-et-vient de la réflexion et de l'action permet de développer des réflexes qui conviendront aux diverses situations»*; le MEQ suggère une relation causale entre l'*«exploitation de l'aptitude à la réflexion critique»* des étudiants et leur contribution à *«l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement»*; l'Université de Montréal croit que l'analyse réflexive peut *«réduire les effets néfastes d'une rupture trop brusque entre la réalité de la formation universitaire initiale et celle de la réalité des pratiques scolaires»* et l'UQAT attribue à la réflexion des effets sur les attitudes des étudiants : *«le processus continu et réflexif sur ces connaissances et sur sa pratique»* permettrait à l'étudiant de *«développer une attitude plus responsable vis-à-vis de sa formation»*. Seule l'Université Concordia n'identifie, pour ainsi dire, aucun effet à la réflexion dans la formation, mis à part un lien de causalité implicite entre le fait de réfléchir sur sa pratique et celui de l'évaluer.

En somme, sauf pour l'Université Concordia, la recherche révèle que la réflexion ou réflexivité, dans le contexte de la formation comme dans celui de la pratique, est manifestement marquée par une fonction instrumentale dans les discours analysés. En outre, parmi toutes les conséquences attribuées à la réflexion, l'amélioration des compétences pratiques se démarque comme ce qui semble être une intention dans le champ conceptuel de la formation réflexive. Ainsi, contrairement aux prédictions de l'hypothèse 1, il y a bel et bien une intention dans le champ conceptuel étudié en regard des effets attendus. Toutefois, il est important de rappeler qu'il y a, en même temps, de multiples extensions en ce qui a trait aux effets attribués à la réflexion dans le champ conceptuel de la formation réflexive, ce qui suggère, malgré la présence d'une intention, une diversité de conceptions sur les effets d'une telle formation.

1.6 Les agents de la réflexion

Initialement, la recherche ne posait pas de question sur les agents de la réflexion dans le champ conceptuel de la formation réflexive. Ce n'est qu'en cours d'analyse que l'identification des agents a commencé à présenter un intérêt, en constatant incidemment que la réflexion, lorsqu'elle envisagée dans le contexte de la formation, était non seulement le fait des futurs enseignants mais aussi celui des formateurs. Comme l'indique le tableau XVII, pour le CSE qui s'intéresse presque exclusivement à la réflexion dans le contexte de la pratique, seul le praticien est désigné comme agent de réflexion. Le MEQ, qui s'intéresse davantage à la réflexion dans le contexte de la formation, considère pour sa part, que l'enseignante associée doit *elle* «être capable de réflexion critique eu égard aux pratiques pédagogiques» et que celle-ci doit «s'inscrire avec la stagiaire dans une démarche d'analyse réflexive». Dans le document de l'Université de Montréal, une allusion est faite quant au rôle que doit jouer le formateur (sans précision sur l'identité de ce dernier) dans la formation des étudiants à des attitudes d'accueil et d'ouverture. Parmi ces fonctions, le texte indique que le formateur doit jouer un rôle dans l'«identification réflexive des changements survenus». Dans le document de l'Université Concordia, là aussi les formateurs sont désignés comme agent de réflexion, mais cette fois, le texte spécifie que c'est l'enseignant associé et le superviseur qui sont appelés à une réflexion

critique. Dans le document de l'UQAT, l'enseignant associé est désigné agent d'une «*démarche d'analyse réflexive*».

La recherche révèle donc une différence en ce qui a trait aux agents de la réflexion selon que celle-ci est envisagée dans le contexte de la pratique ou dans celui de la formation.

Tableau XVII

Tableau synthèse des agents dans le champ conceptuel de la formation réflexive

CSE	MEQ	UdeM	U. Concordia	UQAT
- le praticien	- enseignants - futurs enseignants - stagiaires - enseignante associée	- futur enseignant (novice en formation étudiant) - enseignant - enseignants débutants - enseignants d'expérience - formateur	- stagiaires (étudiants) - enseignants formés par le programme - enseignant-associé - superviseur	- étudiants - enseignante associée

2. Les moyens prévus pour opérationnaliser la notion de formation réflexive introduisent de nouvelles dimensions dans ce champ conceptuel (hypothèse 2)

2.1 Quelles sont les modalités d'opérationnalisation de la formation réflexive dans le discours officiel et dans les discours universitaires? (Question 6)

La recherche avait, parmi ses objectifs, d'identifier comment les universités comptaient opérationnaliser le champ conceptuel de la formation réflexive dans leur programme de formation. Initialement, nous avons fait l'hypothèse que les modalités d'opérationnalisation allaient introduire de nouvelles dimensions dans ce champ conceptuel et ainsi, participer davantage encore à son caractère

polysémique. Les résultats de la recherche indiquent que cette hypothèse n'est pas confirmée.

Toutes les universités ont utilisé des tableaux à double entrée afin de mettre en évidence les liens de correspondance entre les compétences attendues par le MEQ et les composantes des programmes de formation. Dans tous les cas, la recherche a montré que les cours qui sont censés permettre le développement des compétences associées à la réflexion ou à la réflexivité, ne comportent aucune occurrence de ce que nous avons appelé les concepts clés de la formation réflexive. Si bien qu'il est difficile, voire impossible, à partir de ces descriptions de déterminer comment va s'opérationnaliser la dimension réflexive de la formation dans les cours du programme. Par conséquent, il est impossible de déterminer, à partir des données recueillies dans la présente recherche, si les modalités d'opérationnalisation vont introduire de nouvelles dimensions dans le champ conceptuel de la formation réflexive

Dans tous les programmes de formation, les séminaires — généralement concomitants aux stages, mais pas dans tous les cas — sont un lieu désigné pour la réflexion. Contrairement aux descriptions de cours, des occurrences des concepts clés ont pu être repérées dans les descriptions que font l'Université de Montréal et l'UQAT de leurs activités de stage. Certaines de ces occurrences ne font que réaffirmer la présence du champ conceptuel de la formation réflexive dans les stages alors que d'autres occurrences sont un peu plus opérationnelles. L'UQAT indique, par exemple, que l'étudiant doit présenter un *«rapport oral et écrit de sa réflexion»* sur les situations vécues et analysées et qu'une *«démarche réflexive»* suppose *«l'acquisition préalable de connaissances et techniques particulières»* ainsi qu'une *«présence significative dans le milieu, de façon à ce que l'étudiant puisse accumuler des expériences de pratiques»*. Quant à l'Université Concordia, lorsqu'elle décrit les activités de stage, celle-ci sort des rangs en donnant beaucoup plus de précisions que les autres universités sur les modalités de la formation réflexive. Notamment, on apprend que les enseignants-associés et les superviseurs préparent, à l'intention des stagiaires, des questions à développement; le *«journal personnel»*, l'*«enregistrement sur bande magnétoscopique»* ainsi qu'un *«travail de réflexion personnel»* figurent aussi parmi les modalités d'opérationnalisation de la formation réflexive. Le texte

donne en outre, une description détaillée de l'activité d'enregistrement et des procédures d'analyse.

Tableau XVIII

Tableau synthèse des modalités d'opérationnalisation du champ conceptuel de la formation réflexive

UdeM	U. Concordia	UQAT
<ul style="list-style-type: none"> - séminaires de stage - aménagements du programme - occasions de rupture offertes par la diversification des expériences de stage - étude de l'institution scolaire dans une perspective sociologique - compétences liées à la culture professionnelle (connaissances sur la société et le système scolaire et connaissances fondamentales) - compétences associées à la culture professionnelle (éthique professionnelle, histoire de l'éducation ,etc.) - travail en équipe - développement d'un esprit critique - s'insérer dans un collectif de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> - ajout de trois séminaires - tous les cours du programme - procurer les occasions et les outils qui permettent aux étudiants d'examiner leur pratique et d'en tirer des leçons - stagiaires se réunissent avec parents et professeurs du cours EDUC 264 - des questions à développement préparées par les enseignants associés et par les superviseurs - journal personnel, - enregistrement sur bande microscopique de leur expérience 	<ul style="list-style-type: none"> - des séminaires - le cours pratiques éducatives et épistémologie donné sous forme de séminaires une journée/deux semaines - l'insertion progressive et continue - maîtrise de la langue
<p>PED Dossier professionnel et culturel 1 ET 2; DID1201 Le français au PP; DID1500 Les maths enseignées; DID1100 Les sciences humaines; DID1110 Les sciences de la nature; DID1900 Les arts enseignés; PED 4010 Dossier ; ETA 1900 Système éducatif; ETA 4000 Recherche et renouvellement de l'école; PPA (Bloc E) : 4235 - 4210 - 4200 - 4215; PPA 3205 La classe en milieu urbain</p>	<p>EDUC 230 Philosophie de l'éducation; EDUC 272 Séminaire d'éducation à la prématernelle et à la maternelle; EDUC 321 Les rôles sexuels à l'école; EDUC 371 Stage II : dynamique de groupe en classe; EDUC 400 Didactique de l'intégration des matières; EDUC 426 Education comparée I ; EDUC 427 Education comparée II ; EDUC 450 La classe englobante : l'éducation de l'élève en difficulté; EDUC 454 La diversité dans la classe; EDUC 474 Séminaire d'éducation préscolaire et d'enseignement au premier cycle du primaire ; EDUC 476 Séminaire d'enseignement au second cycle du primaire EDUC 271 : Éducation à la prématernelle et à la maternelle</p>	<p>EDU2320 Pratiques éducatives et épistémologie; EDU2329 Courants pédagogiques et histoire de l'éducation; EDU2234 Projet éducatif de formation; Stage I, II, III, IV; STA1020 Euro-stage; EDU2105 Curriculum et planification pédagogique EDU2261 Mesure et évaluation des apprentissages; EDU2322 Introduction à la pratique éducative; EDU1100 Organisation scolaire du Québec; EDU2101 L'école primaire et la société contemporaine EDU2101 Apprentissage et développement de l'enfant.</p>

Finalement, on a trouvé dans les documents universitaires d'autres modalités d'opérationnalisation qui restent cependant assez générales : l'Université de Montréal spécifie que la «*diversification des expériences de stage*» offre des «*occasions de rupture*» qui «*favorisent la pratique réflexive*». Dans ce document, certaines compétences sont aussi reconnues comme des préalables à la réflexion : «*l'étude, dans une perspective sociologique, de l'institution scolaire doit fournir un terrain fertile à la réflexion critique*»; «*les compétences associées à la culture professionnelle (éthique professionnelle, histoire de l'éducation, etc.) visent à fournir aux enseignants débutants les éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société*» et d'autres «*compétences associées à la culture professionnelle (connaissances sur la société et le système scolaire ainsi que des connaissances fondamentales) visent à fournir aux enseignants débutants les éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société*» (...) et à «*développer la réflexion critique*». Le «*travail en équipe*» est aussi identifié comme un moyen de favoriser «*la réflexion sur les valeurs de l'école*». Finalement, le «*développement d'un esprit critique*» est censé «*rendre apte à réfléchir sur les problèmes sociaux comme sur la pratique*» .

L'Université Concordia fait une affirmation générale à l'effet que tous les cours du programme doivent «*promouvoir la pratique réfléchie*» et que le programme doit «*procurer des occasions et des outils*» qui permettront aux étudiants d'«*examiner leur pratique et d'en tirer des leçons*».

L'UQAT, pour sa part, donne peu d'information concernant l'opérationnalisation de la formation réflexive. À part les modalités mentionnées dans la description des stages, «*l'insertion progressive et continue*» est présentée comme un moyen de «*favoriser la pratique réflexive*» et la «*maîtrise de la langue*» est identifiée comme «*un soutien à une réflexion mieux articulée*». Cette dernière modalité fait cependant référence aux conditions d'admission et non à une activité de formation qui aurait été prévue au programme.

Même si les modalités d'opérationnalisation paraissent nombreuses, leur niveau de généralité est tel qu'il est difficile de savoir comment ces énoncés vont se traduire dans les pratiques de formation. Par conséquent, la recherche conclut que, contrairement aux prédictions de l'hypothèse 2, les modalités

d'opérationnalisation n'introduisent pas de nouvelles dimensions dans le champ conceptuel de la formation réflexive. Nous constatons plutôt qu'il y a peu de précision dans les discours au sujet des modalités d'opérationnalisation ce qui a pour effet non pas d'embrouiller le champ conceptuel de la formation réflexive mais plutôt de le maintenir dans l'indétermination.

3. Les motifs et l'argumentation du choix d'une formation réflexive

La recherche pose deux questions au sujet des motifs et de l'argumentation du choix d'une formation réflexive. Il s'agit, en l'occurrence, des questions 9 et 10 :

Question 9 :

Quels arguments sont présentés en appui au choix d'une formation réflexive pour les enseignants et de quelle nature sont ces arguments dans le discours officiel et dans les discours universitaires?

Question 10 :

Le champ conceptuel de la formation réflexive est-il associé à une rhétorique de valorisation de l'enseignant dans le discours officiel et dans les discours universitaires?

Quatre hypothèses ont été anticipées en réponse à ces questions. Il s'agit des hypothèses 3, 4, 5 et 6

Hypothèse 3 :

Le choix d'une formation réflexive ne serait pas soutenu par des données empiriques.

Hypothèse 4 :

Le choix d'une formation réflexive serait justifié par des arguments de nature intuitive.

Hypothèse 5 :

Le champ conceptuel de la formation réflexive serait étroitement lié à une rhétorique de valorisation de l'enseignant et de l'enseignement.

Hypothèse 6 :

Le schème argumentatif principal de cette rhétorique de valorisation de l'enseignant et de l'enseignement est la dichotomie par le rejet d'une pratique dite technique et mécanique de l'enseignement.

L'hypothèse 3 suggère qu'aucune donnée empirique ne serait présentée en appui au choix d'une formation réflexive. Nous avons déjà mentionné l'absence de cadre de référence en matière de formation réflexive. Dans le même sens, nous notons qu'aucune donnée empirique n'a été citée dans les documents analysés pour soutenir l'orientation réflexive des programmes de formation. Cette observation semble donc confirmer l'hypothèse 3.

Bien qu'aucune donnée empirique ou même théorique ne soutienne le choix d'une formation réflexive pour les enseignants, il ne faut pas en conclure que ce choix est dépourvu d'argumentation. En fait, deux types d'arguments ont été identifiés dans les textes : des arguments explicites et des arguments implicites (tableau XIX).

Considérons d'abord l'argumentation explicite pour laquelle deux énoncés ont été repérés dans les textes. Le premier provient du texte du CSE. Il exprime la nécessité de modeler la formation à l'enseignement sur l'acte lui-même. Ce dernier étant décrit comme «*interactif et réflexif*», la formation doit elle-même être «*interactive et réflexive*», affirme le CSE.

Un second énoncé argumentatif a été trouvé dans le texte de l'Université de Montréal. Il s'agit d'un argument emprunté à Perrenoud qui consiste à dire que la réflexion sur la pratique ne sera «*un mode permanent d'existence professionnelle*» que si elle est le «*mode dominant de construction des compétences*» en formation initiale.

Ces deux arguments nous ont d'abord semblé procéder d'une logique contraire puisque, dans l'argument du CSE, la pratique réflexive est un point de départ alors que dans l'argument de Perrenoud, elle est un point d'arrivée. Toutefois, les analyses rhétoriques ayant montré que sous des modalités descriptives le CSE camouflait sans doute des intentions prescriptives, nous avons considéré que dans l'énoncé du CSE, la pratique réflexive n'est pas vraiment un point de départ, comme on le laisse entendre, mais plutôt le point d'arrivée de tout le projet de la formation des enseignants. En d'autres mots, pour le CSE comme

pour Perrenoud, la réflexivité dans la pratique est une visée de la formation, ce n'est pas, a priori, une caractéristique inhérente à la pratique.

Tableau XIX
Tableau synthèse des arguments explicites et implicites

	CSE	MEQ	UdeM	U. Concordia	UQAT
ARGUMENTS EXPLICITES	Les formations initiale et continue doivent donc préparer à l'exercice de l'acte spécifique d'enseigner en se modelant elles-mêmes sur cet acte : celui étant précisément construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive visant l'apprentissage et développement des personnes, il requiert une préparation elle-même interactive et réflexive.		«la réflexion sur la pratique ne peut devenir un mode permanent d'existence professionnelle que si elle est le mode dominant de construction des compétences en formation initiale» (Perrenoud 1993)		
ARGUMENTS IMPLICITES	dichotomie associée à des effets de valorisation de l'enseignement et de l'enseignant argument pragmatique	argument pragmatique	argument pragmatique		argument pragmatique

L'hypothèse 4 de la recherche suggère que le choix d'une formation réflexive est justifié par des arguments de nature intuitive. Dans le cas de l'argumentation explicite repérée dans les discours, cette hypothèse semble se confirmer dans la mesure où cette argumentation repose sur deux postulats. Le premier c'est que la formation doit viser le développement d'une «pratique réflexive». Ici, nos analyses ont clairement montré que cette orientation de formation relève essentiellement d'un choix et, par conséquent, d'une subjectivité qui aurait fort bien pu être différente.

Le second postulat de l'argument explicite c'est que, pour préparer les étudiants à une pratique réflexive, la formation doit elle-même être réflexive. Différents problèmes ont été mis en lumière à l'égard de ce postulat, à commencer par l'imprécision des concepts même de pratique réflexive et de formation réflexive. ? Mais un autre problème a aussi été soulevé. Il concerne la validité de ce postulat

dans la mesure où l'on sait encore peu de choses sur les effets d'une formation à caractère réflexif.

En conclusion, l'argumentation explicite repérée dans les textes analysés a toutes les caractéristiques d'un argument intuitif.

La démarche méthodologique adoptée dans la présente recherche a aussi permis de mettre au jour une argumentation que nous appelons « implicite ». L'analyse de l'argumentation implicite a révélé que les hypothèses 5 et 6 selon lesquelles le champ conceptuel de la formation réflexive serait liée à une rhétorique de valorisation de l'enseignant par le rejet d'une pratique dite technique et mécanique. La recherche confirme ces hypothèses mais seulement dans le discours du CSE. Ce résultat suggère qu'au stade initial de la réforme, le choix d'axer la formation des enseignants sur la réflexion a pu être motivé, en partie du moins, par ce lien rhétorique entre la réflexivité et une image valorisante de l'enseignement. Dans les autres discours, cette association conceptuelle entre la réflexivité et la valorisation de l'enseignement n'a pas été relevée, mais la recherche indique qu'un autre type d'argument pourrait avoir pesé dans le choix d'une formation réflexive pour les enseignants. Il s'agit en l'occurrence de l'argument pragmatique. Omniprésent dans les discours, l'argument pragmatique exprime que la formation réflexive trouve sa valeur dans les conséquences qui lui sont attribuées. Ce résultat nous a conduit à penser que le choix d'une formation réflexive mais aussi l'adhésion suscitée par ce champ conceptuel repose en large partie sur les conséquences qui sont associées à ce type de formation. Nul ne saurait en effet s'opposer à une approche pédagogique qui promet l'intégration de la théorie et de la pratique, l'amélioration de la pratique, l'assurance d'une formation continue, etc. ... à moins, évidemment, que l'on ne lui démontre que ces énoncés de conséquences sont non avenus. Toute la valeur, mais aussi toute la fragilité, de l'argument pragmatique réside dans la validité des conséquences. Or, comme nous l'avons montré au chapitre II, on dispose encore de peu de données empiriques sur les effets véritables d'une formation à caractère réflexif pour les enseignants en formation initiale. Par conséquent, l'argument pragmatique qui fonde en grande partie le choix d'une formation réflexive pour les enseignants pourrait bien, lui aussi, se classer dans la catégorie des arguments intuitifs.

En bref, les données de la recherche vont dans le sens de l'hypothèse 1, c'est-à-dire que, dans le contexte des discours qui ont été analysés, le champ conceptuel de la formation réflexive est à la fois flou et polysémique. Il est flou en regard des cadres de référence, des processus cognitifs et des modalités d'opérationnalisation; il est polysémique en regard des objets et en regard des conséquences. L'hypothèse 2 n'est cependant pas confirmée puisque la recherche a montré que les modalités d'opérationnalisation n'introduisent pas de nouvelles dimensions dans le champ conceptuel de la formation réflexive. Au contraire, elles laissent plutôt ce champ conceptuel dans l'indétermination.

Sur le plan argumentatif, les hypothèses 3 et 4 sont confirmées. Le choix d'une formation réflexive ne repose pas sur des données empiriques. Il n'est même pas appuyé par un cadre théorique. Le choix d'une formation réflexive est plutôt soutenu par des arguments intuitifs et plus particulièrement par une argumentation de type pragmatique.

Les hypothèses 5 et 6, pour leur part, ne sont confirmées que dans le discours du CSE. Ce n'est que dans ce document que l'on a pu établir un lien entre le champ conceptuel cible et des effets de valorisation de l'enseignant et de l'enseignement.

CHAPITRE IX

DISCUSSIONS ET
CONCLUSIONS

INTRODUCTION

La recherche permet de constituer des données dont la fonction principale est d'offrir une image de la réalité étudiée. Si, dans un premier temps, le rôle du chercheur est de décrire les éléments de l'image, cet exercice de description stimule chez lui des réflexions et des interrogations dont les réponses ne se trouvent pas sur l'image. Nous aimerions, dans ce dernier chapitre, partager avec le lecteur, quelques-unes des réflexions suscitées par la recherche, en espérant qu'elles stimuleront en retour, une réflexion chez ce dernier.

1. Modalités d'opérationnalisation et encadrement pédagogique d'une formation réflexive

Pratiquement tous les discours analysés dans le cadre de cette recherche semblent présumer qu'il suffit d'inscrire au programme des activités de réflexion pour que, de facto, l'on observe des effets sur l'intégration de la théorie et de la pratique, l'amélioration de la pratique et même sur la formation continue. Les étudiants rédigeront des journaux de bord, ils produiront des rapports d'analyse, ils seront invités à des discussions dans le cadre de séminaires et c'est ainsi que, presque par enchantement, ils devraient voir leur pratique s'améliorer. Le discours est sans nuance et sans restriction.

Est-il possible que les nouveaux programmes de formation aient pu être mis en vigueur sans que les modalités opérationnelles de l'encadrement pédagogique n'aient été préalablement définies? C'est en tout cas ce qui semble se dégager des données de la présente recherche. Pourtant, comme le disait Dupuy-Walker en commentant l'impressionnante liste de compétences mises au programme de la formation des enseignants par le MEQ, :

«La seule programmation ne peut garantir la compétence d'un candidat ou d'une candidate qui en aura franchi toutes les étapes. D'autres conditions devront être remplies pour que le curriculum soit mis à profit, (...)» (Dupuy-Walker, 1992, p. 53).

L'encadrement pédagogique et, plus spécifiquement, le choix des stratégies pédagogiques est crucial dans un projet de formation, comme le rappelle Prigent :

«Toutes les méthodes d'enseignement ne permettent pas de faire atteindre tous les types d'objectifs» (Prégent, 1990, p. 92).

Aucun des textes analysés n'évoque la nécessité, pour les étudiants, de développer et d'améliorer la qualité de leur réflexion. Essentiellement, les textes affirment la nécessité ou l'intention de faire réfléchir les étudiants dans le cadre de la formation, signalant parfois, au passage, les lieux ou les contextes qui offriront aux étudiants des occasions de réflexion (sur leur pratique ou sur d'autres objets). Mais les documents analysés ne comportent aucun énoncé concernant l'accroissement des compétences réflexives des étudiants au cours de cette formation. Il nous semble pourtant que la réflexion n'est pas simplement une activité, c'est aussi une habileté et, à ce titre, elle exige d'être envisagée dans une perspective développementale. Nous sommes donc surprise que les universités se soient contentées d'exprimer leur intention de faire réfléchir les étudiants sans aborder la problématique du développement de l'habileté à réfléchir.

Dans le document de l'UQAT, un lien causal a été repéré entre la maîtrise de la langue et la qualité des réflexions. Dans l'ensemble du corpus analysé, cet énoncé est la seule allusion au fait qu'il peut exister différentes qualités de réflexion. Cet énoncé est aussi le seul qui suggère l'existence d'un rapport entre la maîtrise de la langue et les compétences réflexives. En identifiant ce lien, nous pensions avoir identifié une piste d'action concrète pour favoriser le développement de la compétence à réfléchir chez les étudiants. Cette piste d'action aurait d'ailleurs pu faire écho aux propos de Dewey (1933), pour qui le développement d'une pensée réflexive va de pair avec le développement des compétences langagières (voir chapitre II). L'UQAT n'a cependant pas approfondi ce rapport entre la réflexion et la langue, n'en faisant mention que pour exprimer les conditions d'admission au programme de formation.

Que les universités aient accordé aussi peu d'attention à la planification de l'encadrement pédagogique dans les documents de présentation des programmes de formation nous apparaît préoccupant. Les intentions et les objectifs qui sont visés par les nouveaux programmes de formation sont peut-être louables, mais si l'on n'a pas prévu à l'avance les moyens concrets pour opérationnaliser ces intentions et ces objectifs, ceux-ci ne risquent-ils pas de rester lettres mortes? On peut se demander si le champ conceptuel de la formation réflexive réussira à

franchir la frontière de l'intention pour se traduire en actions concrètes de formation.

Évidemment, on peut penser que la planification de l'encadrement pédagogique aura été réalisée à une étape ultérieure, peut-être au moment de la mise en place effective des programmes de formation. Mais cette planification tardive aura-t-elle donné lieu à des actions pédagogiques mûries, structurées et cohérentes ou à ce que l'on appelle parfois du bricolage pédagogique? Cette question est à ce point pertinente qu'elle a fait le thème du dernier colloque de l'Association québécoise de formation des enseignants (AQUFOM) : «*Comment argumentons-nous nos pratiques de formation?*» (1999).

Par ailleurs, le caractère obligatoire de la réflexion dans la formation, qui risque pourtant d'introduire des obstacles au projet de la formation réflexive, ne fait l'objet d'aucune discussion dans les documents analysés. Le caractère obligatoire de la réflexion a été mis en évidence dans le cadre de l'analyse des documents universitaires. Bien que la réflexion soit une activité personnelle et volontaire, dans les programmes de formation, celle-ci acquiert non seulement un caractère obligatoire, mais aussi, dans certains cas, sommatif. Personne ne semble s'être interrogé sur les effets parasites que pourrait occasionner le caractère obligatoire de la réflexion dans la formation des enseignants. Pourtant, on peut se demander si la réflexion a la même valeur et surtout, la même portée lorsqu'elle est réalisée sous l'effet d'une contrainte que lorsqu'elle se produit librement, volontairement et spontanément. La question du contenu de la réflexion se pose aussi : réfléchit-on aux mêmes objets lorsqu'on est «*tenu*» de réfléchir que lorsque la réflexion est libre et spontanée? Réfléchit-on de la même façon lorsqu'on se sait évalué sur le contenu de la réflexion que lorsque la réflexion est personnelle et surtout, privée? Le caractère obligatoire et sommatif de la réflexion dans les programmes de formation ne place-t-il pas l'étudiant dans une position paradoxale, celle de devoir partager avec le superviseur, ses inquiétudes, ses inaptitudes, ses erreurs, tout en sachant que ces confidences pourraient être retenues contre lui?

Mackinnon et Erickson (1988) ont montré que déjà, à cause de leur manque d'expérience, la réflexion est vécue de manière menaçante par les enseignants débutants. Le caractère évaluatif de la réflexion dans la formation pourrait rendre la situation encore plus difficile pour les stagiaires qui, se sachant évalués,

pourraient se mettre à la recherche de la «réflexion attendue» par l'évaluateur plutôt que de s'engager dans une démarche personnelle de réflexion.

Une recherche de Calderhead (1988a) a d'ailleurs clairement montré que les étudiants stagiaires sont préoccupés d'ajuster leurs comportements aux attentes du superviseur. À partir d'entrevues et d'observations, Calderhead constate, par exemple, que les étudiants argumentent leurs décisions pédagogiques, non pas en fonction de critères relatifs, disons, à la motivation des enfants ou à la qualité de l'enseignement, mais plutôt en fonction de leur préoccupation d'être bien évalués; ainsi, les étudiants préparent des affiches à l'intention des élèves parce qu'ils savent que ce genre de stratégie pédagogique «*plait*» aux superviseurs.

Dans l'actualisation des programmes de formation, les universités réussissent-elles, malgré le caractère obligatoire de la réflexion dans la formation, à susciter, chez les étudiants une réflexion «qui vient du cœur», une condition essentielle, selon Dewey, au développement de la pensée réflexive. Si l'on en croit les recherches sur cette question (Adler, 1991; Zeichner et Liston, 1987), la résistance des étudiants face aux activités de réflexion qui leur sont proposées est un réel problème qui pourrait bien constituer un obstacle majeur au projet d'une formation réflexive.

Ici encore, c'est la dimension pédagogique de la formation qui est interpellée. Se pose la question des conditions à mettre en place pour susciter, chez les étudiants, une réflexion véritablement engagée. Mais encore une fois, les documents analysés ne contiennent pas d'information sur cette dimension pédagogique.

Nous pensons qu'il faut aussi s'interroger sur le rapport entre la sanction des réflexions et la sanction des stages dans les programmes de formation des enseignants.

La présente recherche révèle que, dans certains programmes, l'évaluation des stages passe par l'évaluation d'un rapport de réflexion. Cette pratique évaluative nous questionne. Pourquoi veut-on évaluer les réflexions des étudiants dans le cadre des stages alors que cette activité de formation vise spécifiquement le développement d'habiletés pratiques d'enseignement chez les étudiants? Cette pratique évaluative semble s'appuyer sur la présomption que la compétence

pratique est corrélée à l'habileté de réfléchir? En d'autres termes, on semble penser que l'étudiant qui sait réfléchir est ou sera nécessairement un bon praticien. Mais qu'en est-il vraiment? Ne peut-on pas imaginer le cas d'une étudiante présentant des difficultés dans sa pratique de l'enseignement mais qui, paradoxalement, serait capable de rédiger un excellent rapport d'analyse sur sa propre pratique? Et qu'en est-il du cas inverse d'une étudiante qui serait très habile sur le terrain auprès des jeunes élèves, mais plutôt maladroite dans l'analyse de ses pratiques? On doit aussi se demander comment, dans le contexte d'une formation dite «réflexive» les deux étudiantes seraient jugées? Laquelle serait la mieux jugée des deux? Est-ce que la capacité d'écrire un bon rapport d'analyse est considérée comme une habileté prédominante dans le volet pratique de la formation? Quel rapport hiérarchique les institutions de formation établissent-elles entre les habiletés de réflexion et les habiletés pratiques? Est-il plus important, également important ou moins important de savoir bien analyser sa pratique que de savoir bien «pratiquer» l'enseignement?

Ces interrogations renvoient directement à la nécessité d'une clarification du champ conceptuel de la formation réflexive y compris de la place qu'on accorde à la réflexion dans la formation des enseignants. La réflexion est-elle une qualité intellectuelle que l'on souhaite développer chez les futurs enseignants? Les universités visent-elles à former une population d'enseignants d'un niveau intellectuel supérieur, éventuellement amenée à jouer un rôle actif dans la détermination des orientations de la société? Ou, envisage-t-on, plus spécifiquement, la réflexion dans une perspective instrumentale dont la visée ultime est d'améliorer la pratique? La distinction n'est pas sans conséquence. Si c'est la première option qu'on privilégie, alors il y a lieu d'évaluer, dans une perspective sommative, la qualité des réflexions des étudiants. Encore faut-il toutefois s'assurer que le programme propose aux étudiants des situations d'apprentissage leur permettant de développer leur capacité à réfléchir. Si, en contrepartie, c'est la seconde option que les universités privilégient, à savoir le rôle instrumental de la réflexion dans la formation des enseignants, alors, l'évaluation sommative des réflexions est un non-sens. La réflexion étant un outil d'apprentissage de la pratique, la sanction des compétences de l'enseignant devrait porter sur le développement de ses habiletés pratiques et non sur celui de ses habiletés réflexives. Ça paraît logique.

Perelman et Olbrechts-Tyteca (1983) ont remarqué que dans l'argumentation par la fin et les moyens, il arrive parfois que le moyen devienne une fin que l'on poursuit pour elle-même. Il est difficile de dire si un tel déplacement a été sciemment réalisé dans le cas du caractère réflexif de la formation, mais nous observons qu'il y a, dans les discours, une certaine ambiguïté quant à savoir si la réflexion est un moyen ou une fin. On a l'impression que dans les segments argumentatifs des discours, la réflexion est présentée comme un moyen (de construire ses compétences, d'améliorer sa pratique, etc) mais dans les segments descriptifs, elle est traitée comme une fin.

Enfin, il va sans dire que l'évaluation des stagiaires est une tâche éminemment complexe mais aussi très délicate notamment à cause de la difficulté d'isoler la compétence pratique du stagiaire de l'ensemble de conditions dans lesquelles celle-ci s'exerce. Ainsi, les caractéristiques du groupe d'élèves, la nervosité du stagiaire au moment des supervisions, la compétence de l'enseignante associée qui accompagne le stagiaire sont autant de variables qui affectent, qu'on le veuille ou non, la performance pratique de l'étudiante stagiaire. Dans ce contexte, nous nous demandons si le fait de faire passer la sanction des stages par l'évaluation d'un rapport de réflexion n'est pas un moyen de contourner la difficulté que représente l'évaluation de la compétence pratique du stagiaire. Le problème, évidemment, avec une telle pratique c'est que l'on risque de passer à côté de la question essentielle, celle de savoir si le stagiaire est bel et bien habile à enseigner.

2. Les attentes liées à la formation réflexive

La présente recherche a montré, de manière plutôt éloquente, l'étendue des attentes qui sont liées à la dimension réflexive de la formation des enseignants. Certaines de ces attentes nous portent à réfléchir. Plus particulièrement, nous nous sommes interrogée sur deux effets qui sont attribués à la réflexion dans la formation : l'intégration du savoir théorique et du savoir pratique et l'amélioration de la pratique.

Voici d'abord notre réflexion sur l'intégration du savoir théorique et du savoir pratique.

D'aucuns pensent que le savoir théorique et le savoir pratique devraient être intégrés par l'étudiant dans le cadre de sa formation. C'est même un objectif chèrement poursuivi dans la plupart des programmes de formation à l'enseignement. Nous nous sommes demandée, à quoi pourrait ressembler le résultat d'une telle intégration. Quels indices nous permettraient de reconnaître qu'une intégration des savoirs s'est produite? Comment se manifesterait une telle intégration? Afin de se représenter d'une manière plus concrète la notion d'intégration, nous utiliserons l'image du gâteau, car à notre avis, cet objet représente merveilleusement bien le phénomène de l'intégration. Au départ d'une recette, le cuisinier a devant lui farine, œufs, sucre, poudre à pâte, enfin, tout ce qu'il faut pour faire un bon gâteau. Ces ingrédients disparates sont ensuite mêlés puis versés dans un moule à gâteau. À cette étape, l'intégration n'a pas encore eu lieu. Nous en sommes seulement à l'incorporation des ingrédients. Par la suite, le cuisinier place le moule et son contenant au four et, sous l'effet de la chaleur, le processus d'intégration s'enclenche, un processus qui correspond à un phénomène chimique où les ingrédients initiaux sont transformés au point de devenir quelque chose qu'ils n'étaient pas auparavant. Le résultat : un gâteau, produit dans lequel il n'est plus possible de distinguer ni la farine, ni les œufs, ni le sucre. Un produit nouveau et plus délicieux que ne le seront jamais les œufs, la farine ou le sucre pris isolément ou même incorporés les uns aux autres.

Cette métaphore, malgré les limites qu'elle comporte inévitablement, peut néanmoins servir à éclairer notre réflexion sur l'intégration des savoirs dans la formation des enseignants. En nous en inspirant, nous nous sommes demandée s'il n'était pas vain de rechercher les ingrédients initiaux dans le produit d'une intégration, comme certains ont tendance à le faire, puisque le processus même de l'intégration est un processus de transformation. À supposer que le savoir théorique et le savoir pratique puissent s'intégrer au point de former un tout homogène, nous pensons qu'on ferait peut-être fausse route en recherchant, comme manifestation de l'intégration, la trace des éléments initiaux.

Cette réflexion nous amène à nous interroger sur la possibilité même d'une intégration du savoir théorique et du savoir pratique. Existe-t-il un phénomène tel

que celui de l'intégration du savoir théorique et du savoir pratique? Pour exprimer notre perplexité nous proposons une réflexion de Ferry (1983) au sujet de la relation entre les «sciences de l'éducation» et la formation des enseignants :

Toute recherche empirique engage une négociation permanente entre deux systèmes d'exigences et de contraintes à la limite incompatibles, négociation qui ne parvient que partiellement à éviter les frustrations, les méfiances, les conflits... à tout le moins les malentendus, notamment ce malentendu central toujours rebondissant qui concerne les visées respectives du chercheur et du praticien : pour le chercheur, visée de production de savoirs signifiants, exportables, publiables, pour le praticien, visée d'utilisation de ces savoirs à des fins plus ou moins immédiates de régulation ou d'optimisation de sa pratique.

La notion même d'application est peu claire. On parle légitimement de sciences appliquées, en rapport avec des sciences fondamentales dont elles sélectionnent et accommodent les savoirs à l'usage de techniques et de pratiques relatives à un champ d'activité. En ce sens les sciences de l'éducation sont par définition des sciences appliquées. Mais que doit-on entendre par "application de la théorie à la pratique", "trouver des application pratiques", l'"application" de savoirs de lois, de résultats de recherche à des pratiques?

Des concepts, des modèles explicatifs ou interprétatifs sont applicables à l'étude de tel ou tel type de situation. Ainsi peut-on appliquer les notions de la psychologie des groupes à l'étude du groupe-classe, ou appliquer la théorie des systèmes à l'étude de l'établissement scolaire. Ce ne sont pas des applications à la conduite de la classe ni à la gestion de l'établissement. Si des instruments d'analyse sont ainsi mis à la disposition de l'enseignant et du chef de l'établissement, grâce à quoi ils repèreront mieux les conditions ou les effets de leur action, ce ne sont pas des schémas d'action. Il est vrai que de tels schémas se proposent : modèles d'animation, méthode d'enseignement, grilles d'évaluation directement applicables qui s'autorisent de réussites totales ou partielles dans un contexte donné. Il ne s'agit pas alors de l'application de notions scientifiques à la pratique, mais de la reproduction plus ou moins fidèle, plus ou moins adaptée au nouveau contexte de pratiques éprouvées. Le risque est de plaquer une manière de faire sur une situation que l'on ne prend plus le moyen d'analyser (Ferry, 1983, p. 25-26).

Comme Ferry, nous pensons que la théorie et la pratique appartiennent à deux mondes qui ont des exigences et des visées bien spécifiques et bien différentes, d'où la difficulté, sinon l'impossibilité d'intégrer ces deux univers l'un à l'autre. De ce point de vue, la visée d'une intégration du savoir théorique et du savoir pratique ne serait peut-être qu'un rêve, qu'une pure divagation.

N'est-il pas d'ailleurs étrange qu'une institution de formation assujettisse le lien entre la théorie et la pratique à la compétence réflexive des étudiants plutôt, par

exemple, qu'au format pédagogique de la formation. Mais, en y pensant bien, l'université se débarrasse peut-être ainsi d'un poids qui commençait à se faire lourd. Si le projet de l'intégration théorie-pratique échoue, la faute ne sera pas imputable à l'incompétence de l'université mais plutôt à celle des étudiants qui n'auront pas su démontrer les qualités réflexives appropriées.

La réflexion est aussi décrite comme un moyen ou un mode de construction du savoir ou des compétences. Chaque fois qu'il est énoncé, ce lien de cause à effet ou de moyen/fin n'est jamais expliqué ou argumenté, si bien qu'il finit par acquérir, dans les discours, un statut de fait. Pourtant, encore une fois, on doit se demander si la réflexion peut véritablement être un «*mode de construction des compétences*»? Comment construit-on le savoir et/ou les compétences enseignantes? Cette interrogation fondamentale, si l'on doit penser la formation des enseignants, n'a jamais été vraiment résolue dans la littérature. Au cours des dernières années, les nombreux travaux sur la nature du savoir enseignant (Clark et Peterson 1986; Gauthier 1993; Martin 1993; Raymond, Butt et Yamagishi 1993; Shavelson 1983; Shulman 1987; Tardif 1993; Tardif, Lessard, Lahaye, 1991; Tochon, 1991; Van Manen 1986; etc.) nous ont essentiellement appris que celui-ci est polymorphe. Mais ces recherches ont donné peu d'indication sur les modalités d'acquisition ou de construction de ce savoir, spécialement au stade initial de la construction. Les discours prescriptifs ont donc pris le relais, présumant que la construction des compétences en formation initiale devait passer par un processus cognitif de réflexion, d'analyse de la pratique, qui sous-entend, une verbalisation et dans bien des cas, une rationalisation de l'action.

Pourtant des travaux ont mis en évidence le caractère souvent tacite des savoirs d'action (notamment, Anderson 1982 et Polanyi 1969). Par ailleurs, les études anthropologiques comme celle menée par Delbos et Jorion (1984) ont de quoi nous questionner. Ces auteurs ont étudié comment le savoir est transmis dans les sociétés paysannes. Plus intéressés à décrire les modalités d'acquisition et de transmission du savoir qu'à les prescrire, ces auteurs ont montré que dans ces sociétés, où les métiers s'exercent de père en fils, (saliculture, petite pêche, conchyliculture) le savoir n'est jamais transmis; c'est le travail qui l'est. C'est au contact du travail, dans son exercice même, que se construit le savoir dans ces

sociétés, en l'absence de verbalisation. Le *savoir-y-faire*⁶³ — une expression qui marque le caractère opérationnel et situationnel du savoir d'action — se passe d'explication, de verbalisation, de rationalisation.

«On peut dire aussi qu'à décrire le monde tel qu'il se présente on l'ossifie dans une représentation qui ne reflète qu'une de ses potentialités, c'est un des défauts de l'objectivisme; au contraire, à transformer le monde, ce qui ne peut jamais se faire sans éprouver à chaque instant ses propres forces, on découvre sa plasticité, on découvre que les limites aux changements de formes sont bien plus lointaines qu'on ne l'avait pensé» (Delbos et Jorion, 1984, p. 169).

D'ailleurs, Delbos et Jorion ont mis en évidence le choc des cultures que vivent à la fois les étudiants et les maîtres de stage lorsque les premiers, apprenant le métier de la saliculture sur les bancs d'école, viennent chercher auprès des seconds, un enseignement :

«Les maîtres de stage se plaignent alors de n'avoir à faire qu'à des fainéants qui passent leur temps à poser des questions, mais qui ne foutent rien, tandis que les stagiaires se plaignent d'être «exploités» par des maîtres qui leur font «pousser de la boue» du matin au soir et se réservent les quelques tâches «intéressantes» (Delbos et Jorion, 1984, p. 133).

Et un peu plus loin :

«Le maître de stage qui attend d'un aide qu'il apprenne de son propre mouvement en faisant ce qu'il y a à faire, ne peut que recevoir comme questionnement de son savoir-faire les questions incessantes» (Delbos et Jorion, 1984, p. 133).

Selon Perelman et Olbrechts-Tyteca,

«... il existe des accords, propres aux tenants d'une discipline particulière, qu'elle soit de nature scientifique ou technique, juridique

⁶³ *«Le «y» c'est le rappel à l'ordre de la nécessité; il a au moins le mérite ici de nous rappeler que le savoir de la pratique est avant tout cet instrument opératoire qui permet d'agir sur le monde sur le monde naturel, comme sur le monde social, pour assurer autant que faire se peut la réussite des fins particulières. Autant que faire se peut parce que les moyens mis en oeuvre sont réduits au regard des fins poursuivies, et les résultats incertains. Nous faisons plus particulièrement allusion là aux conditions d'exercice de ces métiers liés à la production primaire maritime, à la merci du moindre accident ou incident de parcours, de toutes ces circonstances favorables ou défavorables qui interviennent directement et constamment dans le processus de production. Ce sont par exemple les eaux trop chaudes ou trop froides, les brusques dessalures, et d'une façon plus générale toutes les «humeures» comme on dit ici, et les sautes d'humeur des eaux, des terrains, des vents, des courants, des marées et par conséquent des animaux ou du sel, toutes choses qui se conjuguent et font les résultats aléatoires» (Delbos et Jorion, 1984, p. 148).*

ou théologique. Ces accords constituent le corps d'une science ou d'une technique, ils peuvent résulter de certaines conventions ou de l'adhésion à certains textes, et caractérisent certains auditoires» (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 133).

L'attachement, voire l'obsession que nous avons pour les mots, la croyance partagée selon laquelle le savoir serait construit par la réflexion, l'analyse, la verbalisation des actions n'est-elle pas propre à la culture universitaire dans laquelle nous sommes immergés? Et si, pour un instant, on acceptait de changer de point de vue, n'y aurait-il pas quelques vérités admises dans notre monde universitaire qui nous feraient sursauter, à commencer par celle que le savoir se construit par la réflexion?

«Ces remarques concernant les accords spécifiques, propres à certains auditoires, indiquent à suffisance combien des arguments valables pour certaines personnes ne le sont nullement pour d'autres, auxquelles ils peuvent paraître extrêmement étranges» (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 138).

La conception «scolaire» de la construction du savoir paraît «*extrêmement étrange*» au maître de la saliculture qui a appris son art de son père qui l'avait lui-même appris de son propre père. Cet homme ne comprend pas les questions du stagiaire et encore moins la légitimité de ces questions car pour lui, le savoir ne se dit pas dans la mesure où une

«conceptualisation du savoir obligerait à produire en guise d'explication une description narrative quasi-infinie» (Delbos et Jorion, 1984, p. 132).

Le savoir enseignant se construit-il vraiment par la réflexion? Est-il légitime de penser que la réflexion *sur la pratique* puisse être «*le mode dominant de construction des compétences en formation initiale*»? Jusqu'à présent, aucune donnée empirique ne permet de confirmer cette affirmation qui reste pourtant bien ancrée dans l'imaginaire des formateurs d'enseignants que nous sommes.

3. Légitimité d'une formation axée sur la réflexion en formation initiale

La présente recherche nous a aussi amenée à réfléchir sur la légitimité d'une formation à caractère réflexif en formation initiale des enseignants, compte tenu des objectifs de formation continue qui sont associés à cette option. L'argument qui se dégage des analyses c'est qu'en habituant les étudiants à réfléchir sur leur pratique, étant donné les effets d'intégration et de construction de savoir attribués à une telle réflexion, on prépare les enseignants de demain à s'engager dans un processus de formation continue, de développement perpétuel. C'est comme si l'on voulait régler, en quatre ans et à jamais, la problématique de la formation continue, en même temps, évidemment que celle de la formation initiale des enseignants. On semble vouloir parer au phénomène de stagnation professionnelle qui conduit peut-être à une attitude de désengagement de la part des enseignants d'expérience. Mais, à courir deux lièvres à la fois, ne risquent-ils pas de nous échapper tous les deux? N'est-il pas illusoire de vouloir régler, au stade initial de la formation, le développement continu des enseignants? Cette préoccupation pour le développement continu des enseignants n'est-elle pas en train de nous faire perdre de vue les objectifs propres à une formation initiale? En insistant autant sur la réflexion des étudiants, n'est-on pas en train d'oublier qu'il y a peut-être aussi des savoirs pratiques fondamentaux que l'étudiant doit acquérir au stade initial d'une préparation à l'enseignement, comme l'affirmait Gilliss (1988)?

Nous constatons d'ailleurs que plusieurs discours sur la pratique réflexive et notamment celui du CSE, ont l'effet pernicieux de disqualifier des compétences qui ont pourtant été reconnues comme essentielles dans la pratique de l'enseignement. Ces discours qui sont construits sur un schème dichotomique, valorisant le caractère réflexif de la pratique en disqualifiant la «technique» dans la pratique, ont pour effet de discréditer l'utilisation de routines dans l'enseignement. Pourtant, des travaux (Sternberg et Horvath, 1995; Yinger 1979; Tochon, 1989) ont mis en évidence la place des «routines d'action» dans le travail des enseignants. Une étude de Tochon a montré que :

«la «routinisation des plans, c'est-à-dire l'enchâssement de plusieurs séquentialités interconnectées, est une nécessité de la profession» (Tochon, 1992, p. 56).

Faut-il voir dans l'utilisation de routines la marque d'une pratique mécanique et irréfléchie? Il est vrai que le mot «routine» connote, en français, un sens péjoratif :

ROUTINE :

*1. Habitude d'agir ou de penser toujours de la même manière, avec quelque chose de mécanique et d'irréfléchi => **train train, ronron*** (Rey-Debove et Rey, 1993, page 2007).

Pourtant, plusieurs auteurs considèrent que la routinisation des actions pédagogiques est, au contraire, la marque de l'intériorisation d'un savoir pratique d'une richesse peu commune (Coulon, 1993; Tochon, 1991).

À partir d'une synthèse des recherches empiriques sur l'expertise en enseignement, Sternberg et Horvath (1995) ont dégagé les caractéristiques prototypiques de l'enseignant expert. Ces travaux font ressortir la place importante occupée par l'automatisation des routines d'action dans la pratique.

Selon Giddens :

«Tous les êtres humains sont des agents compétents. Tous les acteurs sociaux ont une connaissance remarquable des conditions et des conséquences de ce qu'ils font dans leur vie de tous les jours. Une telle connaissance n'a pas uniquement une forme discursive et elle n'est pas simplement accessoire pour ce qui est des activités des acteurs. La compétence qui s'ancre dans la conscience pratique des acteurs affiche une complexité extraordinaire — une complexité que n'explorent à peu près jamais les approches sociologiques orthodoxes, en particulier celles qui ont partie liée avec l'objectivisme» (Giddens, 1987, p. 343).

Les routines d'action seraient donc un lieu d'ancrage de la compétence pratique plutôt qu'une marque d'incompétence comme l'a suggéré le CSE. Tochon a d'ailleurs souligné les avantages pour le praticien de recourir à de telles routines d'action. Les routines permettent :

«une réduction du nombre d'indices à traiter, de décisions à prendre, et augmente la prédictibilité de son action, ce qui sécurise les élèves» (Tochon, 1991, p. 11).

Les routines augmentent aussi la disponibilité de l'enseignante face aux élèves, tandis que la recherche montre que :

«la part intériorisée et routinisée des plans semble augmenter avec l'expérience» (Tochon, 1991, p. 11).

Le recours aux routines serait donc, contrairement à la pensée commune, une marque d'expertise. À la lumière de ces remarques, nous pensons qu'il faut peut-être s'inquiéter des effets d'une formation réflexive qui renie des modalités de pratique pourtant éprouvées et efficaces pour les enseignants.

4. Perspective politique sur la formation réflexive

D'un point de vue politique, le projet de la formation réflexive pourrait présenter aussi des effets jusqu'ici insoupçonnés. Avant d'expliquer ces effets, rappelons d'abord quelques caractéristiques du contexte de la formation des enseignants.

Avec la réforme des programmes de formation des enseignants, le MEQ a presque doublé le nombre d'heures de stage par rapport à ce qu'il était avant, le faisant passer de 450 à 700 heures. Cette augmentation substantielle du nombre d'heures de stage dans les programmes de formation entraîne évidemment une présence accrue de l'étudiant dans le milieu scolaire, mais elle représente aussi un accroissement de l'importance du rôle de l'enseignante associée dans la formation des futurs enseignants.

On sait par ailleurs, que les enseignants associés exercent une influence considérable sur les stagiaires (McIntyre, Calderhead et Zeichner, cité par Martin, 1998). Plus encore, des recherches ont montré que les stagiaires ont tendance à se conformer aux pratiques et aux attentes de leurs enseignants associés. (Goodman et MacKinnon, cités par Martin, 1998).

Calderhead (1988a) a aussi tenté d'étudier le phénomène de l'apprentissage en stage. Cependant, selon ses propres constatations, les résultats de sa recherche nous en apprennent plus sur les obstacles à l'apprentissage que sur l'apprentissage lui-même. Ainsi, Calderhead a remarqué que les stagiaires ont tendance à ne pas tenir compte des commentaires qui leur sont faits par leur superviseur de stage. Plusieurs raisons expliquent les réticences des étudiants à

cet égard. D'abord, il semble que les stagiaires aient généralement une bonne estime de leur propre compétence à enseigner. Aussi, ils sont parfois surpris par les remarques critiques qui leur sont adressées par le superviseur. Si, de surcroît, l'enseignante associée a manifesté, à leur égard, des commentaires positifs sur leur enseignement, alors, les stagiaires ont tout naturellement tendance à juger que l'enseignante, connaissant mieux le milieu, les élèves et la classe est en meilleure position que le superviseur pour commenter leur enseignement. Le commentaire du superviseur est donc discrédité au profit de celui de l'enseignante associée.

Il arrive aussi que les stagiaires ne tiennent pas compte des commentaires du superviseur parce qu'ils ne les comprennent tout simplement pas. Calderhead explique que, selon le point de vue des étudiants, les superviseurs ont tendance à employer un langage inutilement compliqué.

Il semble aussi que les stagiaires ont tendance à évaluer leur propre pratique en référence avec celle de leur enseignante associée. Par conséquent, lorsque le superviseur critique une pratique pédagogique qui est partagée par l'enseignante associée, le stagiaire, encore une fois, estime que les commentaires du superviseur ne sont pas réalistes, qu'ils sont déconnectés de la pratique.

Dans la dynamique triangulaire des stages, les superviseurs de stage font donc face à un problème de crédibilité auprès des stagiaires. À la lumière de ces résultats de recherche, l'augmentation substantielle du nombre d'heures de stage dans la formation crée un certain paradoxe puisque, d'une part, cette mesure augmente l'impact de l'enseignante associée dans la formation de l'étudiant, alors que, d'autre part, la compétence des praticiens en place dans le milieu scolaire est ouvertement critiquée (OCDE, 1989) au point de justifier une réforme en profondeur de la formation de enseignants. Aux États-Unis, le Holmes Group s'est dit sceptique à propos de la formation sur le terrain, même si elle est la plus appréciée des étudiants en éducation, mais aussi dans toutes les formations professionnelles. Selon lui, cette pratique contribue à maintenir la pratique enseignante dans un conservatisme et un conformisme puisque l'étudiant a tendance vouloir imiter les pratiques de son enseignante associée plutôt qu'à réfléchir et à essayer des nouvelles choses. Quant aux enseignants associés,

ceux-ci n'auraient pas les connaissances nécessaires pour permettre le développement professionnel des étudiants (Sedlak, 1987).

Mais voilà qu'en plaçant la compétence réflexive au cœur de la formation des enseignants, le MEQ a peut-être réussi, en apparence du moins, le tour de force de solutionner le paradoxe de l'enseignante associée tout en redonnant aux formateurs universitaires la crédibilité qui leur faisait défaut. C'est qu'en plaçant la réflexion au centre des compétences, les formateurs universitaires deviennent, pour ainsi dire, les spécialistes de la formation, d'abord parce que c'est aux «*personnes ressources du milieu universitaire*» que le MEQ a attribué la responsabilité première de la formation réflexive des étudiants, mais ensuite, parce que c'est à l'Université qu'est confié le mandat de former les enseignants associés à l'analyse réflexive. Ces deux mesures confirment d'une certaine manière, le statut supérieur des universitaires en matière de réflexivité, tandis que, du même souffle, les enseignants-associés-praticiens sont repoussés au second rang dans la hiérarchie des formateurs et doivent désormais accepter d'être formés à une compétence qu'ils ne maîtrisent pas d'emblée : l'analyse réflexive. L'Université conserve ainsi la maîtrise d'oeuvre de la formation, qui aurait peut-être risqué de lui échapper autrement.

En outre, la réforme de la formation des enseignants s'inscrit dans une réforme majeure de l'éducation qui affecte tous les paliers du système éducatif. Pourtant, dans cette réforme complète du système éducatif, un seul groupe n'est pas affecté par les mesures de réforme, ce sont les formateurs universitaires dont la compétence à former adéquatement les futurs enseignants, n'a jamais été remise en question.

«Pourquoi confier la formation des maîtres à des penseurs-chercheurs, des théoriciens, alors que cette formation relève aussi et surtout de l'action, du savoir-faire, du procédé, de la méthode. Un formateur de maîtres doit savoir, en enseignant à l'étudiant-maître, non seulement le sujet de son enseignement propre, mais aussi le sujet de l'enseignement qu'il contribue à former chez le futur enseignant; il doit savoir de manière concrète et pratique ce qu'est l'élémentaire, ce qu'est un élève de l'élémentaire, ce qu'est une classe de l'élémentaire, etc. Il doit être pédagogue-savant, "penseur", mais surtout praticien» (Boisseau, Lefebvre, Poirier, Ruel, Tremblay, Tremblay, et Tremblay, 1988, p. 101).

Cette critique adressée par Boisseau et ses collaborateurs se rapportait à la réforme des années 1960 qui avait donné lieu au transfert de la formation des enseignants des écoles normales vers les universités. Ce changement majeur avait suscité moult passions dans le milieu de la formation. La responsabilité de la formation ayant jusque-là été assumée par des praticiens d'expérience, la pertinence des savoirs qui allaient être transmis aux futurs enseignants étaient au premier rang des appréhensions, mais la compétence des universitaires pour former des praticiens de l'enseignement était aussi mise en doute, comme en témoigne le précédent extrait.

Que sait-on aujourd'hui de la compétence des universitaires à former les futurs enseignants? Cette question est complètement absente des discours de la réforme. Faut-il s'en étonner? Oui et non. Oui, parce que logiquement, une réforme de la formation devrait nécessairement tenir compte de toutes les dimensions de cette formation. Mais non, parce que la question de la compétence des formateurs n'est pas un champ de recherche très à la mode chez les chercheurs universitaires (on s'en doute) et par conséquent, cette question est plutôt mal connue.

Nous avons néanmoins mis la main sur les résultats d'une recherche française qui aborde, d'une certaine manière, cette question. Étudiant les pratiques de formation dans les lycées professionnels en France, Tanguy (1993) a découvert que les préoccupations ainsi que les conceptions pédagogiques des formateurs sont différentes selon qu'ils sont d'anciens ouvriers, donc issus du milieu de la pratique, ou des diplômés de l'enseignement technique supérieur.

«Pour les enseignants anciens ouvriers, l'apprentissage de la technique trouve toujours sa justification ultime dans l'usage qui en est fait au sein d'une pratique professionnelle. La théorie n'a pas de nécessité propre, elle vient en plus. La validité du savoir se trouve dans son efficacité. Parce qu'ils ont été des hommes de pratique, ces anciens ouvriers professionnels traduisent la norme pédagogique scolaire en savoir de métier : savoir global (appréhendant la réalité concrète) et singulier (relatif à une situation concrète) où l'apprentissage des méthodes ne peut être dissocié du caractère finalisé du travail à effectuer qui reste toujours premier.

Les diplômés de l'enseignement technique supérieur, eux, orientent leur enseignement vers la compréhension des objets techniques eux-mêmes à partir de leurs structures et de leurs fonctions notamment. Leur didactique procède par stylisation du réel en en résumant les phénomènes techniques dans un certain nombre de leurs paramètres, Ce faisant, elle ne prend pas en compte la

contingence, l'aléatoire qui sont inhérents à l'acte du travail industriel. C'est pourquoi cette didactique tend à privilégier, à l'inverse de la précédente, les méthodes de transmission de type déductif caractéristiques du savoir scientifique» (Tanguy 1993, p. 97).

Cette recherche montre que la culture professionnelle du formateur influence son rapport au savoir et à la théorie ainsi que ses préoccupations pédagogiques.

Une autre absence nous apparaît troublante, dans le discours de la réforme de la formation des enseignants : ni le MEQ ni les universités ne mentionnent que les stages sont une occasion pour les stagiaires d'apprendre leur métier au contact des enseignants associés, en modelant leur pratique sur celle de ces derniers. Pourtant, l'apprentissage par démonstration/imitation est un phénomène naturel qui se produit qu'on le veuille ou non. Tel que mentionné précédemment, les recherches montrent que les stagiaires ont tendance à modeler leur comportement sur celui de leur enseignante associée.

Parallèlement, une position semble généralement admise dans le milieu de la formation des enseignants, à savoir que l'étudiant doit développer un style d'enseignement qui lui est propre, personnel, conforme à sa personnalité. À l'UQAT, par exemple, on souhaite que les étudiants développent une «*pratique personnelle de planification de l'enseignement*» (proposition 88). À l'Université Concordia, on dit vouloir «*stimuler les étudiants et les étudiantes à se donner les premiers éléments d'une philosophie personnelle de l'éducation des jeunes enfants*» (proposition 128).

Cette idée selon laquelle l'étudiant en formation initiale doit développer un style et une philosophie personnels, nous semble, pour le moins, incongrue. N'y a-t-il pas, avant le stade de personnalisation, un stade d'appropriation? À l'enfant de deux ans qui apprend à parler, on ne demande pas de produire des phrases nouvelles et originales. On sait que son apprentissage de la langue, une compétence pourtant complexe, passe par une phase de modelage, une étape où l'enfant est incité à répéter, le plus fidèlement possible, les mots qui lui sont dits; un jeu auquel se prête volontiers l'enfant en début d'apprentissage; un jeu que nul n'aurait d'ailleurs l'idée de lui refuser.

Il n'est pas inutile de rappeler que la démonstration et l'imitation sont aussi au cœur du modèle de formation préconisé par Schön (1987) pour former un «praticien réflexif».

Le coach démontre à l'étudiante des parties ou des aspects du «design» afin d'aider celle-ci à comprendre ce qu'il croit être important pour elle d'apprendre. En faisant cela, il donne à l'étudiante l'opportunité d'apprendre par imitation (Schön, 1987, p. 107, traduction libre⁶⁴).

Dans la perspective de Schön, il est nécessaire que le *coach* démontre en même temps qu'il explique. La démonstration et l'explication sont imbriquées, elles se complètent l'une l'autre. Et, contrairement à ce que d'aucuns pourraient penser, l'imitation est une activité complexe. Pour arriver à reproduire avec exactitude un schème d'action (*process of action*) l'étudiant doit véritablement s'engager dans un processus de réflexion dans l'action, explique Schön.

Lorsque je suis dans un processus d'action et que j'essaie de faire ce qu'un expert vient de faire, je réfléchis-en-action, à la fois sur le processus original que j'ai observé, et sur mes tentatives de reproduire ce processus. Je me demande : qu'est-ce qu'il est vraiment en train de faire? Et, pendant que j'essaie de faire ce qu'il a fait, je me demande : qu'est-ce que je suis vraiment en train de faire? Je peux séparer le mouvement que j'ai vu en petites parties et essayer de voir si ce que je fais dans chacune de ces parties est correct ou incorrect (...) je peux réfléchir sur les critères qui me permettent de juger de ma performance. Je peux inventer différentes façons de corriger les erreurs que je détecte. Je peux examiner les points de jonctions qui connectent chacune des parties de ma performance (Schön 1987, p. 107, traduction libre).⁶⁵

Selon Schön, l'imitation d'un comportement présente un intérêt véritable pour l'étudiant en formation puisque «en imitant la performance observée, ce dernier se met dans une situation nouvelle d'action, et à partir de ce nouveau point de

⁶⁴Version originale : «A coach demonstrates parts or aspects of designing in order to help his student grasp what he believes she needs to learn and, in doing so, attributes to her, a capacity for imitation.»

⁶⁵Insofar, as I attend to the process of action, trying to do as I have seen a skillful performer do, I reflect-in-action both on the original process I have observed and on my attempts to reproduce it. I ask, "What is he really doing?" and as I try to do as he has done, I ask, "What am I really doing?" I can break the whole gesture I have imitated into parts, trying to see what in each parts makes my attempt at reproduction right or wrong. (...) I can reflect on the criteria that underlie my perceptions of match or mismatch, I can experiment with different ways of correcting the errors I detect. I can examine the "joints" that connects part of the performance(...)

vue, il accède à une nouvelle vision, à nouveau sens de la performance qu'il essaie d'imiter» (Schön 1987, p. 111, traduction libre).

La réforme des programmes de formation qui s'est initialement inspirée des travaux de Schön n'a pas retenu les recommandations de ce dernier en matière de formation. Peut-être n'aimait-on pas l'image du «*coach*»; peut-être ne voyait-on pas comment implanter un système de *coaching* dans la formation des enseignants; peut-être ne disposait-on pas des ressources (financières aussi bien qu'humaines) pour l'implantation un tel modèle de formation; ou peut-être ne souhaitait-on tout simplement pas donner aux enseignants associés le premier rôle dans la formation pratique des enseignants.

En tout cas, le silence qui règne dans les discours au sujet de l'apprentissage par modelage n'est pas fortuit et, conjugué à l'insistance pour un apprentissage par la réflexion, il participe à la résolution de ce que nous avons considéré être un paradoxe, celui de la compétence de l'enseignante associée dans la formation. En ignorant le phénomène de l'apprentissage par modelage, le MEQ ainsi que les universités pensaient peut-être y faire échec. Mais n'est-ce pas une manière de jouer à l'autruche? En évitant de parler de l'apprentissage par modelage, un phénomène qui se déploiera de toute façon, la possibilité de baliser cet apprentissage nous échappe. En laissant cette question dormir sous le tapis, on ne se donne pas la possibilité d'étudier le phénomène et de mieux le comprendre afin d'établir les conditions qui permettraient qu'il se réalise en convergence avec les objectifs du programme de formation.

5. Quoi de neuf dans la formation à caractère réflexif?

Nous souhaitons terminer cette discussion en posant à nous-même, mais aussi au lecteur, la question suivante : qu'est-ce que l'introduction du champ conceptuel de la formation réflexive dans les programmes de formation a apporté de nouveau à la formation des enseignants? Spontanément, et d'une manière laconique, nous serions portée à répondre : beaucoup d'espoir!

En constatant le flou qui règne dans le champ conceptuel de la formation réflexive ainsi que l'absence de cadre de référence en ce qui concerne plus spécifiquement les programmes de formation des enseignants au Québec, nous nous demandons si la dimension réflexive des nouveaux programmes de formation a profondément modifié notre manière de former les futurs enseignants. À cet effet, la réflexion de Goodman (1988) sur la difficulté de réformer en profondeur les pratiques de formation est d'ailleurs fort intéressante. Cette auteure a montré que bien des caractéristiques de la culture universitaire font obstacle à de véritables réformes des programmes de formation.

Par ailleurs, il nous semble que la réflexion n'est pas un fait nouveau dans la formation des enseignants. À notre connaissance, l'analyse des pratiques pédagogiques a toujours été au cœur de la formation des enseignants. Nous avons l'impression que ce qui a changé c'est d'abord le vocabulaire : ce qu'on appelait autrefois l'*objectivation de sa pratique* est aujourd'hui appelé l'*analyse réflexive de ses pratiques*. Ce qui a changé aussi, ce sont les conséquences qui sont aujourd'hui attribuées à cette activité d'analyse de la pratique. On pense aujourd'hui que la réflexion va permettre l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques, l'intégration de savoirs multiples, l'amélioration de la pratique, le maintien de la compétence à long terme. On pense aussi que la réflexion va favoriser le développement d'une attitude plus responsable vis-à-vis de la formation et qu'elle va permettre le développement de l'autonomie professionnelle. Or, toutes ces conséquences, nous l'avons maintes fois exprimé, ne sont que des présomptions qui suscitent évidemment beaucoup d'espoir mais qui pourraient aussi amener bien des désillusions. Déjà, après quelques années d'implantation des nouveaux programmes de formation, on entend, ici et là, les formateurs se dire aux prises avec des problèmes qu'ils n'avaient pas anticipé, à commencer par les résistances des étudiants face aux tâches de réflexion qu'on leur propose. Chez les étudiants, on commence aussi à sentir un certain ras-le-bol de toute cette «réflexivité».

Serions-nous en train de faire fausse route? Allons-nous constater dans quelques années que nous nous sommes encore une fois laissés séduire par les promesses de ce qui se révélera n'être qu'un slogan?

Dans le cadre d'un colloque sur les compétences réflexives en éducation⁶⁶, Rémigy, une conférencière française, a livré son point de vue extérieur sur la notion de compétences réflexives en éducation, faisant remarquer que l'engouement pour le concept de réflexivité n'avait pas encore atteint son continent. Cette intervenante se questionnait sur les fondements théoriques de ce courant et questionnait le rapport entre les compétences réflexives et l'agir. De plus, Rémigy se demandait si le courant de la réflexivité n'était pas tout simplement une mode ou un slogan peut-être en réaction à un courant technologique trop «*hard*» et qui, comme les autres modes, finirait bien par passer.

Le concept de formation réflexive dans la formation des enseignants pourrait-il, comme le suggérait Rémigy, n'être qu'un slogan qui, comme ceux qui l'ont précédé, fera son temps et tombera, un jour ou l'autre, dans l'oubli, remplacé peut-être par un nouveau slogan? Pour répondre à cette question, nous avons comparé les caractéristiques du concept de formation réflexive avec les caractéristiques du slogan pédagogique identifiés par Reboul (1984).

Selon cet auteur, le slogan pédagogique «*tend à se dissimuler*» en prenant l'allure d'une évidence. Voilà une première caractéristique qui correspond bien à l'usage qui est fait des concepts de réflexion et de réflexivité dans les discours, surtout en regard des effets qui leur sont attribués.

Le slogan est une «*formule anonyme*». On a trouvé, dans le texte du CSE, la trace des auteurs qui ont inspiré le discours sur la réflexivité, mais on a aussi constaté que ces références étaient absentes des discours du MEQ et des universités. Si bien qu'en bout de ligne, la formation réflexive est devenue, comme le slogan pédagogique, une formule anonyme.

Le slogan est «*polémique*» : il rallie, mais toujours contre quelque chose. Dans le discours du CSE, la réflexivité est opposée à une pratique «*mécanique et technique*».

⁶⁶Les compétences réflexives en éducation : théorie et pratique», Colloque organisé par R. Pallascio, P. Angenot et L. Julien, dans le cadre du 65^e Congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières, 1997.

Le slogan est «*sommaire*»; il sous-entend plus qu'il ne dit. La présente recherche a montré que les discours analysés donnent peu de détails sur les caractéristiques et les composantes du champ conceptuel de la formation réflexive : les processus cognitifs en jeu restent mal connus; les modalités pédagogiques d'une formation réflexive restent obscurs.

Le slogan est un «*raccourci*» : sa concision le rend frappant, mais en même temps, elle voile ses limites. Que dire de l'expression «*analyse réflexive*» sinon qu'elle est une expression courte, frappante, mais dont on n'a pas su établir les limites.

En somme, si la réflexivité dans la formation des enseignants n'est pas un slogan, elle en a toutes les caractéristiques.

6. Conclusions et perspectives

Cette recherche est née d'un étonnement, d'une curiosité suscitée par ce que nous avons jugé être un engouement général à l'égard d'un concept, voire, d'un champ conceptuel, celui de la réflexion dans la formation des enseignants. L'adhésion générale que semblait susciter ce champ conceptuel auprès de formateurs nous intriguait en même temps qu'il nous fascinait. À notre connaissance, peu d'idées pédagogiques ont su rallier autant que ne l'a fait le concept de la formation réflexive. L'intérêt suscité par ce champ conceptuel avait, à notre sens, quelque chose d'étrange, d'incongru, d'incompréhensible, d'autant que nous constatons que beaucoup d'espoirs étaient placés dans cette nouvelle approche de formation. C'est dans cet état d'esprit que nous avons été amenée à faire l'étude du champ conceptuel de la formation réflexive dans les discours de la réforme québécoise des programmes de formation des enseignants.

Nos lectures sur ce thème nous ont révélé que, dans la littérature, la formation réflexive est une notion à la fois polysémique et multiréférencielle. Plus encore, plusieurs auteurs mettent en doute la pertinence d'un tel mode de formation pour les enseignants. Dès lors, et considérant que la dimension réflexive avait déjà été introduite dans les nouveaux programmes de formation des enseignants au

Québec, il nous apparaissait crucial et urgent de comprendre les changements que ce nouveau champ conceptuel allait représenter dans la formation des enseignants. Il nous paraissait important de vérifier si ce champ conceptuel avait été finement balisé. Nous voulions aussi voir comment ce champ conceptuel allait s'opérationnaliser dans la formation. Et enfin, nous voulions mettre en lumière les arguments qui avaient motivé le choix de cette orientation pour la formation des enseignants. En bref, la recherche visait à identifier si les instances décisionnelles et exécutives savaient ce qu'elles faisaient, comment elles le faisaient et pourquoi elles le faisaient.

La visée de la thèse était à la fois descriptive et critique. Dans une perspective descriptive, il s'agissait de mettre au jour les réseaux conceptuels présents dans le champ de la formation réflexive et d'identifier les arguments sur lesquels repose le choix d'une formation réflexive pour les enseignants. Dans la perspective critique, nous cherchions à évaluer la cohésion des réseaux conceptuels, leur stabilité d'un discours à l'autre, ainsi que la légitimité des arguments qui ont fondé le choix d'une formation réflexive pour les enseignants.

C'est dans cette double perspective qu'une méthodologie à deux volets a été imaginée : une analyse conceptuelle a permis de dessiner les réseaux conceptuels qui composaient le champ de la formation réflexive dans les discours analysés et une analyse rhétorique a permis de mettre en évidence la dimension argumentative de ces discours.

Les hypothèses de la recherche étaient pessimistes, mais elles étaient fondées sur une analyse du contexte de la réforme des programmes de formation des enseignants ainsi que sur une littérature plutôt critique à l'égard du champ conceptuel de la formation réflexive. Nous anticipions que la formation réflexive serait un champ conceptuel à la fois flou et polysémique. Nous pensions aussi que les modalités d'opérationnalisation allaient aggraver la polysémie de ce champ conceptuel. Sur le plan argumentatif, nous avons fait l'hypothèse que le choix d'une formation réflexive ne reposerait pas sur des données empiriques, mais sur des arguments de nature intuitive. Nous avons aussi fait l'hypothèse que le champ conceptuel de la formation réflexive serait lié à une rhétorique de valorisation de l'enseignant et de l'enseignement dont le schème principal serait la dichotomie.

Les points saillants de cette recherche sont les suivants. D'abord, le champ conceptuel de la formation réflexive n'est rattaché à aucun cadre de référence en particulier, si bien que tous les énoncés qui composent ce champ conceptuel ne sont pas unis ni légitimés par la cohérence d'une théorie. Les énoncés de ce champ conceptuel n'obéissent qu'à la logique du sens commun. L'absence de cadre de référence a des implications sérieuses sur la clarté du champ conceptuel en jeu, sur sa stabilité dans les discours et sur la validité des énoncés qui le composent.

Dans les textes analysés, par exemple, les processus cognitifs auxquels renvoient les notions de réflexion et de réflexivité (*réflexif*) restent obscurs. Aucune démarche d'explicitation n'est engagée dans les textes sur cette dimension, sauf peut-être pour un court passage du texte de l'Université de Montréal où les rédacteurs expriment l'idée que la réflexion sur la pratique implique des habiletés de pensée convergente et de pensée divergente.

La recherche a aussi montré que les objets de réflexion sont multiples et diversifiés selon les discours. Nous les avons regroupé en deux catégories : 1) les objets qui concernent les préoccupations quotidiennes de la pratique et 2) ceux qui concernent des préoccupations plus lointaines de la pratique. Dans certains textes, la réflexion porte sur les deux types d'objets alors que dans d'autres, elle ne porte que sur le premier type d'objets.

Parallèlement, en analysant les conséquences associées au champ conceptuel de la formation réflexive, la recherche a permis de découvrir que c'est principalement lorsque la réflexion a pour objet la «pratique» que des conséquences lui sont attribuées. Ces conséquences sont de l'ordre de la construction du savoir, de l'intégration, de l'amélioration de la pratique et du maintien de la compétence à long terme. Ces données nous ont permis de conclure que la «pratique» n'est pas qu'un objet parmi d'autres objets; la *réflexion sur la pratique* représente plutôt une entité conceptuelle à part entière. Ainsi, bien que le champ conceptuel de la formation réflexive s'est révélé flou et polysémique, dans cet univers conceptuel mal défini, le concept de réflexion sur la pratique est bien ancré au point de pouvoir être qualifié d'*intention*.

La recherche a par ailleurs permis de constater que tous les liens de conséquence sont présentés comme s'ils étaient des faits, alors que, selon toutes vraisemblances, ce ne sont que des présomptions. Cette caractéristique questionne donc la validité même de ces relations causales, mais plus encore, elle a des implications sur la validité des fondements sur lesquels repose le choix d'une formation réflexive pour les enseignants, la recherche ayant suggéré que c'est en partie sur la base de ces arguments pragmatiques que seraient fondés le choix et l'adhésion à une formation à caractère réflexif pour les enseignants.

Le dernier fait saillant de cette recherche concerne le manque de précision observé dans les documents analysés, relativement aux modalités d'opérationnalisation de la formation réflexive. Les informations contenues dans les documents à cet égard, restent sommaires et relativement peu opérationnelles (à une exception près). Ce résultat peut s'expliquer par les textes qui constituent le corpus de la recherche. On peut penser que des documents internes existent et qu'ils exposent d'une manière plus explicite les modalités d'opérationnalisation de la formation réflexive. Néanmoins, nous avons jugé préoccupant le fait que le CAPFE ait approuvé les programmes de formation sans connaître les modalités de l'encadrement pédagogique.

Que doit-on conclure de cette thèse?

Du point de vue méthodologique, cette recherche a démontré le grand intérêt qu'il y a à étudier les discours dans la double perspective d'une analyse conceptuelle et d'une analyse rhétorique. En étant attentif à l'aspect argumentatif des discours, cela permet de déceler la fragilité de certains liens conceptuels qui sont parfois présentés comme des évidences. Parce que les discours pédagogiques sont des discours qui «visent à légitimer des pratiques» (Reboul 1984), à «convaincre du bien-fondé d'une position» (Angenot 1984), ceux-ci font constamment intervenir le champ des idéologies, des visions du monde (Angenot 1984). À l'instar de Reboul, nous constatons, à la suite de cette recherche, l'importance de s'interroger sur les prémisses de ces discours : «s'agit-il d'évidences, de faits établis, de postulats explicites ou de présupposés implicites?» Il est utile et même essentiel de distinguer, dans les discours, ce qui relève des faits et ce qui relève des présomptions ou du préférable. À cet égard, la méthodologie qui a été mise

de l'avant dans le cadre de cette recherche s'est révélée tout à fait pertinente et aussi très féconde.

Sous des apparences peut-être théoriques, l'analyse du champ conceptuel de la formation réflexive qui a été réalisée dans le cadre de cette recherche a des retombées très concrètes sur les pratiques de formation des enseignants. D'abord, l'urgence de définir clairement et spécifiquement les balises de ce champ conceptuel dans le cadre des pratiques de formation ressort manifestement de cette recherche. Il est crucial que les universités s'astreignent à l'explicitation de toutes les dimensions de ce champ conceptuel à savoir, les processus cognitifs, les objets, les agents et, évidemment, les buts d'une telle formation. Les universités devraient notamment déterminer si la réflexion est une fin ou un moyen dans la formation et traiter cette notion en conséquence, autant sur le plan de l'enseignement que sur celui de l'évaluation. Il est également crucial, dans le cadre de cette clarification conceptuelle, que l'on distingue bien ce qui relève des faits et ce qui relève des présomptions ou des valeurs. Certes, il y a des choix pédagogiques à faire dans le cadre d'une formation, mais ceux-ci doivent être explicités et argumentés, et surtout, ces choix doivent être assumés par ceux qui les ont faits et non présentés comme des évidences ou des nécessités découlant de la nature même des choses.

La démarche de clarification à laquelle nous convie cette recherche ne peut pas être faite de manière individuelle. Pour assurer la cohésion des actions de formation dans les programmes, il est nécessaire que cette clarification conceptuelle soit entreprise dans le cadre d'une démarche collective. Par ailleurs, en tant qu'intellectuels et chercheurs, il nous semble que les responsables de la formation des enseignants ont la responsabilité professionnelle et morale d'inscrire leurs pratiques de formation dans le contexte des courants de recherche et de pensée à ce sujet. Il n'est pas pensable que les pratiques de formation puissent être développées en vase clos, dans l'ignorance du champ de connaissance qui s'est développé à cet égard. La clarification conceptuelle implique donc nécessairement de connaître les cadres de référence en matière de formation réflexive, d'en saisir toutes les nuances afin d'être en mesure de situer ses propres pratiques de formation par rapport à ces différents cadres de référence.

Sur le plan de la recherche, les résultats de cette thèse nous pressent de mettre en place des études empiriques sérieuses et rigoureuses dans le but d'évaluer l'impact véritable des mesures de la formation dite «*réflexive*». Là aussi, les chercheurs ne pourront pas faire l'économie d'une rigoureuse clarification conceptuelle. De telles recherches devraient plus particulièrement vérifier les allégations selon lesquelles la réflexion améliore la pratique. La réflexion produit-elle véritablement des effets observables sur la pratique? Cette question est devenue incontournable, compte tenu du poids de l'argument pragmatique dans le choix d'une formation à caractère réflexif pour les enseignants.

Les recherches devraient, en outre, nous permettre de mieux comprendre le processus de formation à l'enseignement, en identifiant les variables qui favorisent l'apprentissage aussi bien que celle qui y font obstacle. Il nous apparaît maintenant évident qu'après plus de deux décennies de recherches sur les savoirs enseignants, il est temps de se préoccuper du processus d'acquisition et de transmission de ces savoirs. Il ne faut plus se demander ce qu'il faut apprendre pour être un bon enseignant, mais comment il faut l'apprendre et aussi, comment le faire apprendre. Voilà le champ de recherche qui, à notre avis, devrait occuper les chercheurs en ce prochain début de troisième millénaire. Nous sommes consciente des difficultés méthodologiques que représente ce champ de recherche mais nous n'en sommes pas moins convaincue de son importance.

En conclusion, nous espérons, que cette recherche aura contribué, même humblement, à faire avancer la réflexion collective sur les pratiques de formation des enseignants. Nous espérons que cette recherche saura stimuler les échanges et même les débats quant à la pertinence et à l'opérationnalisation de la réflexion dans les programmes de formation des enseignants, car c'est là un signe de santé et de vitalité pour une communauté intellectuelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17 (2), 139-150.
- Anderson, J.R. (1982). Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review*, 89, 369-406.
- AQUFOM (1993). *Compétences et formation des enseignants. Actes du colloque*. Publication des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Angenot, P. (1993a). Un défi pour la formation des enseignants : le pédagogue cultivé. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.) : *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal, Éditions Logiques, 49-70.
- Angenot, P. (1993b). Pour faire apprendre différemment : une pédagogie de métamorphose. In R. Pallascio et D. Leblanc (dir.) : *Apprendre différemment*. Agence d'arc, 161-166.
- Angenot, P. (1991). Métaphores de l'éducateur : pour une pédagogie du tact. *Préscolaire*, 28(4), 6-7.
- Angenot, P. (1988). Mettre en discours: une tâche de formation fondamentale (Les causeries du 13). *Recherches psychopédagogiques*, 1(1). Université Laval.
- Angenot, P. (1984). La formation fondamentale. Observations préliminaires pour l'analyse d'un discours. *Monographies des sciences de l'éducation*, 3(4) Université du Québec à Trois-Rivières.
- Barilli , R. (1989). *Rhetoric*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Bengtsson, J. (1995). What is Reflection? On the Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 23-32.
- Boisseau, L.-P., de Grandpré, M., Lefèbvre, B., Poirier, M., Ruel, R., Tremblay, N., Tremblay, R. (1988). Les écoles normales avant 1964. In J.J. Jolois et R. Piquette : *La formation des maîtres et la révolution tranquille*, Montréal, Les presses de l'Université du Québec à Montréal Montréal, 15 -22.
- Boisseau, L. P., Lefèbvre, B., Poirier, M., Ruel, R., Tremblay, A., Tremblay, N., Tremblay, R. (1988). La formation des maîtres à l'Université. In J.J. Jolois et R. Piquette : *La formation des maîtres et la révolution tranquille*, , Montréal, Les presses de l'Université du Québec à Montréal Montréal, 91-109.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1985). What is Reflection in Learning? In D. Boud, R. Keogh, et D. Walker (dir.) *Reflection : turning experience into learning*. New York, Nichols Publishing company, 7-17.

- Bullough, R.V. (1989). Teacher Education and Teacher Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40(2) 15-21.
- Bunge, M. (1967). *Scientific Research I: The Search for System*. New York, Springer-Verlag.
- Calderhead, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, 5, 43-51.
- Calderhead, J. (1988a). The Contribution of Field Experiences to Student Primary Teachers' Professional Learning. *Research in Education*, 40, 33-49.
- Calderhead, J. (1988b). The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach. In J. Calderhead : *Teachers' Professional Learning*. London, Falmer Press, 51-64.
- Calderhead, J., Gates, P. (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development. Introduction*. London, Washington D.C. :Falmer Press, 1-10.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 33-57.
- Clandinin, J., Connelly, F. M. (1986). The Reflective Practitioner and Practitioners' Narrative Unities. *Canadian Journal of Education*, 11(2), 184-198.
- Clark, C. M. et Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. In M.C. Wittrock (dir.) *Handbook of research on teaching*. Ew York, Macmillan, 255-296, (3è édition).
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Les publications du Québec.
- Coulon, A., (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, Presses universitaires de France.
- Court, D. (1988). "Reflection-in-Action": some definitional problems. In P.P. Grimmett, G. L. Erickson (dir.) : *Reflection in Teacher Education*. New York, Teachers College Press, 143-146.
- Correa M. E. (1998). *Le dossier professionnel et les capacités réflexives des enseignants en formation initiale*. Communication présentée au sixième colloque de l'AQUFOM. Université de Montréal.
- Cruickshank, D.R., (1987). *Reflective Teaching : the preparation of students of teachin*. Reston, VA, Association of Teacher Educators.
- Delbos, G., Jorion, P., (1984) *La transmission des savoirs*. Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.
- Dewey, J., (1904) The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers. In Charles A. McMurray (dir.) : *The Third Yearbook of the*

National Society for the Scientific Study of Education. University of Chicago, 9-30.

- Dewey, J., (1933) *How We Think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.*, Lexington, Massachusetts, D.C. Heath and Company.
- Dewey, J., (1975) *Démocratie et éducation: introduction à la philosophie de l'éducation.* Paris, Armand Colin, (première édition: 1916).
- Dupuy-Walker, L., (1993). Les compétences en formation des maîtres, la contribution universitaire. In AQUFOM, *Compétences et formation des enseignants. Actes du colloque.* Publication des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières. **PAGE ? ? ?**
- Elbaz, F. (1993). La recherche sur le savoir des enseignants : l'enseignante-experte et l'enseignante "ordinaire". In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.) : *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal, Éditions Logiques, 101-114.
- Eraut, M. (1995). Schön Shock: a case for reframing reflection-in-action. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 9-22).
- Fenstermacher, G. D. (1988). The place of science and epistemology in Schön's conception of reflective practice. In P. P. Grimmett, G. L. Erickson (dir.) : *Reflection in Teacher Education.* New York, Teachers College Press, 39-46.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique.* Paris, Dunod.
- Gauthier, C. (1993). La raison du pédagogue. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.) : *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal, Éditions Logiques. 187 - 206.
- Gauthier, C. Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Québec, Les presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. Mellouki, M., Tardif, M. (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal, Éditions Logiques.
- Ghiglione R. (1991). L'analyse propositionnelle du discours dans tous ses états. In R. Ghiglione et A. Blanchet *Analyse de contenu et contenus d'analyse.* Paris, éditions Dunod, 32 - 72.
- Ghiglione, R., Kekenbosch, C., Landré, A., (1995). *L'analyse cognitivo-discursive.* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration.* Paris, Presses universitaires de France (1^{re} éd. angl. : 1984).

- Gilliss, G., (1988). Schön's Reflective Practitioner : a Model for Teachers? In P. P. Grimmett, G. L. Erickson, *Reflection in Teacher Education*. New York, Teachers College Press, 47-53.
- Goodman, J., (1988). University Culture and the Problem of Reforming Field Experiences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 45 - 53.
- Gorovitz, S. Hintikka, M., Provence, D., Williams, R.G., (1979). *Philosophical Analysis. An Introduction to Its Language and Techniques*. New York, Random House.
- Grand Larousse en 5 volumes (1987). Paris, Larousse.
- Grimmett, P. P. (1989). A Commentary on Schön's View of Reflection. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 19-28.
- Grimmett, P.P. (1988) The Nature of Reflection and Schön's Conception in Perspective. In P.P. Grimmett and G. L. Erickson (dir.) : *Reflection in Teacher Education*. New York, Teachers College Press, 5-15.
- Harris, I. B. (1995). A Critique of Schön's View on Teacher Education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5 (1), 13-18.
- Hatton, N., Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education : towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1) 33-49.
- Hills, J., Gibson, C. (1988). Reflections on Schön's The Reflective Practitioner. In P. P. Grimmett, G. L. Erickson, *Reflection in Teacher Education*. New York, Teachers College Press, 147-175.
- Kintsch, W., Van Dijk, T.A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 86 (5), 363-394.
- Korthagen, F.A. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F.A., Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners : towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 1(1), 51-72.
- Kubler Laboskey, V. (1993) Why Reflection in Teacher Education? *Teacher Education Quarterly*, 9-12.
- Holmes Group (The) (1995). *Tomorrow's Schools of Education. A Report of the Holmes Group*. East Lansing, Michigan, The Holmes Group.
- Legendre, R.(1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal, Larousse.
- Lessard, C. (1991). Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels. In C. Lessard, M. Perron, P.W. Bélanger : *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990*, 15-40.

- Mackinnon, A. M., Erickson, G. L. (1988). Taking Schön's Ideas to Science Teaching Practicum. In PP. Gimmet, G.L. Erickson, *Reflection in Teacher Education*, New York, Teachers College Press, 113-137.
- Maheu, L. Bien-Aimé, P.-A. (1996). "Et si le travail exercé sur l'humain faisait une différence". *Sociologies et sociétés*, 23(1), 189-199.
- Maheu, L., Robitaille, M. (1990). *Les enjeux professionnels et le rapport au travail des enseignants du collégial*, Communication présentée au Congrès de l'ACFAS, Québec.
- Maheu, L., Robitaille, M. (1991). Identités professionnelles et travail réflexif: un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. In C. Lessard, M. Perron, P.W. Bélanger : *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années 1990*, 93-111.
- Martin, D., (1998). Des contextes de stage et la mise en scène des savoirs. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.) : *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, De Boeck et Larcier, s.a, 195-222.
- Martin, D. (1993). Nature du savoir enseignant: analyse des écrits anglo-saxons". In AQUFOM, *Compétences et formation des enseignants. Actes du colloque*. Publication des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Mathurin, C., (1991). *Les conditions socio-historiques de la création des facultés de sciences de l'éducation au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, département de sociologie, faculté des arts et des sciences.
- Meyer, B.J. (1985a). Constructing the Content Structure, In B.K. Britton, et J.B. Black, *Understanding expository text*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 269-304.
- Meyer, B.J. (1985b) Prose Analysis: Purposes, Procedures and Problems, In B.K. Britton, et J.B. Black : *Understanding Expository Text*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 11-64.
- Mialaret, G., (sous la direction de) (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris, Presses universitaires de France.
- Ministère de l'éducation du Québec (1992a). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1992b). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Document de consultation.
- Ministère de l'éducation du Québec (1992c) *La formation pratique: le stage*. Document de consultation.

- Ministère de l'éducation du Québec (1994a) *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1994b) *La formation à l'enseignement. Les stages*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Munby, H., Russell, T. (1993). Reflective Teacher Education: technique or epistemology? *Teaching and Teacher Education* 9 (4), 431-438.
- The National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington D.C. , United States Government Printing Office.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (1989). *Les Écoles et la Qualité: un rapport international*. Paris, Publications de l'OCDE.
- Pearson, A.T. (1989). *The Teacher*. New York, Routledge.
- Perelman, C, Olbrechts-Tyteca, L. (1983, 4ème édition) *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Polanyi, M., (1967). *The tacit dimension*. Garden City, New Jersey, Doubleday.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal, Les Éditions de l'École Polytechnique.
- Pultorak, E.G. (1993). Facilitating Reflective Thought in Novice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 288-295.
- Raymond, D., Butt, R.L., Yamagishi, R. (1993). Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants : approche autobiographique. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal, Éditions Logiques, 137-168.
- Reboul, O. (1990). *La rhétorique*. Paris, Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation analyse du discours pédagogique*. Paris, Presses universitaires de France.
- Reboul O. (1975). *Le slogan*. Bruxelles, Éditions Complexe.
- Rey-Debove, J., Rey, A. (dir.) (1993). *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, Dictionnaire Le Robert.
- Ross, D.D. (1989). First Steps in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2) 22-30.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner how professionals think in action*,. New York, Basic Books inc. publishers.

- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass publishers.
- Sedlak, M. W. (1987). Tomorrow's Teachers : The Essential Arguments of the Holmes Group. In J. F. Soltis (dir.) : *Reforming Teacher Education : The Impact of the Holmes Group*. New York, Teachers College Press, 4-15.
- Shavelson R. (1983). Review of Research on Teacher's Pedagogical Judgments, Plans and Decisions. *Elementary School Journal*, 83, 392 - 413.
- Shulman, L. S. (1988). The Dangers of Dichotomous Thinking in Education. In P. P. Grimmett, G. L. Erickson (dir.) : *Reflection in Teacher Education*. New York, Teachers College Press, 31-38.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., Starko, A. (1990). Reflective Pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(4), 23-32.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, Les presses de l'Université de Montréal.
- Sternberg, R.J., Horvath, J.A., (1995). A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher*, 9-17.
- Sumsion, J., Fleet, A. (1996). Reflection: Can We Assess It? Should We Assess It? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(2), 121-130.
- Tanguy, L. (1993). Identités professionnelles et savoir des enseignants. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.) : *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal, Éditions Logiques, 89-100.
- Tardif, M. (1993). Éléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.) : *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal, Éditions Logiques, 23-47.
- Tardif, M. Lessard, C., Lahaye L. (1991). Les enseignants et les enseignantes des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologies et Sociétés*, 23(1), 41-54.
- Tochon, F.V., (1991). *L'enseignement stratégique, transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud.
- Tom, A. R. (1985). Inquiring into Inquiry-Oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 35-44.
- Toussaint, N., Ducasse, G. (1993). *Apprendre à argumenter. Initiation à l'argumentation rationnelle écrite*. Sainte-Foy, Les éditions Le Griffon d'argile.

- Université Concordia (1994) *B.A spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Département des sciences de l'éducation, faculté des arts et des sciences
- Université de Montréal (1995) *Plan de formation éducation préscolaire et enseignement primaire*. Faculté des sciences de l'éducation.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (1994). *Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Dossier d'agrément*. Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33-47.
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching : the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, New York Suny Press, London, Ont., Althouse Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-230.
- Yinger, R., (1979). Routines in Teacher Planning. *Theory into practice*, 18(3), 163-169.
- Zeichner K.M. (1987). Preparing Reflective Teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11, 565-575.
- Zeichner, K.M., Liston,. D. P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.

ANNEXE 1**Passages significatifs extraits des textes analysés¹**

- 1A- Conseil supérieur de l'éducation.**
Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. (1991)
- 1B- Ministère de l'éducation du Québec.**
Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession. (1992)
- 1C- Ministère de l'éducation du Québec.**
La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences attendues. (1994)
- 1D- Ministère de l'éducation du Québec.**
La formation à l'enseignement. Les stages. (1994)
- 1E- Université de Montréal.**
Plan de formation éducation préscolaire et enseignement primaire. (1995)
- 1F- Université Concordia.**
B.A spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement primaire. (1994)
- 1G- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.**
Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Dossier d'agrément. (1994)



¹Note: Cette annexe a été prévue afin de permettre une lecture plus fluide des textes analysés.

LB

5

US7

2000

v. 038

t. 2

ANNEXE 1A-

Conseil supérieur de l'éducation

Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation.

La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social.
(1991)

Page 21

(Propositions 1 à 10)

Le présent chapitre porte donc sur la nature et la spécificité de l'acte d'enseigner. Une *première section* en présente la dimension réflexive, qui permet ultimement la transformation de l'expérience en savoir. Une *deuxième section* en montre l'aspect interactif, puisque l'objet sur lequel il porte est justement un sujet humain. Une *troisième section* en dégage les principaux éléments de complexité : tâches diversifiées, éventail de compétences et de qualités, exigences nouvelles de la conjoncture. Une *quatrième section* en explicite les traits qui lui donnent un caractère professionnel.

(Propositions 11 à 16)

2.1. Un acte réflexif

L'acte d'enseigner ne peut être réduit, sous peine de perdre son identité professionnelle, à la pure exécution mécanique d'une tâche. Au contraire, il se présente comme ce que certains appellent une pratique réflexive. (Note en bas de page: Pour approfondir la notion de travail réflexif, on pourra consulter Louis Maheu et Martin Robitaille, *Les Enjeux professionnels et le rapport au travail des enseignants du collégial*, Congrès de l'ACFAS, Québec, mai 1990; Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner, How professionals Think in Action*, New York Basic Books Inc. 1982 et *Educating The Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, Publishers, 1987; David Boud, Rosemary Keogh et David Walker, *Reflection : Turning Experience into Learning*, New York, Nichols Publishing Company, 1985. On en dégage ici trois aspects majeurs.

(Propositions 17 à 28)

Le premier aspect réside dans le fait que l'acte d'enseigner requiert que l'enseignante ou l'enseignant transige avec la situation. Cette transaction ressemble à une sorte de «conversation» avec une situation qui met en rapport un ensemble de sujets humains et qui comporte donc, pour autant, un caractère unique, incertain et éventuellement conflictuel. Cette transaction exige en quelque sorte que l'expert qui accomplit un acte professionnel dépasse la pure et simple application de ses connaissances scientifiques spécialisées et standardisées, pour accepter d'ajuster son intervention aux variations et aux exigences de la situation. Dans ce contexte, la pratique professionnelle apparaît davantage comme un art requérant la créativité, que comme une science ou une technique à appliquer mécaniquement et de façon standardisée. Ainsi, l'acte professionnel n'y est pas réduit à la résolution technique d'un problème.

(Propositions 29 à 43)

L'acte d'enseigner revêt ce caractère réflexif. Il exige cette réflexion dans l'action qui débouche sur une certaine créativité. Les situations d'apprentissage sont uniques et incertaines, voire porteuses de conflits de valeurs, car elles placent en interaction un maître et des élèves en recherche de savoir. En ce sens, enseigner est un art et toute situation d'apprentissage est une interaction qui requiert que l'enseignante ou l'enseignant repense son

action, l'ajuste, la recrée ou la restructure au moment même où elle s'effectue. L'acte d'enseigner n'est donc pas qu'une action; c'est aussi une pensée. Cela indique d'ores et déjà, son caractère professionnel.

(Propositions 44 à 58)

Le deuxième aspect a trait au fait que la pratique enseignante doit être en même temps une sorte de recherche. L'acte réflexif exige en effet une réflexion dans l'action; mais il requiert également une réflexion sur l'action. Il lie l'art de la pratique à l'art de la recherche. Ici aussi la pensée se réfléchit dans l'action et l'action dans la pensée. Dans l'acte réflexif, on apprend à partir de ce qu'on fait; on refuse de séparer l'action et la recherche. Le praticien réflexif est en même temps un chercheur. Il intègre sa réflexion et sa pratique; il explicite la théorie de sa pratique; il articule sa pratique sur la pensée qui la fonde. Ici encore, une interaction ou une sorte de «conversation» existe à l'intérieur même du praticien entre sa pratique et sa recherche.

(Propositions 59 à 66)

L'acte d'enseigner doit posséder cet aspect de la pratique réflexive. Mettant en rapport des personnes et des savoirs en constante évolution, il requiert que sa mise en oeuvre soit constamment repensée. La formation continue dont on parlera plus loin réside, d'abord et avant tout, dans ce dialogue intérieur que l'enseignante ou l'enseignant établit entre son action quotidienne et la compréhension de son action, entre sa pratique et sa recherche. En un sens, pour acquérir pleinement son caractère professionnel, l'acte d'enseigner s'apparente à une sorte de recherche-action.

(Propositions 67 à 76)

Le troisième aspect se rattache au fait que la pratique enseignante doit inclure, en son coeur même, la transformation de l'expérience en savoir. L'acte réflexif exige cette traduction des expériences en concepts qui, à leur tour, guident les nouvelles expériences. Ici encore, s'effectue un «dialogue» entre le concret et l'abstrait, un aller-retour de l'action à la réflexion et de la prise de conscience à l'expérience. Alors se constituent des savoirs d'expérience qui viennent influencer, au bon moment, les décisions à prendre. Dans un certain sens, ce va-et-vient de la réflexion et de l'action permet même de développer les réflexes qui conviendront aux diverses situations.

(Propositions 77 à 87)

L'acte d'enseigner doit permettre la mise en oeuvre de cet aspect réflexif. Les enseignantes et enseignants ont besoin de constituer en eux-mêmes ce répertoire de savoirs d'expérience qui «pèsent» sur les décisions qu'ils ont à prendre quotidiennement. Encore faut-il qu'ils soient soutenus dans cette entreprise de transformation de leur expérience journalière en savoir pédagogique et didactique; qu'ils aient également des moments d'échange avec leurs collègues, ce qui leur permettrait de vérifier et d'enrichir leurs propres savoirs d'expériences; qu'ils puissent disposer de retraits temporaires de la tâche, pour pouvoir jeter un regard sur leur pratique et lui donner sens. Le caractère professionnel de l'acte d'enseigner en dépend.

Note: En cours d'analyse, nous avons pris la décision de conserver le paragraphe qui précède celui qui contient le terme «réflexion», parce que ce dernier commence par le terme «ainsi» qui indique un renvoi au paragraphe précédent. Par conséquent, il nous semblait illogique de ne pas analyser ce précédent paragraphe. Le voici:

(Propositions 88 à 90)

L'acte d'enseigner est fait d'une multitude de micro-décisions de tous ordres. Par exemple, dans un moment de travail en grand groupe, il s'agit de gérer en même temps la structuration intellectuelle des échanges, la progression des élèves vers une découverte ou une synthèse

provisoire, le climat et la dynamique du groupe-classe, les interventions de certains élèves et le temps dont on dispose. (Note en bas de page, renvoi à Philippe Perrenoud, «La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage...» dans *Éducation et Recherche*, 1983, p.199.

Page 24

(Propositions 91 à 92)

Ainsi, «répondre ou non, s'attarder auprès d'un élève en difficulté ou l'encourager d'un mot, choisir de voir ou de ne pas voir, de sanctionner ou de ne pas sanctionner une conduite déviante, suivre ou ne pas suivre une piste suggérée par un ou une élève, poursuivre une discussion agitée ou y mettre fin, donner la parole à tel ou telle, accepter ou non une proposition, dramatiser ou banaliser un appel au calme... autant de décisions prises dans l'instant sans longue réflexion ou sans réflexion du tout.

Note en bas de page:

Philippe Perrenoud, «La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage...» dans *Éducation et Recherche*, 1983, p.199.

(Propositions 93 à 97)

Ces balises une fois posées, il demeure possible et souhaitable de dégager les principaux traits qui donnent à l'acte d'enseigner son caractère professionnel. On en retient ici quatre qui, sans être exhaustifs, apparaissent néanmoins comme les fondements du caractère professionnel de l'acte d'enseigner.

Page 26

(Propositions 98 à 104)

Le premier trait concerne la pertinence et l'importance, voire le caractère spécifique et essentiel, du service rendu à la collectivité. On l'a dit: l'acte d'enseigner, qui consiste à former l'esprit ou à faire acquérir une compétence particulière en développant la personne, constitue un acte réflexif, interactif et complexe; son champ d'application est un ensemble de sujets en situation d'apprentissage et de développement; le service qu'il rend à la collectivité est socialement reconnu dans la mission éducative assumée par l'État et les ministères concernés.

Page 27

(Propositions 105 à 109)

Reconnaître le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de cet acte qui vise les apprentissages et le développement des personnes, c'est reconnaître du même coup son caractère distinct. La reconnaissance de ce qu'est l'acte d'enseigner nous situe au coeur même de la profession enseignante : sans cette reconnaissance, aucun renouvellement significatif du contrat social n'est possible. Mais encore faut-il que la pratique quotidienne de l'enseignement s'y harmonise.

Page 29

(Propositions 110 à 122)

Chapitre 3

Convenir d'une pratique quotidienne responsable

Au coeur du renouvellement du contrat social entre le personnel enseignant et la société, se situe la représentation même que l'ensemble des acteurs concernés se font de l'acte d'enseigner. Conçu comme un acte réflexif, interactif, complexe et professionnel, l'acte d'enseigner exige une pratique quotidienne qui lui soit ajustée. Cette pratique quotidienne,

dans laquelle baigne en un sens l'acte d'enseigner, doit également pouvoir répondre aux besoins d'affirmation professionnelle du personnel enseignant. Les aspects fondamentaux de cette pratique quotidienne au sein de l'établissement doivent être en harmonie avec ce qui se passe d'essentiel en classe, entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante, et même contribuer à sa valorisation. Mais il faut bien comprendre également que, dans l'état actuel des choses, cette pratique quotidienne est tributaire d'un curriculum qui favorise un enseignement cloisonné des disciplines et encore peu les collaboration interdisciplinaires. Elle dépend aussi de modèles organisationnels, qui manquent toujours de la souplesses nécessaire à la mise en oeuvre du professionnalisme collectif dont on vient de parler.

Page 31

(Propositions 123 à 136)

Équité, enfin. Il s'agit vraiment ici d'assurer, selon des modèles à déterminer localement, une juste répartition des tâches. À cet égard on ne peut que déplorer que l'application des règles d'ancienneté aient souvent conduit à confier au personnel moins expérimenté et à statut précaire, les tâches considérées comme les moins désirables et généralement les plus lourdes. Aux ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial, la recherche d'équité doit s'inscrire dans l'objectif d'offrir à chacun et chacune une tâche stimulante qui ne soit pas trop lourde, qui soit équivalente à celle des autres et qui reconnaisse, en même temps, le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner. Au palier universitaire, il y va également d'une juste répartition des tâches, notamment en confiant des responsabilités d'enseignement de premier cycle à des professeurs d'expérience; mais l'équité emprunte aussi la voie d'une plus juste équilibre entre l'enseignement et la recherche, d'une meilleure prise en compte du rendement dans l'enseignement pour l'octroi de la permanence et la progression dans la carrière ou pour la reconnaissance du professeur en général, d'un meilleur encadrement et d'une meilleur intégration des chargés de cours à la vie départementale, voire d'un accroissement du nombre de postes réguliers qu'on pourrait offrir à celles et ceux d'entre eux qui font de l'enseignement leur profession.

Page 34

(Propositions 137 à 142)

On peut affirmer que, *dans l'ensemble mais à des degrés divers de chaque ordre d'enseignement, les enseignantes et enseignants sont relativement satisfaits de l'autonomie professionnelle dont ils disposent.* Cette autonomie est en effet un élément clé de la reconnaissance professionnelle. Si les enseignantes et enseignants — tout comme les gestionnaires du système éducatif et la population en général, d'ailleurs — étaient persuadés que cette autonomie n'existe aucunement, il faudrait alors sérieusement s'interroger sur la compréhension qu'on pourrait avoir de l'acte d'enseigner. Pour le Conseil, il va de soi : cet acte complexe, réflexif, interactif et véritablement professionnel requiert une marge significative d'autonomie.

Page 43

(Propositions 143 à 155)

La dynamique du continuum, d'abord. C'est aussi la logique de l'éducation permanente, selon laquelle toute formation initiale ne peut être considérée comme complète et terminale. C'est également l'affirmation qu'un apprentissage est inhérent à la vie de travail, constituant ce qu'on appelle des acquis expérimentiels ou des savoirs d'expérience, qui permettent de vérifier et d'enraciner des savoirs scolaires : en ce sens, ils sont même essentiels à toute formation conçue comme un continuum. Autrement dit, la pratique est inséparable de la théorie, au coeur d'une formation dont la logique est celle de l'éducation permanente. C'est dire de plus que le premier responsable et, en quelque sorte, le maître d'oeuvre d'un tel continuum de formation ne peut être que la personne en formation. Enfin, dans la logique du continuum, la compétence exige les allers et les retours de l'action et de la réflexion, c'est-à-

dire une nécessaire et féconde dialectique entre des temps d'engagement et des temps de distanciation. Au total donc, formation initiale et formation continue, formation théorique et formation pratique, savoirs scolaires et savoirs d'expérience constituent véritablement les différents volets inséparables d'un continuum de formation.

(Propositions 156 à 177)

La dynamique de la professionnalisation, ensuite. Toute action ou toute mesure de formation des maîtres devrait s'inscrire dans cette logique de la professionnalisation qui trouve son fondement dans l'acte d'enseigner lui-même. Les formations initiale et continue doivent donc préparer à l'exercice de l'acte spécifique d'enseigner en se modelant elles-mêmes sur cet acte : celui étant précisément construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive visant l'apprentissage et développement des personnes, il requiert une préparation elle-même interactive et réflexive. De même la formation inscrite dans une logique de professionnalisation favorise une intégration des savoirs — savoirs culturels, disciplinaires, didactiques et pédagogiques, mais aussi savoirs théoriques et savoirs d'expérience — qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant de les mobiliser au coeur même de sa pratique. L'acte d'enseigner est un acte complexe qui requiert cette pluralité des savoirs. Mais il exige aussi qu'ils s'intègrent et se coordonnent dans la personne même au moment de son enseignement; qu'ils alimentent en synergie les gestes qu'elle doit faire et les décisions qu'elle doit prendre en situation dans sa classe. En somme, la formation du personnel enseignant doit favoriser l'acquisition d'une pluralité de savoirs intégrés permettant l'invention sur laquelle débouche l'acte professionnel d'enseigner. Enfin, toute formation du personnel enseignant doit également cultiver en son centre même— dans son fondement, si l'on préfère— une éthique professionnelle où s'articulent l'autonomie et la responsabilité, le développement personnel et le sens institutionnel, l'interaction de l'usager et de l'expert. L'acte d'enseigner requiert ultimement une éthique fondée sur ce qu'est le sens de l'éducation, c'est-à-dire sur la signification de cette médiation complexe et interactive qui vise l'apprentissage et le développement des personnes. Une formation appropriée du personnel enseignant s'enracine donc normalement dans cette éthique professionnelle.

Page 55

(Propositions 178 à 196)

Ces mesures ont trait au recrutement de bons candidats et candidates : par exemple, redonner à la profession une image sociale qui la rende désirable.; offrir des conditions de travail et d'insertion invitantes pour les plus jeunes; offrir des conditions de formation exigeantes et attrayantes. Ces mesures devraient aussi assurer une formation initiale de qualité : par exemple, viser l'équilibre approprié entre les compétences culturelles, disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques; aménager une meilleure formation pratique; établir des liens plus organiques entre l'université et les milieux scolaires. Ces mesures devraient également favoriser l'insertion des débutants et débutantes : par exemple, instaurer des mécanismes d'accueil, d'encadrement et d'évaluation; aménager une tâche qui permette un apprivoisement de la profession. Ces mesures devraient aussi permettre au personnel expérimenté de maintenir son niveau de compétence et d'engagement : par exemple aménager un cheminement de carrière qui permette la mobilité sans avoir à sortir de l'enseignement; favoriser des mécanismes de participation qui s'appuient sur un professionnalisme collectif; rendre possible le ressourcement professionnel continu; offrir une tâche qui soit stimulante sans être trop lourde et qui reconnaisse le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner. Ces mesures devraient enfin permettre de préserver la sérénité professionnelle jusqu'à l'étape de la retraite : par exemple, alléger la tâche d'enseignement de ceux et celles qui se préparent à quitter la profession et les faire contribuer à la préparation des jeunes enseignants; offrir des programmes de préparation à la retraite soutenus par les ministères concernés et gérés dans les établissements; aménager des formules de retraite graduelle.

ANNEXE 1B-**Ministère de l'éducation du Québec.**

Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître.

Renouvellement et valorisation de la profession. (1992)

Page 7

(Propositions 1 à 13)

(L'exercice autonome et responsable de la profession)

Enseigner représente un acte professionnel qui en a toutes les caractéristiques, en raison de sa nature et de son exercice mêmes. Le Conseil supérieur de l'éducation le souligne avec beaucoup d'à-propos dans son Rapport annuel de 1990-1991 quand il décrit l'enseignement comme un acte réflexif débouchant sur la créativité, un acte qui s'apparente à une «sorte de recherche» dans l'action, un acte qui exige que la pratique de l'enseignement «doit inclure en son coeur même la transformation de l'expérience en savoir». De plus l'acte d'enseigner est interactif en ce sens qu'il a pour objet l'échange, le rapport entre personnes humaines responsables, le développement de l'autre (l'enfant, l'adolescent, l'adulte). C'est aussi un acte complexe qui «comprend des tâches diversifiées [...] , qui requiert un éventail de compétences et de qualités personnelles [...], cette compétence apparaît plus grande aujourd'hui qu'auparavant».

(Propositions 14 à 18)

«Reconnaître le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de cet acte qui vise les apprentissages et le développement des personnes, c'est reconnaître du même coup son caractère distinct. La reconnaissance de ce qu'est l'acte d'enseigner nous situe au coeur même de la profession enseignante : sans cette reconnaissance, aucun renouvellement significatif du contrat social n'est possible. Mais encore faut-il que la pratique quotidienne de l'enseignement s'y harmonise. »

ANNEXE 1C-

Ministère de l'éducation du Québec.

La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences attendues. (1994)

(Les perspectives pour la formation à l'enseignement)

Page 13

(Propositions 1 à 6)

Par les fortes pressions qu'ils exercent déjà, ces changements, qui iront en s'amplifiant, devraient inciter les enseignants et les enseignantes à développer une démarche de réflexion personnelle afin de tenir compte de l'évolution de la mission de l'école et des nouvelles valeurs, exigences et transformations auxquelles elle sera soumise. À titre d'exemples, mentionnons la présence accrue des communautés culturelles, les relations avec les parents et avec la communauté, l'intégration et l'interdépendance des savoirs, l'augmentation de la pauvreté, les nouveaux rapports entre les garçons et les filles, la multiplicité des lieux d'apprentissage, la diversité des processus d'apprentissage, le maintien en classe des élèves handicapés ou en difficulté et le développement des nouvelles technologies.

Page 15

(L'orientation générale : une formation à caractère professionnel)

(Propositions 7 à 14)

Par ailleurs l'autonomie et la responsabilité qui caractérisent la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes exigent également que leur formation leur permette non seulement d'acquérir une solide culture générale, mais aussi d'exploiter leur aptitude à la réflexion critique et de contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement. Ils doivent également être préparés à poursuivre leur formation tout au long de leur carrière. La formation initiale ne peut, en effet, assurer à elle seule la complète maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la profession; elle marque le début d'une démarche de formation qui se poursuit, tout au long de la carrière, par des activités régulières et variées de ressourcement.

Page 18

(- Un esprit critique)

(Propositions 15 à 20)

La formation universitaire d'étudiants et d'étudiantes qui désirent s'engager dans l'enseignement doit favoriser le développement de leur réflexion critique en vue de les rendre capables de réfléchir sur les problèmes sociaux, sur le rôle du savoir ainsi que sur les rapports entre les personnes et la société. Cette réflexion critique doit également les conduire à examiner leurs propres théories pédagogiques et à améliorer leur pratique. Dans cette perspective, les centres de formation à l'enseignement doivent demeurer des lieux de questionnement, de débat et d'échange. Cette visée a des incidences tant sur les contenus que sur les stratégies de formation.

Pages 18-19

(Propositions 21 à 25)

2.4. Une formation pratique

La formation à l'enseignement ne saurait revêtir un véritable caractère professionnel si elle ne comportait une composante pratique, c'est-à-dire un entraînement systématique, réfléchi et critique qui permet aux futurs enseignants et enseignantes d'acquérir la capacité d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne. Il s'agit, en somme, de mettre la formation en prise directe et efficace avec la réalité à laquelle elle prépare.

(Propositions 26 à 29)

Cette formation pratique, destinée à influencer l'ensemble des cours qui constituent le programme de formation, peut prendre la forme d'activités diverses offertes à l'université même : ateliers, cliniques, laboratoires d'études de cas, d'expérimentation, de simulation, d'intégration de la théorie et de la pratique, etc. En cette matière, les établissements universitaires ont une pleine responsabilité qu'ils assument dans une perspective de recherche et de réflexion critique.

Page 29

(Propositions 30 à 40)

(La formation continue)

Ainsi, au terme de leur formation initiale, les futurs enseignants et enseignantes de l'éducation préscolaire et du primaire doivent avoir développé les habiletés suivantes.

Habiletés:

- habiletés liées à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire;
- habileté à clarifier ses propres valeurs tant personnelles que pédagogiques, et à réfléchir sur ses pratiques éducatives et à les améliorer;
- habiletés liées au travail d'équipe afin de partager des expériences pédagogiques;
- habiletés liées au maintien ou à l'amélioration de ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiée;
- habiletés liées à la participation aux efforts d'innovation et à la réalisation de recherches dans le milieu de l'enseignement, contribuant ainsi à l'avancement des connaissances dans le domaine de la pratique éducative.

ANNEXE 1D-

Ministère de l'éducation du Québec. La formation à l'enseignement. Les stages. (1994)

Page 1 (Introduction)

(Propositions 1 à 3)

Les stages constituent, dès la formation initiale, un point d'ancrage essentiel dans le cheminement professionnel des enseignantes et des enseignants en leur permettant de s'intégrer progressivement à la profession. L'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'appropriation de toute l'activité professionnelle au sein d'équipes éducatives au cours des stages leur assureront une formation professionnelle intégrée, soutenue et valorisante.

Page 3

(Propositions 4 à 6) La formation pratique

Viser la professionnalisation dans un continuum, c'est d'abord faire en sorte que chaque futur enseignant ou enseignante acquière, au cours de sa formation initiale, l'habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique. L'initiation à cette analyse réflexive, au cours de sa formation initiale, permettra à l'enseignante ou à l'enseignant d'accroître sa compétence professionnelle et de l'enrichir par la suite au cours de sa carrière.

Page 3 (Le stage)

(Propositions 7 à 10)

Le stage est constitué d'un ensemble d'activités d'enseignement supervisées par les universités en collaboration avec le milieu scolaire. Par un entraînement systématique et réfléchi, il permet au futur enseignant ou à la future enseignante de développer sa capacité d'intégrer et de mettre en application **dans un milieu réel**, les principes qui fonderont sa pratique quotidienne.

Page 4

(Propositions 11 à 16)

Bien qu'une **progression** doive marquer les tâches confiées à la stagiaire ou au stagiaire pendant ses stages, il importe d'alterner les périodes d'observation et la prise en charge de la classe. Cette alternance permettra à la stagiaire ou au stagiaire d'aborder concrètement l'acte d'enseigner tout en développant un esprit critique à l'égard de sa pratique. La formation pratique par les stages doit être appuyée par des **temps de réflexion et de rétroaction** sur les composantes de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre. Il s'agira de réflexions dirigées et de réflexions personnelles qui permettront l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. À cet égard, il est essentiel que le ou la stagiaire communique régulièrement avec les personnes ressources du milieu universitaire pendant les périodes de stage.

Page 11

(Propositions 17 à 25)

(Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant associé)

Elle ou il a la mission de guider une ou un stagiaire dans l'apprentissage d'une profession qu'il est parfois difficile d'appivoiser, et de participer à son évaluation selon les modalités définies par l'université.

Plus précisément, l'enseignante ou l'enseignant associé:

- accueille la ou le stagiaire dans sa classe;
- agit à titre de conseiller ou de conseillère et l'assure d'un soutien pédagogique adéquat;
- s'inscrit avec la ou le stagiaire dans une démarche d'analyse réflexive
- participe à son évaluation
- l'accompagne dans sa découverte des diverses facettes du milieu scolaire et professionnel;

Page 12

(Propositions 26 à 34)

(La sélection de l'enseignante ou de l'enseignant associé)

À cet égard certains critères régissent la sélection d'une enseignante ou d'un enseignant associé. Elle ou il devra:

- avoir choisi d'être enseignant ou enseignante associé,
- posséder un brevet d'enseignement et au moins cinq ans d'expérience,
- posséder des compétences reconnues par son milieu, en pédagogie, dans les contenus à enseigner et dans les didactiques reliées à ces contenus,
- accepter de recevoir, par l'intermédiaire de l'Université, une formation particulière **ou** posséder une connaissance jugée suffisante en matière de supervision professionnelle,
- être capable d'observation, d'analyse et de réflexion critique eu égard aux pratiques pédagogiques et démontrer une ouverture d'esprit permettant l'innovation et la créativité,
- avoir fait preuve d'esprit d'équipe et d'une sensibilité manifeste à la vie de l'école.

Page 13

(Propositions 35 à 38)

La formation de l'enseignante ou de l'enseignant associé

Accepter de jouer le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé, c'est accepter de participer activement à tout le processus de renouvellement et de valorisation de la profession. C'est pourquoi la personne qui assume cette responsabilité aura besoin d'acquérir une compétence dans la supervision professionnelle dont les principaux aspects sont : l'intervention auprès des stagiaires, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'évaluation de la compétence professionnelle des stagiaires.

ANNEXE 1E-

Université de Montréal.

Plan de formation éducation préscolaire et enseignement primaire. (1995)

Page 13

(Propositions 1 à 16)

1.2.1. Renouvellement et valorisation de la profession enseignante (sous-titre)

«Enseigner représente un acte professionnel qui en a toutes les caractéristiques en raison de sa nature et de son exercice mêmes», soit un caractère réflexif, interactif et professionnel (en tant que service public et en raison de ses exigences éthiques (MEQ, 1992 Faire l'école aujourd'hui et demain..., p.7). D'autres caractéristiques peuvent être évoquées permettant de relativiser, du moins partiellement, cette affirmation. Carbonneau (1993) relève, chez différents auteurs (Elliott, Myers, Goodlad, Berger et Lemosse), des caractéristiques communes aux professions reconnues qu'il regroupe sous quatre dimensions: un «acte professionnel» («un acte spécifique impliquant une activité intellectuelle (...), de nature altruiste et rendu sous forme de service»), «une longue formation universitaire», un «contexte de pratique (...) autonome et responsable» et une «insertion sociale (..) par l'intermédiaire d'une association forte» (p.35). Si les deux premières dimensions, la première rejoignant celle évoquée par le ministère de l'Éducation, peuvent s'appliquer à la situation de l'enseignement au Québec, les deux dernières sont, au mieux, en développement.

Pages 16-17

(Propositions 17 à 22)

Dans le respect de sa logique propre, une formation à l'enseignement à caractère professionnel peut être «entendue comme l'ensemble des démarches et des contenus orientés vers le développement des compétences requises pour l'exercice du ou des métiers de l'enseignement» (Perron Lessard et Bélanger 1993, p.6). Une formation professionnelle renvoie à un ensemble de gestes et d'actions à poser dans l'exercice du métier mais aussi, dans un sens plus large (incluant le premier) de «formation de professionnel», à «une formation à l'autonomie, à la responsabilité, au perfectionnement continu, au sens éthique, etc.» souligne un rapport de l'ADEREQ (1992, p.39).

(Propositions 23 à 31)

Perrenoud (1993b) explicite ces deux volets d'une formation à l'enseignement à caractère professionnel. Il nous invite à «penser la formation des maîtres, d'abord comme préparation à un métier complexe»; en effet, l'enseignant s'y heurte «limites de l'influence d'un sujet sur un autre sujet», fait face quotidiennement à «des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes», doit reconstruire constamment des compromis entre des valeurs et des théories contradictoires, etc.(p.7 à 10). Il nous invite aussi à la concevoir comme formation de professionnel, une formation contribuant à la construction professionnelle individuelle et collective; donnant l'envie et les moyens de travailler en équipe et en réseaux (...); donnant aux enseignants les moyens de prendre en charge leur propre formation continue; préparant à une révision constante des pratiques (...)» (Perrenoud 1993b, p.19-20). Ce double volet de la formation des maîtres, à la fois préparation à l'exercice d'un métier complexe et formation de professionnel, l'inscrit nécessairement dans une perspective de formation continue.

(Propositions 32 à 45)

La formation à l'enseignement est un processus de formation continue, une démarche d'autonomisation progressive, dont la formation initiale constitue la première étape. Cette perspective situe les limites de la formation initiale: elle permet aux étudiants de développer les compétences nécessaires pour fonctionner comme débutants et non comme experts. Elle génère aussi une condition caractéristique, rappelle l'ADEREQ (1992) : «pour se placer adéquatement dans cette perspective, la formation initiale des enseignants doit se concevoir comme une formation d'adultes considérant l'étudiant comme agent de sa formation et impliquer l'acquisition d'outils nécessaires à cette formation «continuée»» (p.26-27). La perspective de formation continue implique donc la reconnaissance, tant chez les étudiants que chez les formateurs, des limites des savoirs instrumentaux à acquérir en formation initiale et de la nécessité d'y développer des savoirs fondamentaux, garants de la poursuite de la formation.

Étant donné la référence explicite ici à ce qui a été dit précédemment, nous décidons de conserver les trois paragraphes précédents qui explicitent cette «telle vision».

Page 17

(Propositions 46 à 53)

Une telle vision de la formation à l'enseignement rejoint celle que véhicule le ministère de l'Éducation. S'y retrouve le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel qu'il reconnaît à la profession enseignante, que, par ailleurs, il veut renouveler et valoriser, notamment par la formation à la profession (MEQ 1992: Faire l'école..) De plus, les caractéristiques de ce double volet d'une formation professionnelle à l'enseignement rejoignent les «principes directeurs» qu'il retient pour définir les orientations de la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: «une solide culture générale», «une formation polyvalente», «une formation qui tient compte du développement personnel des enseignants», «une formation pratique», et «une formation intégrée (MEQ 1994, Orientations et compétences..., p. 15 à 19). Ces principes directeurs, fruit d'une vaste consultation impliquant les milieux de pratique ainsi invités à participer aux décisions contribuant au développement du métier, dessinent un cadre d'appréciation des programmes de formation.

Page 20

(Propositions 54 à 63)

La culture générale, une composante de la formation à l'enseignement, doit s'arrimer à la profession. Elle ne prendra en effet sa véritable portée, dans le cadre d'une formation professionnelle, que si elle s'articule à des facettes de la profession. De plus, elle prendra sens et intérêt pour des étudiants sortant de deux années de culture générale au Cégep qu'en autant qu'elle s'ouvre sur la réalité professionnelle qui les a amenés dans le programme. Une culture générale enracinée dans la profession fait aussi appel à la manière propre à l'éducation d'appréhender et de comprendre le réel. Elle implique donc une sensibilisation à la méthode propre à l'éducation, dont la définition est l'objet de réflexion et de recherche lié, notamment aux savoirs enseignants, à la pratique réflexive et, d'une façon générale, au discours sur la professionnalisation de l'enseignement.

(Propositions 64 à 68)

2.1.3. Éléments constituant la culture professionnelle (sous-titre).

Pour le ministère de l'Éducation, il importe que les enseignants «acquièrent les éléments constitutifs d'une culture stimulante pouvant inspirer la profession, tels l'éthique professionnelle, l'histoire de l'éducation(...)» (1994, p.15). Les compétences associées à la culture professionnelle visent à fournir aux enseignants débutants les éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société et à la prise de conscience de la portée sociale et culturelle de leur activité professionnelle (p.28). Dans le document présentant le programme de formation des maîtres du secondaire (FSE, 1993a) le Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation précise cette dimension.

(Propositions 69 à 72)

«Compte tenu de l'importance particulière de la fonction enseignante dans le développement de la société, il est désirable que les futurs enseignants soient capables de se livrer à une réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative. Pour cela, ils doivent comprendre à la fois la société dans laquelle ils auront à oeuvrer et le rôle fondamental de l'école dans le façonnement de la société globale. Ainsi, ils pourront placer leur propre action éducative dans une perspective plus juste, tenant compte à la fois du projet de société de la communauté québécoise et de l'héritage laissé par des générations d'éducateurs» (p.58).

(Propositions 73 à 80)

L'étude, dans une perspective sociologique, de l'institution scolaire devrait fournir un terrain fertile à la réflexion critique. (...) Cette réflexion sur l'institution scolaire aura toute sa plénitude si elle s'effectue dans une perspective diachronique. En effet, les principales caractéristiques du réseau scolaire québécois (...) ont des racines fort anciennes et se comprennent bien dans le cadre d'une analyse historique (...). Mais aussi, il importe que les futurs enseignants soient familiers avec l'évolution des idées et des pratiques pédagogiques. Il est tout à fait inconvenant que des enseignants amorcent leur carrière dans l'ignorance quasi absolue de l'oeuvre des grands pédagogues ou philosophes qui ont façonné l'institution éducative (...)» Enfin, «nous croyons que la psychologie scientifique a un rôle particulier à jouer, aussi bien dans l'examen des pratiques éducatives que dans l'analyse des fondements et des finalités de l'éducation» (FSE 1993a, p.58-59).

Le programme permettra l'acquisition d'éléments constitutifs d'une culture professionnelle orientée vers la conscience des enjeux de l'éducation, la formation de l'identité professionnelle et la réflexion critique.

(Propositions 81 à 89)

(2.3.1. Attitudes d'ouverture à la différence (sous-titre))

E. Fournier et G. Bibeau ont réfléchi sur «la façon de développer, au cours de la formation, l'attitude d'accueil et d'ouverture en face des clientèles diversifiées qui composent l'école québécoise d'aujourd'hui» (1994, p.1). Ils rappellent qu'«une attitude est généralement (voir Allport) constituée de trois éléments: des connaissances sur l'objet, de 0 à 100%, des sentiments sur l'objet, de négatifs à positifs, des dispositions à agir en fonction de l'objet», tout en reconnaissant les limites d'une définition « qui repose sur le pôle de l'objet», car il ne suffit pas de connaître les caractéristiques de l'enfant qui fait l'objet de notre attention et des

sentiments qu'il inspire pour, automatiquement, développer la bonne disposition à agir à son endroit» (ibidem). Pour eux, la formation à l'accueil et à l'ouverture « ne peut se faire sans une intervention pédagogique explicite bien orientée et bien structurée»; elle réclame aussi du formateur un rôle particulier «au niveau de l'assistance et du support» (idem p.3)

Nous avons donc un rôle à jouer au niveau de la stimulation (confrontation avec la réalité), de l'identification des acteurs en jeu (dimensions intrinsèques et extrinsèques), du soutien dans l'exploration de comportements nouveaux (oscillation entre schèmes connus et élargissement vers une adaptation nouvelle) et identification réflexive du changement survenu, y compris identification du courant idéologique contemporain auquel participe ce changement» (ibidem).

Page 35

(Propositions 90 à 102)
(2.3.2. Habiletés sociales (sous-titre))

Le ministère de l'Éducation (1994) ne formule pas d'énoncés de principes relatifs aux habiletés sociales quoiqu'elles comptent parmi les compétences. Celles comprises dans «les autres aspects de la tâche éducative» touchent la qualité de présence à offrir aux élèves de même que la qualité de la relation avec les adultes (les parents, l'équipe-école et les personnels des services complémentaires, dont l'enseignant en adaptation scolaire pour l'établissement et la mise en application des plans d'intervention personnalisés) dans le maintien de «liens de collaboration» et dans la capacité de cerner le rôle «de la responsabilité partagée» (p.27-28. Des habiletés sociales se retrouvent aussi en rapport avec la «formation continue», liées au travail en équipe aux fins de partager des expériences pédagogiques, de mettre en commun des approches et innovations pédagogiques, de réfléchir sur les valeurs de l'école, «créant ainsi un climat propice à la créativité et à un dynamisme sans cesse renouvelé» (idem, p.18).

Pages 35-36

(Propositions 103 à 123)
2.3.3. Habiletés intellectuelles supérieures

Le document du ministère de l'Éducation ne mentionne pas directement le développement d'habiletés intellectuelles supérieures, se préoccupant plutôt de ce qu'elles permettent de réaliser dans le cadre d'une formation professionnelle continue. Il les aborde via deux principes : le développement d'«un esprit critique» rendant apte à réfléchir sur les problèmes sociaux comme sur sa pratique, pour l'améliorer, et la «capacité de renouvellement» en rapport avec le développement de «outils nécessaires» pour mettre à jour et améliorer l'ensemble de ses compétences, tout au long de sa carrière. Ces compétences impliquent le développement d'habiletés liées à la pensée convergente (l'analyse, la synthèse, le jugement) et à la pensée divergente (créativité, imagination, résolution de problèmes), développement d'habiletés articulé à la capacité de réfléchir sur la pratique.

«Pendant longtemps», affirme Perrenoud (1993a), «l'initiation des enseignants à la démarche scientifique a été justifiée comme voie royale d'accès à la réflexion sur la réalité pour en tirer des leçons (...). On comprend aujourd'hui qu'on ferait mieux de s'intéresser à la façon dont les praticiens les plus efficaces pensent effectivement leur pratique» (p.23-24). Ainsi, la réflexion sur la pratique est de plus en plus désignée comme un des outils les plus efficaces de formation continue. Les habiletés cognitives supérieures nécessaires au praticien de

l'enseignement sont donc celles déployées pour une réflexion sur la pratique qui s'ajoute à celle développée à travers l'apprentissage des matières à enseigner. Cependant, souligne Perrenoud, «c'est en expérimentant la réflexion sur la pratique tout au long de sa formation initiale qu'un enseignant apprendra à apprendre de cette manière, en analysant l'expérience de son propre fonctionnement personnel et professionnel (idem, p.24).

Le programme tiendra compte du développement personnel au niveau des habiletés cognitives supérieures, notamment en rapport avec la capacité de réfléchir sur la pratique que réclame une perspective de formation continue.

Page 36

(Propositions 124 à 130)

(2.4. Une formation pratique sous-titre))

Pour le Conseil supérieur de l'éducation (1991), «(...) formation initiale et formation continue, formation théorique et formation pratique, savoirs scolaires et savoirs d'expérience constituent véritablement les différents volets inséparable d'un continuum de formation» (p.43). Dans *La formation pratique en stage* (1992c) le ministère de l'Éducation reprend ce discours: « la formation pratique en stage doit être vue dans le contexte plus large d'un continuum de développement professionnel» (p.5). Cette perspective est par ailleurs endossée par les différents milieux. Plus encore, la CECM, dans sa réaction au document sur les stages (1993), considère que «la conception du continuum dans la formation des maîtres (...) n'est pas assez mise en évidence comme fil conducteur de l'intégration de la formation professionnelle (p.7). L'Avis de l'Université de Montréal sur ce document retient «la nécessaire complémentarité des deux volets de la formation dans une analyse réflexive qui réduit les effets néfastes d'une rupture trop brusque entre la réalité de la formation universitaire initiale et celle de la réalité des pratiques scolaires (FSE, 1993F, p.4).

Page 39

(Propositions 131 à 149)

2.4.3. Stage

Dans l'ensemble des activités de formation pratique qu'un programme peut offrir, le stage reste l'activité clé en ce qu'il constitue le pivot de la formation. Le ministère de l'Éducation définit la composante pratique de la formation à l'enseignement comme «un entraînement systématique, réfléchi et critique qui permet de développer la capacité des futurs enseignants et enseignantes d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne» (1994, p.18). Pour l'ADEREQ (1992), le stage vise « un apprentissage progressif et intégré de l'ensemble et des multiples facettes de la pratique professionnelle. Il constitue un premier lieu d'insertion et d'acculturation professionnelles» (p.52). Le stage a donc de multiples fonctions — qui trouvent cependant leur justification ultime dans l'apprentissage intégré qu'il favorise lorsque la pratique est réfléchie. Dans cette perspective, Perrenoud (1993a) souhaiterait que «ces temps de travail dans les écoles soient préparés et exploités par l'ensemble des formateurs qui encadrent les étudiants avant, pendant ou après les stages» (p.30).

À la diversification des activités de formation pratique correspond, pour le stage qui en représente le noyau central, la diversification des expériences de stage. Le ministère de l'Éducation recommande de «choisir des lieux de stage qui reflètent toutes les facettes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, notamment celles reliées au maintien des élèves handicapés et en difficultés d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire, à

l'organisation de l'enseignement en classe multiprogrammes, à la présence d'ethnies multiples et à la vie scolaire dans son ensemble» (1994, p.19). La diversification des expériences de stage non seulement permet à l'étudiant de se familiariser avec différentes facettes de la profession qu'il est appelé à exercer mais, en offrant des occasions de rupture, elle favorise le développement de la pratique réflexive.

Page 40
(Propositions 150 à 163)

2.4.4. Pratique réfléchie

Les perspectives d'intégration de la théorie et de la pratique et de formation continue réclament aussi le développement de la capacité de réfléchir sur sa pratique. L'acquisition de «l'habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique» aide le novice «à assurer l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience» au cours de sa formation initiale et lui permet de «continuer à développer, au cours des années, sa compétence professionnelle» (MEQ 1992c, p.6). Pour qu'il y ait formation par la pratique, il ne suffit pas que l'étudiant vive des expériences; il faut qu'il leur donne du sens pour se construire une identité professionnelle au-delà des schèmes de pratique établis et qu'il puisse les analyser pour y repérer les éléments qui en ont assuré ou affaibli l'efficacité. En ce sens, en cours de formation initiale, l'analyse réflexive est un outil précieux de compréhension de la spécificité du potentiel formateur des milieux universitaire et scolaire. L'analyse réflexive est tout autant un instrument indispensable de formation continue. Toutefois, selon Perrenoud (1993a), «la réflexion sur la pratique ne peut devenir un mode permanent d'existence professionnelle que si elle est le mode dominant de construction des compétences en formation initiale» (p.24).

Le programme assurera le développement d'habiletés et d'habitude des réflexion sur sa pratique amorçant le processus de développement professionnel.

Pages 40-41

(Propositions 164 à 176)

2.5. Une formation intégrée

Enseigner est «une activité complexe qui comprend des tâches diversifiées» (MEQ, 1994, p.15); ainsi, le ministère de l'Éducation souhaite que la formation à l'enseignement s'inscrive dans une démarche favorisant l'intégration des divers savoirs, savoir-faire et savoir-être. Pour le Conseil supérieur de l'éducation, «l'acte d'enseigner étant une médiation interactive et réflexive» visant l'apprentissage, «il requiert une formation elle-même interactive et réflexive visant l'intégration de savoirs multiples» (rapporté par Perron et al., 1993, p.8). Certes, rappelle l'ADEREQ (1989), « seul le futur enseignant est en mesure, à la limite, d'assurer cette intégration dont il constitue l'unique lieu possible de réalisation pour lui-même» (p.13). De même, pour Perrenoud (1993a), « cette intégration est elle-même une compétence d'ordre supérieur, une capacité d'orchestration fonctionnelle de compétence de base» (p.29). Le programme peut cependant aider l'étudiant à opérer cette intégration en proposant des aménagements qui favorisent l'interaction et la réflexion.

Page 42

(Propositions 177 à 184)

(2.5.2. Aménagement organique du contenu du programme sous-titre))

L'aménagement organique du contenu du programme peut aussi s'opérer à travers des problématiques infusées dans toutes les activités ou dans certaines activités ciblées au programme. L'approche développementale de l'éducation préscolaire, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et l'adaptation de l'intervention à la réalité pluriethnique, sont des problématiques qui, dans le programme révisé, pourraient être infusées. Ainsi, par exemple, tout en mettant l'étudiant en contact avec ces problématiques pendant les stages et l'y familiarisant plus spécifiquement dans le cadre de cours, le programme inviterait à les examiner sous les angles psychopédagogique et didactique et à en faire l'objet d'une réflexion plus fondamentale.

Page 47

(Propositions 185 à 194)

3.1.2. Ouverture à différents champs de connaissance (Compétences attendues des enseignants débutants)

Les compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance viennent soutenir les savoirs spécialisés de l'enseignant débutant et élargir son répertoire de solutions dans l'action. De plus elles l'aideront à assumer son rôle d'agent de transmission de la culture auprès de ses élèves.

- élargissement des connaissances en arts, lettres, sciences et technologie à travers des expériences significatives et une réflexion sur ces expériences permettant d'en dégager l'impact sur sa culture professionnelle;
- habiletés à saisir l'apport de la formation artistique à l'acquisition de la sensibilité esthétique et de l'esprit critique nécessaires à une participation dynamique à la vie culturelle de l'école.

Page 51

(Propositions 195 à 204)

3.4.1. Habiletés cognitives supérieures

Pour le ministère de l'Éducation, le développement des habiletés intellectuelles supérieures est lié à la formation continue en rapport avec le développement d'un esprit critique et la capacité de renouvellement. Ces habiletés sont articulées au développement de la capacité de réfléchir sur la pratique.

- habiletés liées à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire;
- habileté à clarifier ses propres valeurs tant personnelles que pédagogiques et professionnelles et à réfléchir sur ses pratiques éducatives et de les améliorer;
- habiletés liées au maintien ou à l'amélioration de ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiée;

- habiletés liées à la participation aux efforts d'innovation et à la réalisation de recherches dans le milieu de l'enseignement, contribuant ainsi à l'avancement des connaissances dans le domaine de la pratique éducative.

Page 53

(Propositions 205 à 210)

3.5. Compétences liées à la culture professionnelle

Les compétences associées à la culture professionnelle comprennent les connaissances sur la société et le système scolaire de même que des connaissances fondamentales. Ces compétences, pour le ministère de l'Éducation, visent à fournir aux enseignants débutants les éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société et à la prise de conscience de la portée sociale et culturelle de leur activité professionnelle. Elles contribuent aussi à forger leur identité professionnelle et à développer leur réflexion critique.

(Propositions 211 à 220)

3.5.2. Connaissances fondamentales

Les connaissances fondamentales font appel à diverses disciplines des sciences humaines: histoire, sociologie, philosophie, psychologie, etc. Ces connaissances fondamentales, notamment la connaissance de l'histoire de la profession, contribuent à forger l'identité professionnel du novice et à développer une vision élevée de la profession d'enseignant. Ces connaissances fournissent aussi un terrain fertile à la réflexion critique.

- connaissance de l'oeuvre des grands pédagogues et philosophes qui ont façonné l'institution éducative afin de familiariser avec l'évolution des idées et des pratiques pédagogiques;

- connaissance de l'histoire de la profession contribuant à forger l'identité professionnelle;

- habileté à se livrer à une analyse critique des institutions et des pratiques éducatives.

Page 88

(Propositions 221 à 230)

Les compétences attendues et les activités de formation à l'université et en milieu scolaire

8) L'étudiant sera capable d'élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies à travers des expériences significatives et une réflexion sur ces expériences permettant d'en dégager l'impact sur sa culture personnelle.: PED DOSSIER PROFESSIONNEL 1 ET 2 - DID 1201 - DID 1500 - DID 1100 - DID 1110 - DID 1900.

40) analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire: PED 4010 - ETA 1900 - ETA 4000 + séminaires de stages

41) clarifier ses propres valeurs tant personnelles que pédagogiques et professionnelles et réfléchir sur ses pratiques éducatives afin de les améliorer : PED 1010 - PED 4010 - PPA (Bloc E : 4235 - 4210 - 4200 - 4215) PPA 3205 - ETA 4000

(Propositions 231 à 314)

PED 1010 : 1 cr. dont 1 crédit pratique

Dossier professionnel et culturel 1

Introduction à la profession. Exploration des représentations initiales. Élaboration d'un plan de développement professionnel et culturel.

PED 4010: 3 cr. dont 3 crédits pratiques

Dossier professionnel et culturel 2

Dossier témoignant de la réalisation du plan de développement professionnel et culturel et de l'intégration des acquis de formation. Identification par l'étudiant de ses orientations professionnelles et élaboration d'un projet de formation continue.

DID 1201: 3 cr.

Le français au préscolaire et au primaire

Étude de ses propres pratiques et attitudes en lecture, écriture et en communication orale; processus sous-jacents. La langue orale et écrite comme premier outil d'enseignement et d'apprentissage. Les programmes d'études et leurs principes fondateurs.

DID 1500: 3 cr.

Les mathématiques enseignées au primaire

Les mathématiques enseignées : histoire, savoirs, rapport au savoir et transposition. Arrimage entre les différents ordres d'enseignement.

DID 1100 1,5 cr.

Les sciences humaines enseignées au primaire

Les sciences humaines en tant que connaissance de la culture d'ici et d'ailleurs, de maintenant et d'autrefois. Nature du savoir élaboré, rapport au savoir et transposition sous forme de programme d'études.

DID 1110: 1,5 cr.

Les sciences de la nature enseignées au primaire

Démarche scientifique. Acquisition d'une culture scientifique. Rapport au savoir. Du savoir scientifique aux programmes d'études.

DID 1900: 3 cr.

Les arts enseignés au préscolaire et au primaire

Expériences esthétiques, activités et produits artistiques. Exploration de langages artistiques. Orientations et démarches des quatre volets du programme d'art du primaire. Éléments de culture générale en arts.

ETA 1900 3 cr.

Système éducatif et profession enseignante

Familiarisation aux finalités, lois, règlements, politiques et ententes conventionnelles des principales institutions scolaires aux ordres préscolaire et primaire. Histoire des institutions et facteurs qui influencent leur fonctionnement. Rôle éducatif et social de l'enseignante et de l'enseignant.

ETA 4000 3 cr.

Recherche et renouvellement de l'école

Étude des grands courants de la recherche actuelle en éducation comme facteurs de renouvellement des pratiques pédagogiques en classe hétérogène et de l'école dans un environnement culturel et technologique en mutation.

EDU1050: 3 cr.

Stage d'initiation à la profession

Sensibilisation au rôle d'enseignant. Exploration des composantes de la classe hétérogène et de l'environnement scolaire

EDU 2050: 3 cr.

Stage en éducation au préscolaire

Développement d'habiletés d'intervention individuelle et collective et d'habiletés d'organisation d'un environnement éducatif. Prise en compte des différences.

EDU 3050: 6 cr.

Stage d'enseignement au primaire

Développement d'habiletés de gestion de la classe et d'enseignement dans une perspective de pédagogie différenciée.

EDU 4050: 9 cr.

Stage d'intégration à la profession enseignante

Intégration dans une équipe-école et prise en charge d'une classe. Prise en compte des différences. Développement de l'autonomie professionnelle par la pratique réflexive.

PPA 4235: 3 cr. dont 1 crédit pratique

Atelier de créativité

Sensibilisation au processus créateur de l'enseignant et de l'élève. Le rapport de l'enseignant à son propre champ de créativité. Pratiques et analyses de techniques de créativité dans des situations d'enseignement au primaire.

PPA 4210: 3 cr. dont 1 crédit pratique

Atelier d'animation et de communication

Dynamiques personnelles, interpersonnelles au sein des petits groupes. Styles d'animation et niveaux de participation et de communication. Processus de la gestion des différences et l'évaluation du groupe en termes de réseau d'influence, de cohésion, de production et de solidarité. Problématique de l'animation et l'enseignement au préscolaire-primaire

PPA 4200: 3 cr. dont 1 crédit pratique

Atelier sur la personne de l'enseignant et sa pratique professionnelle

Intégration des diverses composantes de la personne de l'enseignant et sa pratique professionnelle. L'être et le faire dans la relation pédagogique; la relation au corps et à l'imaginaire. Formation personnelle et qualité du geste éducatif. Exercices.

PPA 4215 3 cr. dont 1 crédit pratique

Atelier sur l'enseignement et l'innovation pédagogique

Problématique de l'innovation pédagogique. Recherche-développement, recherche-action et recherche-formation: analyse conceptuelle. Stratégie du changement pédagogique. Études de recherches effectuées avec des enseignants; problèmes rencontrés, outils, retombées sur l'enseignement.

PPA 3205: 3 cr.

La classe en milieu urbain

Adaptation de l'intervention éducative à la diversité socio-économique, ethnique et culturelle des élèves. Gestion des conflits de valeurs. Communication interculturelle et éducation à la citoyenneté en contexte scolaire.

Quant aux «séminaires de stage: il n'y a pas de description détaillée de ceux-ci. Dans ce cas, nous retiendrons les descriptions des stages.

DEUXIÈME CAHIER: PLAN DE FORMATION ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SOMMAIRE.

Page 9

(Propositions B1 à B5)

Les stages sont aussi accompagnés de séminaires de stages animés par les superviseurs universitaires. Ils favorisent le développement de la pratique réflexive ainsi que la socialisation professionnelle et le développement personnel de chaque futur enseignant.

Page 15

(Propositions B6 à B9)

4.2. Compétences spécifiques et activités de formation

Dans un programme professionnel comme le nôtre, les compétences spécifiques déterminent les savoirs, les habiletés et les attitudes nécessaires à l'exercice de l'enseignement dans une perspective de formation continue et de réflexion dans l'action. C'est pourquoi le développement de chacune d'elles se fait très souvent à travers plus d'une activité; à l'inverse, une activité vise généralement le développement de plus d'une compétence.

Page 40

(Propositions B10 à B19)

6.6. Les enseignantes et enseignants associés

Des collaborations établies avec quelques écoles ont permis d'explorer des avenues intéressantes pour la répartition des responsabilités entre le milieu scolaire et l'université. Il y a, de la part des enseignants et enseignantes, une volonté de contribuer à l'amélioration de la formation pratique des futurs enseignants et un désir très marqué de travailler, en concertation avec l'université, à la rénovation des pratiques d'enseignement. De fait, on constate une soif très grande, principalement de la part des enseignants d'expérience, d'expérimenter d'autres approches et de s'insérer dans un collectif de recherche pour avoir l'occasion de réfléchir sur la pratique et ce faisant, l'améliorer.

ANNEXE 1F-**Université Concordia.**

B.A spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement primaire. (1994)

Page 3

(Propositions 1 à 9)

ORIENTATION GÉNÉRALE ET PRINCIPES DIRECTEURS

Notre objectif est de former des enseignants et des enseignantes innovateurs et réfléchis qui puissent donner aux enfants du préscolaire et du primaire un enseignement approprié à leur développement, tant sur le plan du contenu que sur celui des méthodes. Nos diplômé(e)s sauront répondre aux besoins d'une clientèle diversifiée à une époque de changements sociaux et technologiques accélérés et comprendront l'importance des liens entre l'école, la garderie et la famille.

(Le programme est fondé sur les principes et les observations suivantes):

3.5 Le programme vise à former des enseignants et des enseignantes capables de réflexion critique et de recherche-action. En conséquence, il doit leur procurer les occasions et les outils qui leur permettent d'examiner leur pratique et d'en tirer des leçons utiles.

Page 8

(Propositions 10 à 17)

4.3 Tous les cours doivent promouvoir une pratique réfléchie et appropriée au développement de l'enfant, conformément aux principes directeurs du programme. C'est dans cet esprit que nous les avons créés ou, dans certains cas, repris du programme actuel. Nous les avons également scrutés à la lumière de ce qui suit:

- prise en considération appropriée des problèmes et des défis de l'"inclusivité" (qui s'adresse au pluralisme interculturel);
- capacité de répondre aux besoins des élèves, y compris ceux qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;
- intégration des disciplines (p. ex.: enseignement thématique)

Page 15

(Propositions 18 à 20)

(LIENS ENTRE LE PROGRAMME ET LES EXIGENCES DU MEQ)

Exigence du ministère: 3.3. La formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive)

Sigles, numéros et titres de cours:

EDUC 230	Philosophie de l'éducation
EDUC 272	Séminaire d'éducation à la prématernelle et à la maternelle
EDUC 321(3)	Les rôles sexuels à l'école
EDUC 371(3)	Stage II: dynamique de groupe en classe
EDUC 400(3)	Didactique de l'intégration des matières

- EDUC 426(3) Éducation comparée I
 EDUC 427(3) Éducation comparée II
 EDUC 450(3) La classe englobante: l'éducation de l'élève en difficulté
 EDUC 454(3) La diversité dans la classe
 EDUC 474(3) Séminaire d'éducation préscolaire et d'enseignement au premier cycle du primaire
 EDUC 476(3) Séminaire d'enseignement au second cycle du primaire
-

Page 17

(Propositions 21 à 24)

(Cours liés à l'exigence 3.3. du MEQ)

EDUC 230 (3) Philosophie de l'éducation

Introduction au contenu et aux méthodes des théories importantes sur l'éducation. Étude des approches conceptuelles et logiques propres à la philosophie de l'éducation, en particulier en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage.

Page 19

(Propositions 25 à 29)

(Cours liés à l'exigence 3.3. du MEQ)

EDUC 321 (3) Les rôles sexuels et l'école

Ce cours se penche sur les mécanismes de la socialisation au primaire et au secondaire qui orientent les élèves vers différentes fonctions sociales et qui sont à la base de la ségrégation des rôles au travail. L'influence de l'école et des programmes est examinée en rapport avec l'évolution culturelle des rôles sociaux.

(Proposition 30 à 36)

(Cours liés à l'exigence 3.3. du MEQ)

EDUC 400 (3) Didactique de l'intégration des matières

Préalable: Inscription au B.A. spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement primaire; EDUC 380. A partir de la didactique des langues et des sciences sociales, ce cours décrit divers modèles d'intégration des disciplines dans l'élaboration des programmes. Une attention particulière est accordée aux méthodes des sciences sociales, à l'enseignement par thèmes et à la pédagogie du projet, ainsi qu'au recours à la littérature et à l'art dramatique. Les étudiants et les étudiantes examinent les liens entre les différents programmes d'études du ministère de l'éducation et en évaluent les implications pour l'enseignement.

Page 22

(Propositions 37 à 41)

(Cours liés à l'exigence 3.3. du MEQ)

EDUC 426 (3) Éducation comparée I

Préalable: Six crédits en sciences de l'éducation. Introduction aux théories et aux concepts qui fondent l'éducation comparée. Examen de certains problèmes d'éducation d'un point de vue international. Comparaison des pratiques pédagogiques dans les pays industrialisés et dans le Tiers-Monde.

(Propositions 42 à 46)

(Cours liés à l'exigence 3.3. du MEQ)

EDUC 427 (3) Éducation comparée II

Préalable: Six crédits en sciences de l'éducation. Ce cours fait un examen comparé des sources de changement en éducation et de leur influence. Les sujets abordés sont les écoles innovatrices, l'enseignement à distance, l'évolution des systèmes socio-politiques, les

innovations technologiques, les politiques économiques et le changement. Les méthodes utilisées comprennent des études de cas comparées et des analyses de théories sur le changement en éducation.

Page 23

(Propositions 47 à 51)

(Cours liés à l'exigence 3.3. du MEQ)

EDUC 450 (3) La classe englobante: l'éducation de l'élève en difficulté

Préalable: 30 crédits dont EDUC 210 ou 211. Ce cours se penche sur l'éducation de l'élève en difficulté et en particulier sur les façons de fournir l'aide ou l'enseignement appropriés à ses besoins. Les sujets abordés comprennent l'identification et l'évaluation des besoins psychopédagogiques, l'adaptation des activités d'enseignement, les modèles d'intervention, les rapports entre les parents et les agents ou agentes d'éducation, les politiques et les lois.

(Propositions 52 à 57)

(Cours liés à l'exigence 3.3. du MEQ)

EDUC 454 (3) La diversité dans la classe

Préalable: 30 crédits dont EDUC 210 ou 211. Examen des implications de la diversité dans la classe pour l'enseignement, les programmes d'études et l'expérience éducative de l'élève. Analyse de théories et d'approches diverses, y compris la pédagogie critique, l'éducation multiculturelle et l'éducation interculturelle. L'importance de programmes englobants est discutée.

Page 26

(Propositions 58 à 71)

(7.3. Particularités de nos stages

7.3.1. Prématernelle-laboratoire)

Pour atteindre ces objectifs, nous accueillons dans le Département une classe prématernelle dont les enfants sont recrutés dans la communauté. L'enseignement y a lieu trois demi-journées par semaine dans une pièce dont les miroirs argus donnent sur une salle d'observation attenante. De cet endroit, les parents, les professeures, les professeurs et les stagiaires peuvent observer les enfants au jeu dans les centres d'apprentissage ou s'adonnant à des activités de groupe avec un enseignant ou une enseignante d'expérience (à l'occasion, un professeur ou une professeure du Département). Les stagiaires qui suivent EDUC 264 se réunissent avec les parents et la professeure ou le professeur pour discuter des interactions sociales et du développement cognitif des enfants. Ils ou elles sont amenés à observer la communication entre parents, enfants et enseignants ou enseignantes et à y réfléchir. Dans le cours EDUC 373, les stagiaires préparent et réalisent des activités adaptées aux caractéristiques des élèves et s'enregistrent sur bande magnétoscopique (la classe est équipée de caméras vidéo au plafond). Cette prématernelle, ainsi aménagée, se prête à de nombreux projets d'enseignement et de recherche.

 Page 27

(Propositions 72 à 81)

7.3.3 Séminaires de formation pratique

Nous avons ajouté trois séminaires pour affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter des sujets de préoccupation tels que: la gestion de classe, la création d'environnements d'apprentissage appropriés, l'identification des besoins des enfants, la planification (à court et à long terme) d'activités d'enseignement et d'interventions adaptées, l'évaluation des progrès des élèves, l'analyse du matériel didactique, la critique de sa propre pratique, la communication en classe, les interactions entre élèves et enseignants ou enseignantes, les problèmes de discrimination, les rapports des enseignants et des enseignantes avec les parents, les activités parascolaires, etc. Un grand nombre de ces questions passent de l'arrière-plan à la lumière dans un mouvement en spirale qui s'élargit tout au long de la formation, si bien que les étudiants et les étudiantes peuvent adapter leurs savoirs à divers groupes d'âge, ainsi que raffiner et approfondir leurs connaissances et leurs habiletés dans ces domaines. Les nouveaux séminaires sont EDUC 272, 375 et 476. La qualité des stages sera rehaussée par des activités d'observation guidée, l'enregistrement magnétoscopique pour l'auto-évaluation, l'analyse de cas, le journal de bord, le journal personnel, les ateliers, les séminaires, etc.

 Page 28

(Propositions 82 à 86)

(Déroulement des stages)

Durant la deuxième année, les étudiantes et les étudiants font d'abord un stage dans une école à titre d'observatrices ou d'observateurs participants, puis en font un second d'enseignement et de réflexion qui les amène à enregistrer leur pratique sur bande magnétoscopique et à l'analyser. A la fin de la troisième année, ayant suivi la plupart des cours pertinents en psychologie et en didactique, elles et ils sont prêts à commencer les stages de la quatrième année avec un bagage appréciable de connaissances et d'expérience.

 Page 28

(Propositions 87 à 99)

7.5 Encadrement des stagiaires

Notre modèle d'encadrement est fondé sur le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage: l'étudiante ou l'étudiant, l'enseignante ou l'enseignant associé et la superviseure ou le superviseur. L'encadrement comprend les éléments suivants:

- a. Les stagiaires doivent s'évaluer tous les jours oralement et par écrit.
- b. Des questions à développement sont préparées par les enseignantes ou les enseignants associés et par les superviseures ou les superviseurs pour aider les stagiaires à faire une réflexion critique sur leur pratique.
- c. Des réunions régulières ont lieu à l'Université pour permettre aux stagiaires de partager leurs expériences et de se critiquer mutuellement dans une atmosphère constructive.
- d. Les trois participants du stage se réunissent régulièrement à l'école.
- e. Les enseignantes ou les enseignants associés communiquent tous les jours leurs commentaires et leurs encouragements aux stagiaires, oralement et parfois par écrit.
- f. Les superviseurs et les superviseures font rapport aux enseignants, aux directrices et aux directeurs d'écoles.

(Propositions 100 à 129)

7.10 Description détaillée des stages

EDUC 271 STAGE I: ÉDUCATION À LA PRÉMATERNELLE ET À LA MATERNELLE EDUC 272 SÉMINAIRE D'ÉDUCATION A LA PRÉMATERNELLE ET A LA MATERNELLE

Classes:	Prématernelle et maternelle
Rapport étudiants-superviseur:	20-1
Visites de la superviseuse ou du superviseur:	2

Introduction: Un des principaux objectifs du programme spécialisé d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de Concordia est d'assurer aux futurs enseignants et enseignantes la formation professionnelle qui les préparera à veiller au bien-être des jeunes enfants et à leur donner une éducation de qualité. Ce stage est le premier d'une série qui doit aider nos diplômé(e)s à atteindre cet objectif. Avec le séminaire associé (EDUC 272), il initie les étudiants et les étudiantes à l'éducation des jeunes enfants dans le milieu des garderies et des prématernelles. Il favorise l'intégration de la théorie et de la pratique en combinant les cours et les ateliers avec des périodes supervisées auprès des enfants (84 heures). Grâce au journal personnel qu'ils sont tenus de rédiger et à l'enregistrement sur bande magnétoscopique de leur expérience, les étudiants et les étudiantes ont l'occasion de réfléchir sur leur pratique et d'évaluer leur croissance professionnelle dans leur rôle d'éducateurs et d'éducatrices. Ils ou elles sont invités à prendre en main une grande part de leur formation et sont appelés à participer activement aux discussions et aux activités de groupe.

Objectifs des cours: Les objectifs poursuivis sont:

1. Favoriser l'acquisition de savoirs théoriques et pratiques sur les jeunes enfants et explorer le rôle du jeu dans le développement et les apprentissages de l'enfant;
2. Favoriser le développement des premières habiletés à planifier, réaliser et évaluer des activités adaptées aux caractéristiques des jeunes enfants en garderie ou à la prématernelle;
3. Favoriser le développement des premières habiletés à observer les jeunes enfants et à identifier leurs besoins;
4. Favoriser le développement d'habiletés en matière de relations interpersonnelles et de gestion de petits et de grands groupes;
5. Aider les étudiants et les étudiantes à développer l'habitude de réfléchir sur leur pratique et de l'évaluer;
6. Stimuler les étudiants et les étudiantes à se donner les premiers éléments d'une philosophie personnelle de l'éducation des jeunes enfants;
7. Encourager les futurs enseignants et enseignantes à prendre en main leur propre développement professionnel.

Page 36

(Propositions 130 à 145)

(Cours lié à l'exigence 3.3. du MEQ)

EDUC 272 - SÉMINAIRE

Ce cours complète EDUC 271 en offrant un vaste tour d'horizon des aspects théoriques et pratiques de l'éducation des jeunes enfants par un séminaire hebdomadaire composé de cours, de discussions et de présentations vidéo sur divers sujets tels que les besoins éducationnels et développementaux des jeunes enfants, les modèles d'enseignement, le rôle

de l'éducatrice et de l'éducateur, les rapports entre la garderie et l'école, les recommandations de l'Association canadienne pour l'éducation des jeunes enfants, les directives du ministère de l'éducation, les programmes et l'enseignement fondés sur le jeu, les questions de santé et de sécurité, la création d'environnements d'apprentissage appropriés. Les étudiantes et les étudiants sont appelés à évaluer leur enseignement et celui de leurs collègues à partir d'enregistrements vidéo obtenus durant les séances avec les enfants. De plus, elles ou ils se rendent dans au moins deux autres prématernelles ou maternelles et font des comptes rendus de leurs visites.

L'enregistrement magnétoscopique

Objectifs:

1. Développer les habiletés à s'auto-évaluer et à analyser son enseignement;
2. Développer une image réaliste de soi-même en tant qu'enseignante ou enseignant, fixer ses propres objectifs de croissance et acquérir la motivation nécessaire pour les atteindre en identifiant ses forces et ses faiblesses;
3. Améliorer son enseignement en profitant de la rétroaction et des suggestions des collègues.

Page 37

(Propositions 146 à 164)

Description des activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes

1. Se faire enregistrer par un collègue pendant 15 à 20 minutes à l'occasion d'une activité planifiée où il y a interaction avec un groupe d'au moins cinq enfants.
2. Faire en retour un enregistrement du collègue en train de diriger une activité de même nature.
3. Si l'occasion s'y prête, on pourra montrer la bande vidéo aux enfants peu de temps après le tournage. On pourra même les enregistrer dans un segment supplémentaire de deux minutes où on s'assurera que chacun apparaît. La plupart des enfants aiment se voir à l'écran, seuls et avec d'autres.
4. Regarder l'enregistrement de son segment en privé. Si l'on veut, on pourra par la suite le montrer à l'éducatrice ou l'éducateur associé et en discuter.
5. Revoir la bande encore trois fois et, à chaque occasion, prendre des notes comme suit:
 - 1er visionnement:** Écrire son appréciation générale de la bande, telles que les réactions à sa façon de faire, à l'activité et aux enfants.
 - 2e visionnement:** En citant des exemples tirés de l'enregistrement, dresser une liste:
 - a) des points forts de l'enseignement
 - b) des points faibles de l'enseignement
 - c) des changements à apporter si l'activité devait être répétée.
 - 3e visionnement:** De retour en classe (pour EDUC 271) et au moment désigné, montrer environ 10 minutes de la bande à un groupe de collègues (au moins 3), animer la discussion et obtenir des participants leur rétroaction écrite.

Évaluation:

Remettre un rapport de synthèse de 4 à 8 pages, dactylographié en double interligne, comprenant les éléments suivants:

- 1) Évaluation personnelle de l'activité et de son déroulement;
- 2) Description et analyse des forces et des faiblesses de l'enseignement;

- 3) Ce qui doit changer et ce qui doit **ne pas** changer;
- 4) Description et justification des objectifs à atteindre pour améliorer l'enseignement;
- 5) Évaluation de l'enregistrement vidéo comme moyen de formation et des résultats de la présente expérience;
- 6) En annexe, le plan écrit qui a servi à la préparation de l'activité, toutes les notes de visionnement et les commentaires écrits des collègues.

En établissant la note de ce rapport, on tiendra compte de l'habileté à s'auto-évaluer (analyse de soi réaliste), de la profondeur de l'analyse, de la capacité de fixer des objectifs réalistes et de la minutie dans l'exécution du travail.

Page 38

(Propositions 165 à 208)

(Cours lié à l'exigence 3.3. du MEQ)

EDUC 371 .STAGE II - DYNAMIQUE DE GROUPE EN CLASSE

Classes:

Maternelle à 6e année

Nombre d'heures dans les écoles:

45

Description de cours:

Le principal sujet de ce cours est le jeu des interactions sociales dans la classe. Les propriétés structurales, l'organisation sociale et le rendement scolaire sont discutés. On y examine en détail les questions importantes qui se rapportent au style d'enseignement, aux rôles des élèves et des enseignants ou enseignantes, à la dynamique de groupe, à la communication en classe, aux stratégies d'enseignement, au contrôle social et aux techniques d'observation. Ces sujets sont discutés et analysés à la lumière de la recherche et des théories pertinentes. De plus, les étudiantes et les étudiants sont tenus de faire un stage pour prendre conscience de la complexité des relations entre les propriétés structurales et les processus sociaux de l'environnement d'apprentissage. Elles et ils verront comment les caractéristiques structurales propres à un milieu influent sur les rapports sociaux qui s'y établissent et comment ceux-ci agissent sur les stratégies d'enseignement et le rendement scolaire.

Le cours vise à initier les étudiantes et les étudiants aux problèmes qui touchent à la dynamique des rapports sociaux dans la classe. Au terme de ce cours, les étudiantes et les étudiants auront une compréhension accrue (grâce surtout à la réalisation d'études de cas) des techniques d'observation, de la communication verbale et non verbale, des jugements des enfants sur leur environnement en classe, de leurs propres motivations à devenir enseignante ou enseignant, de la dynamique de groupe, des stratégies d'enseignement et de l'emploi du temps. Le cours comprend des exposés, des analyses de cas et des exercices de dynamique de groupe.

Objectifs

1. Acquérir des connaissances approfondies des théories et des problèmes de dynamique de groupe en classe.
2. Développer son habileté faire des évaluations critiques, des théories et de la recherche.

3. Apprendre à se connaître mieux en tant que membre d'une classe.
4. Perfectionner par la pratique son habileté à écrire et à réviser.

Stages

Les stagiaires réalisent auprès des enfants des projets qui les sensibilisent à la dynamique de groupe en classe. Ils ou elles doivent se présenter dans leurs écoles respectives dès le début du cours.

Exercices de dynamique de groupe

Les cours magistraux sont suivis d'exercices qui permettent aux étudiants et aux étudiantes de bien comprendre les concepts et les théories qui leur sont exposés chaque semaine. Ces exercices sont l'occasion pour les stagiaires de faire des expériences qui les sensibilisent aux processus sociaux et à la dynamique de groupe dans la classe.

Évaluation

Études de cas en classe: Les stagiaires reçoivent un cahier d'exercices, Regards sur la classe, qui contient la description des travaux hebdomadaires à faire sur le terrain. Ils ou elles doivent réaliser toutes les études de cas et les remettre au moment indiqué.

Note: 70%

Travail de réflexion personnelle (T.R.P.): Les étudiantes et les étudiants rédigent un travail de réflexion personnelle qui porte sur les sujets et les théories traités durant les cours. Les connaissances théoriques et l'expérience pratique sont intégrées dans l'analyse et l'évaluation du stage. Les exposés, les études de cas et les exercices servent de tremplin à l'élaboration du T.R.P.

Note: 30%

Page 41

(Propositions 209 à 234)

EDUC 375 SÉMINAIRE D'OBSERVATION, D'ÉVALUATION ET D'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT

Ce séminaire complète et consolide EDUC 373, troisième de cinq stages au programme. Il favorise le développement d'habiletés à enseigner, à observer et à évaluer en s'appuyant sur l'expérience des deux premiers stages. Les étudiantes et les étudiants se familiarisent avec les contenus d'enseignement adaptés aux caractéristiques des élèves de la maternelle et du primaire, la création et la mise en place d'environnements d'apprentissage de qualité et la gestion de la classe. Elles ou ils apprennent à faire équipe avec les parents et à parfaire leurs techniques d'observation et d'évaluation des habiletés des enfants pour établir des profils dynamiques des élèves. Ce cours est composé d'exposés, de discussions en petits groupes de lectures de films et de présentations par les étudiantes et étudiants. Les sujets traités comprennent:

- La philosophie de l'éducation
- Les techniques d'observation
- Les contenus d'enseignement
- Le jeu comme élément du programme
- La planification et la mise en place de l'environnement d'apprentissage en classe
- La discipline dans le respect de la dignité

L'intégration des parents à la classe
 L'établissement d'un profil dynamique de l'enfant
 Le traitement de l'information tirée des observations des enfants

Travaux:

1. Les étudiantes et les étudiants doivent remettre une évaluation écrite de la classe où a lieu leur stage en se servant de l'échelle Earns-Clifford (ECERS) comme point de départ.
2. Les étudiantes et les étudiants doivent faire six travaux d'observation écrits qui leur permettront d'appliquer chacune des techniques d'observation.
3. Chaque étudiante et étudiant choisira quatre enfants de son stage et établira le profil dynamique de chacun d'eux en se fondant sur les données recueillies au cours d'observations périodiques. Ces travaux seront discutés en classe.
4. Les étudiantes et étudiants doivent présenter un programme d'activités pour le développement de comportements sociaux positifs à l'intention d'un groupe d'âge déterminé. Elles ou ils choisissent le groupe d'âge auquel le programme s'adresse et s'assurent de la cohérence interne de ce dernier à cet égard.

Conformément au règlement pédagogique en ce qui a trait au B.A. spécialisé, la note de passage dans ce cours est B

Les étudiantes et étudiants peuvent refaire les travaux dont la note est inférieure à B, mais ne peuvent obtenir plus que B.

Page 43

(Propositions 235 à 253)

**EDUC 473: STAGE IV: ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE
 ET ENSEIGNEMENT AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE**

(Classes:Maternelle et 1er cycle du primaire)

Exigences:

b) Journal personnel (chemise Duo-tang) - Les stagiaires font un compte rendu quotidien du déroulement des événements en classe, avec leurs réflexions et leurs commentaires.

(Cours lié à l'exigence 3.3. du MEQ)

**(p. 44)EDUC 474 (SÉMINAIRE D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE
 ET D'ENSEIGNEMENT AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE)**

Ce cours est suivi en même temps que EDUC 473. Il permet aux étudiantes et aux étudiants de se réunir pour discuter des aspects philosophiques, pratiques et théoriques de l'enseignement et de la recherche qui s'appliquent à la situation pédagogique préscolaire et primaire (1er cycle). L'objectif du cours est de passer en revue et d'analyser les connaissances acquises pendant les cours et d'en faire la synthèse en se reportant au contexte du stage.

La gestion de la classe est un élément important du succès des étudiantes et des étudiants en stage. Elle est le point de départ de la création d'un environnement d'apprentissage stimulant centré sur l'enfant. C'est pourquoi les premiers exposés du cours y sont consacrés. Par la suite, l'attention se porte sur divers aspects de la planification de l'enseignement, en

particulier la planification par thème et à long terme. On se penchera également sur les programmes d'études du préscolaire et du premier cycle du primaire, sur les relations entre les parents et les enseignantes ou les enseignants, sur le stress dans la vie des enfants, etc. Les étudiantes et les étudiants sont appelés au long du cours à lire des articles sur les pratiques d'enseignement efficaces et sur les questions de l'heure en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Elles et ils doivent également participer activement aux discussions, aux travaux de groupes et aux présentations.

Évaluation:

Rapports de lectures critiques	20%	
Mini-unité		10%
Contes et récits	10%	
Plan d'unité liée au programme	15%	
Comptes rendus/évaluation		10%
Rapport aux parents		15%
Activités d'enseignement		20%

Page 46

(Propositions 254 à 263)

Cours lié à l'exigence 3.3 du MEQ

EDUC 476 (SÉMINAIRE D'ENSEIGNEMENT AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE)

Ce cours est suivi en même temps que EDUC 475, Enseignement au second cycle du primaire. Son but est de permettre de passer en revue, d'analyser et de discuter les questions liées à l'enseignement dans le contexte de l'environnement où les étudiantes et les étudiants ont fait leur stage. Les sujets abordés comprennent l'élaboration des programmes, l'"inclusivité", la diversité dans la composition de la classe, la participation des parents à l'éducation de leurs enfants, les programmes d'études du second cycle du primaire, les stratégies d'enseignement, la formation intégrale de l'élève, la promotion chez l'enfant de comportements sociaux favorables à la vie de classe, l'auto-évaluation et la réflexion sa pratique.

Les étudiantes et les étudiants sont appelés au long du cours à lire des articles et des ouvrages sur les pratiques d'enseignement et sur les questions de l'heure en enseignement primaire. Les méthodes employées dans ce cours sont les discussions en petits groupes, les films, les études de cas et les présentations par les étudiantes et les étudiants.

Évaluation:

Plan d'unité liée au programme	10%
L'environnement d'apprentissage (dans une école)	10%
Rapports de lectures critiques	20%
Stratégies d'enseignement	20%
L'importance de l'auto-évaluation	20%
Recrutement des parents (à l'école et à la maison)	20%

ANNEXE 1G-

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au
primaire. Dossier d'agrément. (1994)

(Propositions 1 à 8)

Composantes et plan d'ensemble du programme :

Le programme prépare l'étudiante et l'étudiant à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire. Il lui offre une formation de base en éducation; lui permet de développer une action pédagogique efficace par la connaissance des disciplines à enseigner, des habiletés liées à l'intervention pédagogique et des compétences professionnelles. Il vise l'acquisition d'attitudes en relation à des situations pédagogiques propres aux enfants dans leur environnement. L'insertion professionnelle progressive et continue permet l'intégration des apprentissages, favorise une pratique réflexive et conduit à la maîtrise des compétences professionnelles.

(Propositions 9 à 14)

La formation se réalise selon un processus continu, tout au long du programme; les activités de stage dans le milieu scolaire s'effectuent progressivement et sont étalées sur chacune des quatre années du programme. Des séminaires favorisent la réflexion et l'analyse en relation avec les différents savoirs acquis à l'université et dans le milieu scolaire. Le dernier trimestre se définit comme une session d'immersion dans le milieu scolaire, où l'étudiante et l'étudiant accomplissent toutes les tâches de l'enseignante et de l'enseignant à l'école primaire.

(Propositions 15 à 19)

La maîtrise de la langue d'enseignement est également une autre des conditions de base essentielles pour assurer une formation professionnelle de qualité en enseignement. La maîtrise de la langue sert de soutien à l'ensemble des autres apprentissages, à la conceptualisation, à une réflexion mieux articulée et à l'expression de soi. C'est pourquoi, pour être admis au programme, toute personne candidate devra maîtriser le français. Les connaissances seront vérifiées à l'aide du test du ministère de l'Éducation. Dans le cas d'un échec à ce test, les candidates et les candidats devront se conformer à la politique institutionnelle sur la maîtrise du français (ANNEXE IV).

(Propositions 20 à 26)

Ces recherches, expériences et démarches dans le domaine de l'éducation ont contribué au fait qu'à l'heure actuelle au Québec, un certain consensus s'établit quant aux orientations à donner à la formation des enseignantes et des enseignants. On s'entend sur la nécessité d'accentuer l'orientation véritablement professionnelle où l'on forme l'étudiante et l'étudiant pour l'enseignement mais également par l'enseignement. Une place plus importante sera donc réservée à la formation pratique. Afin de rentabiliser cette expérience pratique, les

étudiantes et les étudiants seront davantage incités à l'analyse et à la réflexion de leur geste pédagogique. Cette orientation nécessite une formation orientée vers les matières enseignées, l'intervention en classe et le développement personnel des futures enseignantes et futurs enseignants et l'encadrement de ces derniers.

(Propositions 27 à 30)

7. . L'importance des théories personnelles et des représentations des futures enseignantes et des futurs enseignants.

8. L'auto-évaluation des pratiques d'enseignement et des attitudes est une condition essentielle au changement.

9. La supervision pédagogique des futures enseignantes et des futurs enseignants par les divers acteurs (professeures et professeurs d'université, enseignantes et enseignants associés, directrices et directeurs d'école) constitue une aide et un outil indispensables à ce changement (dans le contexte de la socialisation professionnelle graduelle).

(Propositions 31 à 33)

TABLEAUX

TABLEAU 3: Correspondance entre les cours du programme et les compétences concernant l'école et la profession en tant qu'institutions sociales.

COMPETENCES CONCERNANT:

III: L'école et la profession en tant qu'institutions sociales.

30. Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier. : EDU2320 Pratiques éducatives et épistémologie; EDU2329 Courants pédagogiques et histoire de l'éducation; Stage I, II, III et IV; EDU2234: Projet éducatif de formation; STA 1020: Euro-stage.

31. Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques: EDU2320 Pratiques éducatives et épistémologie; EDU2329 Courants pédagogiques et histoire de l'éducation; Stage I, II, III et IV; EDU2234: Projet éducatif de formation; STA 1020: Euro-stage.

Page 27

(Propositions 34 à 42)

4. LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

4.1 . OBJECTIF GÉNÉRAL

Le programme prépare l'étudiante et l'étudiant à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire. Il offre une formation de base en éducation; lui permet de développer une action pédagogique efficace par la connaissance des disciplines à enseigner, des habiletés liées à l'intervention pédagogique et des compétences professionnelles. Il vise l'acquisition d'attitudes en relation à des situations pédagogiques propres aux enfants dans leur environnement. L'insertion professionnelle progressive et continue permet l'intégration

des apprentissages, favorise une pratique réflexive et conduit à la maîtrise des compétences professionnelles.

(Propositions 43 à 53)
TABLEAUX

TABLEAU 7: Correspondance entre les objectifs spécifiques du Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire et les compétences attendues.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES LIÉS À LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET À LA PRATIQUE ÉDUCATIVE

OBJECTIF 3a) Connaître l'histoire de la pédagogie ainsi que les concepts et les théories de base de la situation pédagogique:

COMPÉTENCE 30. Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier.

COMPÉTENCE 31. Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques.

OBJECTIF 3 b) Connaître les conditions et les effets de l'éducation dans la société.:

COMPÉTENCE 31. Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques

OBJECTIF 3c) Se familiariser avec les responsabilités et les divers aspects de la profession enseignante et de la relation éducative:

COMPÉTENCE 30. Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier

OBJECTIF 3d) Savoir se distancier par rapport à sa propre pratique éducative et s'habilitier à en faire l'analyse.

COMPÉTENCE 30. Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier.

COMPÉTENCE 31. Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques.

(Propositions 54 à 66)

(Descriptions de cours) EDU1100 ORGANISATION SCOLAIRE AU QUÉBEC (Cours obligatoire): se rapporte aux objectifs 3a)b)c)d)

Objectifs: Connaître l'évolution du système scolaire québécois, son organisation actuelle, ses enjeux. Connaître les rôles et les attentes des différents agents éducatifs au sein de l'école et de la commission scolaire. Analyser sa situation en tant que futur professionnel de l'enseignement au sein d'une équipe école en évolution.

Contenu: Histoire et évolution du système scolaire québécois. La législation actuelle. Les politiques en matière d'éducation. Le MEQ, la commission scolaire, l'école, la gestion et la prise de décision dans les écoles en relation avec les enseignants. Le rôle des différents acteurs aux divers paliers du système. Les relations au sein du personnel enseignant et de l'équipe école. Professionnalisme et syndicalisme. Formation continue.

(Propositions 67 à 74)

(Se rapporte aux objectifs spécifiques 3a)b)c)d))

EDU2101 L'ÉCOLE PRIMAIRE ET LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE (Cours obligatoire)

Objectifs: Connaître le rôle que les sociétés contemporaines attribuent à l'école et à l'instruction primaire, plus particulièrement au Québec. Comprendre les relations entre la société et l'école en période de stabilité et en période de changement. Développer une vision personnelle de l'école primaire actuelle en relation avec les changements sociaux du XXe siècle.

Contenu: L'école primaire comme élément culturel des sociétés contemporaines. L'enseignement primaire et l'alphabétisation. Multiplicité des intervenants à partir de décisions économiques et politiques jusqu'aux enfants comme facteur de la complexité de l'école primaire. Répercussions de l'idéologie dominante sur les interventions éducatives au primaire.

(Propositions 75 à 86)

(Se rapporte aux objectifs spécifiques 3a)b)c)d))

EDU2104 APPRENTISSAGE ET DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT (Cours obligatoire)

Objectifs: Connaître les principales théories en psychologie de l'apprentissage. Identifier les principes à la base de chacune des théories de l'apprentissage. Établir les applications des théories de l'apprentissage en milieu scolaire. Connaître les facteurs impliqués dans le processus d'apprentissage et qui sont susceptibles de modifier la performance de l'élève.

Contenu: Les principales théories en psychologie de l'apprentissage et leurs conséquences éducationnelles : associationnisme, behaviorisme, néo-behaviorisme, cognitivisme, culturelle-historique. Contribution de la psychologie fondamentale à l'apprentissage en milieu scolaire. Évolution des apprentissages chez l'enfant, jusqu'à onze ans, en relation aux objectifs éducatifs, notamment au plan langagier. Facteurs impliqués dans le processus d'apprentissage : chez l'élève, le professeur et dans l'environnement scolaire. L'apprentissage social : apprentissage par l'intermédiaire du groupe et des pairs.

(Propositions 87 à 93)

(Se rapporte aux objectifs spécifiques 3a)b)c)d)):

EDU2105 CURRICULUM ET PLANIFICATION PÉDAGOGIQUE (Cours obligatoire)

Objectifs: Permettre à l'étudiant de développer une pratique personnelle de planification de l'enseignement. Analyser l'ensemble des paramètres d'un curriculum scolaire. Concevoir un projet de planification pour un niveau d'enseignement donné.

Contenu: L'évolution des programmes d'études, des pratiques et des modèles de planification de l'enseignement au Québec. Les principales étapes d'un processus de planification : analyse des besoins et des caractéristiques de la clientèle étudiante, sélection et organisation des contenus d'apprentissage, formulation des objectifs d'apprentissage et des compétences à développer, méthodes et stratégies pédagogiques, démarches évaluatives, révision après validation. Notion de plan d'études et dynamique entre les éléments.

(Propositions 94 à 101)

EDU2109 METHODOLOGIE ET COMMUNICATION ECRITE (Cours obligatoire)

Objectifs: Amener l'étudiant à approfondir ses acquis de recherche face à l'étude d'un problème éducatif. Amener l'étudiant à développer l'esprit d'observation d'analyse, de synthèse et de réflexion critique face à l'écrit aussi bien dans le contexte de ses études universitaires que dans celui de sa future profession. Amener l'étudiant à s'inscrire dans une démarche rigoureuse de recherche et de traitement de l'information textuelle. Amener

l'étudiant à s'approprier des stratégies de compréhension en lecture de différents textes relatifs à sa discipline.

Contenu: La lecture comme élément de stratégie intellectuelle : observation des informations; sélection; comparaison et regroupement; analyse, critique et commentaire; synthèse. L'écriture comme élément de stratégie intellectuelle : planification; élaboration; révision. La recherche comme élément de stratégie intellectuelle : problématique d'un thème de recherche; constitution d'une documentation pertinente; détermination d'une méthode de recherche; élaboration d'un plan provisoire; observation; analyse des informations; élaboration d'un plan définitif; rédaction.

(Propositions 102 à 109)

(Se rapporte aux objectifs spécifiques 3a)b)c)d)

EDU2261 MESURE ET ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES (Cours obligatoire)

Objectifs: Sensibiliser et rendre apte à comprendre la mesure et l'évaluation des apprentissages dans la relation éducative et les modèles d'enseignement. Permettre de choisir et de concevoir des modes d'évaluation adéquats à sa pratique éducative.

Contenu: Problématique de la mesure et de l'évaluation dans le système scolaire québécois. Définitions des différents types d'évaluation. Analyse et conception d'instruments de mesure. Objectifs et modes d'évaluation, une adéquation à faire. L'évaluation du rendement de l'élève : acquisition de connaissances, d'habiletés et de comportements.

(Propositions 110 à 122)

(Se rapporte aux objectifs 3a)b)c)d) et aux compétences 30 et 31

EDU2320 PRATIQUES ÉDUCATIVES ET ÉPISTEMOLOGIE (Cours obligatoire)

Objectifs: Assurer à l'étudiant l'identification des paramètres nécessaires à l'articulation de la pratique professionnelle. Permettre à l'étudiant l'examen de différentes épistémologies de la pratique éducative et la saisie de différents rapports des savoirs théoriques à la pratique éducative.

Contenu: Le praticien comme sujet de l'action éducative. Légitimité et validité d'une théorisation de la pratique éducative. Système de représentation de la pratique éducative chez l'étudiant-maître. Modèles de formation : centré sur les acquisitions, centré sur la démarche, centré sur l'analyse. Examen des différentes approches de formation fonctionnaliste, scientifique, technologique et situationnelle. Rapports des sciences de l'éducation aux pratiques éducatives : application, transfert, régulation. Le rapport aux théories de l'enseignement : Durkheim, Dewey, Rogers, Schön. Le rapport aux théories de l'apprentissage : Skinner, Bruner, Piaget, Gagné. Théorie, pratique et développement professionnel.

(Propositions 123 à 129)

(Se rapporte aux objectifs 3a)b)c)d)

EDU2322 INTRODUCTION À LA PRATIQUE ÉDUCATIVE (Cours obligatoire)

Objectifs: Identifier les composantes de la pratique professionnelle de l'enseignement et situer cette pratique dans son contexte organisationnel, institutionnel et social.

Contenu: Exploration de la pratique professionnelle de l'enseignement en tant que processus global dont les composantes sont : les activités d'enseignement-apprentissage, le rapport aux pairs et aux autorités de l'établissement scolaire, le rapport au milieu social, le rapport au corps enseignant. Mise en évidence des particularités d'un contexte de pratique caractérisé par la faible densité démographique. L'étudiant-maître conduit une démarche d'élaboration de première représentation de son projet de développement professionnel dans une perspective d'intégration des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques.

(Propositions 130 à 144)

(Se rapporte aux objectifs 3a)b)c)d) et aux compétences 30 et 31)

EDU2329 COURANTS PÉDAGOGIQUES ET HISTOIRE DE L'ÉDUCATION (Cours obligatoire)

Objectifs: Initier l'étudiant aux grands courants pédagogiques d'autrefois et d'aujourd'hui. Identifier les courants pédagogiques utilisés en éducation au Québec. Amener l'étudiant à se situer par rapport à ces courants et à être critique en regard de leurs composantes. Connaître l'apport de d'autres disciplines au développement des courants pédagogiques : histoire, philosophie, sociologie, psychologie. S'initier aux pratiques pédagogiques résultant des différents courants pédagogiques.

Contenu: Les courants pédagogiques dans le temps. Aperçu de l'histoire de l'éducation dans le monde et au Québec. Historique du discours éducatif. Éducation traditionnelle vs éducation nouvelle. Les précurseurs de l'éducation nouvelle; les développements; les pratiques. Les conceptions pédagogiques. Classifications des modèles pédagogiques : les modèles pédagogiques à caractère sociologique; les modèles pédagogiques à caractère didactique. La connaissance des méthodes actives en éducation : leurs origines, leurs développements et leur situation dans l'espace.

(Propositions 145 à 156)

(Se rapporte aux objectifs 3a)b)c)d) et aux compétences 30 et 31:

STA4121 STAGE D'ENSEIGNEMENT IET SÉMINAIRES (Cours obligatoire)

Objectifs: Permettre à l'étudiant une intégration progressive dans un milieu de pratique professionnelle. Prendre connaissance des différents aspects de la tâche d'un enseignant. Observer, participer et intervenir de façon ponctuelle dans la classe sous la supervision de l'enseignant-associé.

Contenu: Acquisition des principes théoriques, notions et habiletés de base permettant l'observation organisée de diverses situations en milieu scolaire réel dans le contexte de l'école et de la classe. Réalisation de journées d'observation à l'école, en alternance avec des rencontres de type séminaire à l'université pour analyser et objectiver, au fur et à mesure du déroulement du stage, les observations réalisées dans le milieu. Analyse et synthèse de l'ensemble de l'expérience d'observation; présentation, par l'étudiant, d'un rapport oral et écrit de sa réflexion sur les situations vécues et analysées; cette dernière partie se réalise à l'université et est animée par le professeur.

Durée : 10 semaines, à raison d'une journée par semaine pour un total de 60 heures

Préalable : EDU2322 Introduction à la pratique éducative.

(Propositions 157 à 175)

(Se rapporte aux objectifs 3a)b)c)d) et aux compétences 30 et 31)

STA4122 STAGE D'ENSEIGNEMENT IET SÉMINAIRES (cours obligatoire)

Objectifs: Permettre à l'étudiant de s'intégrer et d'agir de façon continue en situation de classe, Effectuer des prises en charge progressives d'activités d'enseignement. S'habiliter à une analyse de son expérience d'enseignement.

Contenu: Planification d'activités d'enseignement-apprentissage et d'expérimentation en milieu scolaire réel. Réflexion sur les problèmes inhérents à la gestion de la classe et l'intervention pédagogique. Objectivation des actions de l'étudiant. Questionnements sur les pratiques pédagogiques et le matériel didactique utilisé. Identification et interprétation de ses apprentissages.

Ateliers de préparation et de planification avant le stage intensif animés par le professeur, Observation et soutien dans le milieu scolaire par le responsable universitaire. Séminaires d'intégration au retour de la période de stage.

Il s'agit d'une démarche essentiellement réflexive où le savoir est construit à partir de la réflexion sur sa pratique. Elle suppose l'acquisition préalable de connaissances et techniques particulières ainsi qu'une présence significative dans le milieu, de façon à ce que l'étudiant puisse accumuler des expériences de pratiques.

Durée: Cinq semaines, à raison d'une journée/semaine et trois semaines consécutives à raison de cinq jours par semaine, pour un total de 90 heures.

Préalables: EDU2322 Introduction à la pratique éducative; STA4121 Stage d'enseignement I et séminaires.

(Propositions 176 à 191)

(Se rapporte aux objectifs 3a)b)c)d) et aux compétences 30 et 31

STA4123 STAGE D'ENSEIGNEMENT III ET SÉMINAIRES (cours obligatoire)

Objectifs: S'habilitier à planifier des activités quotidiennes et hebdomadaires. Assumer graduellement la prise en charge totale de la classe. S'initier à une pratique réflexive de son geste pédagogique.

Contenu: Planification d'activités d'enseignement-apprentissage par l'intégration des différents savoirs curriculaires et l'expérimentation en contexte scolaire réel. Réflexion sur les problèmes inhérents à la gestion de la classe et l'intervention pédagogique. Objectivation des actions de l'étudiant. Questionnement sur les pratiques pédagogiques, le matériel utilisé et l'apprentissage des élèves.

Ateliers de préparation et de planification avant le stage intensif animés par le professeur. Observation et soutien dans le milieu scolaire par le responsable universitaire. Séminaires d'intégration au retour de la période de stage.

Note : Ce cours s'échelonne sur deux sessions et utilise la notation "R".

Durée: Une semaine intensive au début de l'année scolaire, suivie plus tard de deux semaines intensives dans un premier temps (session automne). Dans un deuxième temps, trois semaines intensives (session hiver). Un projet personnel de 25 heures d'intervention auprès d'enfants d'âge scolaire, pour un total de 180 heures.

Préalables: EDU2322 Introduction à la pratique éducative; STA4121 Stage d'enseignement I et séminaires; STA4122 Stage d'enseignement II et séminaires.

(Propositions 192 à 205)

(Se rapporte aux objectifs 3a)b)c)d) et aux compétences 30 et 31)

STA4124 STAGE D'ENSEIGNEMENT IV ET SÉMINAIRES (Cours obligatoire)

Objectifs: S'habilitier à planifier des activités quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles. Assumer entièrement les responsabilités d'un enseignant au préscolaire et au primaire sous la supervision de l'enseignant-associé. Développer une pratique professionnelle personnalisée.

Contenu: Ce stage constitue une expérimentation sur un cycle plus long, de la pratique professionnelle d'un enseignant au préscolaire ou au primaire. Ce dernier stage entraîne le futur enseignant à exercer la pratique de l'enseignement sur une période continue. Il assumera toutes les tâches liées à ce rôle : interventions auprès d'élèves en difficultés, participations aux activités dans l'école, rencontres avec les parents si nécessaires etc. Ce stage intensif se déroulera sous la supervision d'enseignants-associés et de professeurs d'université. Il s'agit d'un véritable partenariat avec le milieu scolaire afin d'assurer une meilleure adéquation et intégration entre les volets théorique et pratique de la formation. Observation et assistance dans le milieu par les responsables universitaires. Ce stage comporte une étape de préparation des rencontres, d'intégration et d'objectivation des acquis.

Note: Pour s'inscrire à ce cours, l'étudiant doit avoir complété tous les cours du programme (à l'exception du cours EDU2320 qui est concomitant au stage).

(Propositions 206 à 212)

(Se rapporte aux compétences 30 et 31)

EDU2234 PROJET EDUCATIF DE FORMATION (Cours optionnel)

Objectifs: Amener l'étudiant à élaborer son propre projet éducatif de formation. Ce projet vise une intégration des connaissances acquises par l'étudiant en fonction de la pratique pédagogique.

Contenu: Concept de projet éducatif applicable à l'étudiant, à l'enseignant, à l'école, à la commission scolaire et ses implications. Étude de quelques projets éducatifs. Élaboration par l'étudiant de son projet éducatif de formation en fonction d'une application pratique immédiate ou dans un stage. Introduction à quelques stratégies d'intervention: intégration des matières, activités ouvertes.

(Propositions 213 à 222)

Se rapporte aux objectifs 3a)b)c)d) et aux compétences 30 et 31)

STA1020 EURO-STAGE (Cours optionnel)

Objectifs: Enrichir la culture générale de l'étudiant. Lui permettre de s'initier aux aspects historique, culturel, social, patrimonial d'un autre pays (en général la France). S'initier à la vie pédagogique et aux conditions de la profession enseignante du pays hôte.

Contenu: La préparation (financement, organisation et contenu) du projet de stage est d'abord très exigeante, avec l'accueil et l'hébergement des correspondants français pendant une semaine. Le séjour en Europe comprend une première partie historique et culturelle dans la capitale et dans une autre région. Le deuxième consiste en un séjour d'une semaine dans un centre de formation des maîtres avec conférences sur la formation et le système scolaire et un stage dans plusieurs types d'écoles, en plus de la connaissance de la région hôte.

(Propositions 223 à 227)

TABLEAU: Correspondance entre les cours obligatoires et optionnels et les objectifs spécifiques liés à la profession enseignante et à la pratique éducative.

3.OBJECTIFS LIÉS À LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET À LA PRATIQUE ÉDUCATIVE

OBJECTIF 3a) Connaître l'histoire de la pédagogie ainsi que les concepts et les théories de base de la situation pédagogique: EDU2105: Curriculum et planification pédagogique; EDU2261: Mesure et évaluation des apprentissages; EDU2322: Introduction à la pratique éducative; EDU2329: Courants pédagogiques et histoire de l'éducation

OBJECTIF3 b)Connaître les conditions et les effets de l'éducation dans la société.: EDU1100: Organisation scolaire du Québec; EDU2101: L'école primaire et la société contemporaine; EDU2104: Apprentissage et développement de l'enfant; EDU2322: Introduction à la pratique éducative; EDU2329: Courants pédagogiques et histoire de l'éducation

OBJECTIF3 c) Se familiariser avec les responsabilités et les divers aspects de la profession enseignante et de la relation éducative:EDU1100: Organisation scolaire du Québec; EDU2101: L'école primaire et la société contemporaine; EDU2104: Apprentissage et développement de l'enfant;EDU2261: Mesure et évaluation des apprentissages; EDU2322: Introduction à la pratique éducative; EDU2329: Courants pédagogiques et histoire de l'éducation

OBJECTIF 3d) Savoir se distancier par rapport à sa propre pratique éducative et s'habiliter à en faire l'analyse: EDU2261: Mesure et évaluation des apprentissages; EDU2320: Pratiques éducatives et épistémologie; EDU2322: Introduction à la pratique éducative;

(Propositions 228 à 240)

c) l'enseignante-associée ou l'enseignant-associé

Rôle : supporter la ou le stagiaire dans l'acquisition progressive des connaissances, habiletés, aptitudes et attitudes inhérentes à la profession enseignante au préscolaire et au primaire.

Obligations : accueillir la ou le stagiaire dans sa classe;

être ressource et guide pour la ou le stagiaire dans ses apprentissages pratiques et dans sa découverte des diverses facettes du milieu scolaire et professionnel;

conserver l'entière responsabilité de ses groupes d'élèves durant tout le stage;

demeurer présent à l'école pendant la durée du stage pour répondre aux besoins de ses élèves et de la ou du stagiaire;

clarifier ses attentes sur les tâches dévolues à la personne stagiaire;

assister la ou le stagiaire dans la conception et la planification des activités d'enseignement-apprentissage;

renseigner la ou le stagiaire sur les us et coutumes de l'école;

fournir régulièrement une rétroaction à la stagiaire ou au stagiaire sur son enseignement, ses comportements pédagogiques et ses attitudes professionnelles dans une démarche d'analyse réflexive;

rencontrer la professeure ou le professeur de l'université et lui fournir toute information pertinente à l'évolution du stage;

participer au processus d'évaluation de la ou du stagiaire.

(Propositions 241 à 252)

L'aménagement du cours introduction à la pratique éducative et des cours de stage prévus à une fréquence régulière, favorise chez l'étudiante ou l'étudiant une prise en charge graduelle de la classe, et favorise également une plus grande responsabilisation de sa formation et de son développement professionnel. L'expérimentation progressive en milieu scolaire réel l'amène à mieux cerner ses qualités et ses faiblesses personnelles en relation avec sa profession. Ce processus continu et réflexif sur ses connaissances et sur sa pratique lui permet de développer une attitude plus responsable vis-à-vis sa formation.

Pour assurer l'atteinte des objectifs du programme, un règlement pédagogique particulier oblige l'étudiante ou l'étudiant à avoir complété tous les autres cours du programme, à l'exception du cours pratiques éducatives et épistémologie qui est concomitant, avant de pouvoir suivre la dernière session, composée d'un stage de 12 crédits. Ce règlement assure que l'étudiante ou l'étudiant a atteint un niveau de compétence lui permettant de prendre en charge une tâche régulière d'enseignement. Le cours pratiques éducatives et épistémologie se donne sous forme de séminaires en raison d'une journée à toutes les deux semaines pour s'assurer jusqu'à la fin du programme une réflexion sur sa pratique en tant que sujet de l'action éducative. Au terme de cette session, l'évaluation de ce stage valide la capacité de l'étudiante ou de l'étudiant à poser des gestes professionnels propres à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire et d'assurer la prise en charge de toutes les composantes de la tâche.

ANNEXE 2**Tableaux d'analyses conceptuelle et rhétorique**

- 2A- Conseil supérieur de l'éducation.**
Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. (1991)
- 2B- Ministère de l'éducation du Québec.**
Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession. (1992)
- 2C- Ministère de l'éducation du Québec.**
La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences attendues. (1994)
- 2D- Ministère de l'éducation du Québec.**
La formation à l'enseignement. Les stages. (1994)
- 2E- Université de Montréal.**
Plan de formation éducation préscolaire et enseignement primaire. (1995)
- 2F- Université Concordia.**
B.A spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement primaire. (1994)
- 2G- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.**
Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Dossier d'agrément. (1994)

Tableaux d'analyses conceptuelle et rhétorique

ANNEXE 2A-

Conseil supérieur de l'éducation.

Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. (1991)

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
1. Le présent chapitre porte donc sur la nature et la spécificité de l'acte d'enseigner. /	présent chapitre LC23.a.pour objet nature et spécificité de l'acte d'enseigner nature LC11.4.identité caractéristique acte d'enseigner spécificité LC11.4.identité caractéristique acte d'enseigner	annonce d'une SR23dissociation «spécificité», dissocie l'acte d'enseigner de quelque chose d'autre qui n'est pas énoncé. annonce d'une SR23d'identification de l'acte d'enseigner: propose d'en décrire «la» nature et «la» spécificité	ER21ant. défini: «l» acte ER22sing. pl. pluriel: acte : au lieu de «les actes» ER7lieu.essence: la nature de l'acte d'enseigner	EE12représentativité de l'acte d'enseigner EE10introduit présupposé l'acte d'enseigner à «une» nature, et une spécificité	spécificité: caractère de ce qui est spécifique; différence spécifique. spécifique: 1. propre à une espèce (et commun à tous les individus et cas de cette espèce) 2. qui a son caractère et ses lois de propres, ne peut se rattacher à une autre chose ou en dépendre. nature: ensemble des caractères, des propriétés qui définissent un être, une chose concrète ou abstraite, généralement considérés comme constituant un genre. V. Essence, entité.	Élimine toute distinction entre différents types d'actes d'enseigner M. Tardif préférait pour sa part, que l'enseignement est composé de plusieurs types d'actes.
2. Une première section en présente la dimension réflexive, (de l'acte d'enseigner) /	première section LC23.a.pour objet dimension réflexive de l'acte d'enseigner dimension réflexive acte d'enseigner réflexive LC11.4.identité caractéristique dimension de l'acte d'enseigner	ER9qualification l'acte d'enseigner à une dimension réflexive	EE10introduit présupposé l'acte réflexive EE14formélure- on ne penserait pas questionner cette affirmation EE5choix d'un angle pour aborder l'enseignement	Faut-il en effet croire que l'acte d'enseigner a une dimension réflexive? On pourrait pointer bien d'autres caractéristiques de l'enseignement.		
3. qui (la dimension réflexive) permet ultimement la transformation de l'expérience en savoir. /	dimension réflexive LC5.Moyen transformation de l'expérience en savoir	ER4affirmation sans justification quant aux fonctions de la dimension réflexive	EE2valorisation : de la dimension réflexive puisqu'elle permet la «transformation» de l'expérience en savoir EE10introduit présupposé sur le produit de la réflexion + EE13statut de fait EE5choix d'un angle : aspect interactif EE13statut de fait: puisqu'on peut le «montrer»	permissif: rendre quelque chose possible donner le moyen l'occasion, la possibilité ultime: dernier, final	«ultimement» : pourquoi cet adverbe? Introduit l'idée que la finalité de on ne sait quoi, est la transformation de l'expérience en savoir. Pose la question de ce qui peut transformer une expérience en savoir.	
4. Une deuxième section en montre l'aspect interactif (de l'acte d'enseigner), /	deuxième section LC23.a.pour objet aspect interactif de l'acte d'enseigner aspect interactif acte d'enseigner LC11.4.identité caractéristique acte d'enseigner	ER9qualification de l'acte d'enseigner - «interactif»	interactif: qui permet d'utiliser un mode conversationnel. montrer : faire voir, 1.mettre devant les yeux 2.Faire constater, mettre en évidence	L'aspect interactif de l'enseignement porte peu à discussion: c'est une évidence, contrairement à la dimension réflexive. Mais en les plaçant ainsi dans des phrases structurellement semblables, la «dimension réflexive» et «l'aspect interactif» apparaissent comme deux éléments comparables.		
5. puisque l'objet sur lequel il (l'acte d'enseigner) porte /	aspect interactif LC23.a.pour objet objet sujet humain facte d'enseigner porte sur sujet humain LC4.Clef de acte d'enseigner est interactif]	ER35justification d'un lien: «aspect interactif» et «acte d'enseigner» ER28allusion au discours de Maheu et Robitaille (reprise lexicale)	porter: fig. avoir pour objet Objet: ext. de «objectif»: l'objet d'un discours: matière, substance, sujet, verbe. puisque: conjonction de subordination à valeur causale 1.introduisant une cause en faisant reconnaître comme logique et incontestable le rapport de cause à effet. justement: Cour: Adv. de phrase (Pour marquer l'exacte concordance de deux faits, d'une idée et d'un fait).		L'acte d'enseigner porte sur un sujet humain... confusion des niveaux. L'enseignement s'adresse à des humains et porte sur différents objets didactiques.	

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
7. Une troisième section en (de l'acte d'enseigner) dégage les principaux éléments de complexité : /	troisième section LC23.a.pour obliger les éléments de complexité de l'acte d'enseigner	ER4lieu_qualité_«complexité» ER2valorisation de l'acte d'enseigner - en disant qu'il comporte des éléments de complexité	ER4lieu_qualité_«complexité» ER2valorisation de l'acte d'enseigner - en disant qu'il comporte des éléments de complexité	ER2valorisation de l'acte d'enseigner - en disant qu'il comporte des éléments de complexité	dégager: isoler (un élément, un aspect) d'un ensemble, mettre en évidence.	Commentaires : annonce d'une liste : celle des principaux éléments de la complexité : ce sera une liste fermée : les principaux aux yeux des auteurs
8. principaux éléments de complexité (sont) tâches diversifiées, éventail de compétences et de qualités, exigences nouvelles de la conjoncture. /	éléments de complexité LC21.élément de l'acte d'enseigner éléments de complexité de l'acte d'enseigner LC11.identité simple tâches diversifiées, éventail de compétences et de qualités, exigences nouvelles de la conjoncture.	ER3lieu_quantité «diversifiées», «éventail», «nouvelles» ER13accummulation: liste d'éléments de complexité	ER3lieu_quantité «diversifiées», «éventail», «nouvelles» ER13accummulation: liste d'éléments de complexité	ER2valorisation de l'acte d'enseigner par énonciation d'une liste de facteurs de complexité	Erreur rhétorique: Problème dans les niveaux, on annonce des éléments de complexité de l'acte d'enseigner et le deuxième élément «éventail de compétences et de qualités» serait plutôt un besoin face aux éléments de complexité, qu'un élément de complexité en soi.	
9. Une quatrième section en (de l'acte d'enseigner) explicite les traits / 10. qui (les traits) lui donnent un caractère professionnel à l'acte d'enseigner.	quatrième section LC23.a.pour obliger les traits de l'acte d'enseigner les traits LC4.Ciel.de caractère professionnel de l'acte d'enseigner	ER21act_défini «les» traits - suppose qu'il s'agit d'une liste finie, qu'il n'y en a pas d'autres ER8qualification caractère professionnel de l'acte d'enseigner ER33mot-choc: «professionnel»	ER21act_défini «les» traits - suppose qu'il s'agit d'une liste finie, qu'il n'y en a pas d'autres ER8qualification caractère professionnel de l'acte d'enseigner ER10introduit_présupposé: l'acte d'enseigner a un caractère professionnel ER14fermeture	ER21act_défini «les» traits - suppose qu'il s'agit d'une liste finie, qu'il n'y en a pas d'autres ER8qualification caractère professionnel de l'acte d'enseigner ER10introduit_présupposé: l'acte d'enseigner a un caractère professionnel ER14fermeture	donner: être la cause de (personne; chose) V. causer susciter. Cette odeur donne la migraine, la marche donne l'appétit.	Que veut dire professionnel?
11. Un acte réflexif (sous-titre)	acte d'enseigner LC11.identité simple acte réflexif LC11.4identité caractéristique	ER8qualification sous-entend: l'acte d'enseigner est un acte réflexif.	ER8qualification sous-entend: l'acte d'enseigner est un acte réflexif.	ER15retenissement affectif : «professionnel» ER5choix d'un angle pour présenter l'acte d'enseigner ER4présence à cet angle		
12. l'acte d'enseigner ne peut être réduit, ... à la pure exécution mécanique d'une tâche.	acte d'enseigner LC16.Dissociation. exécution mécanique d'une tâche	SR23dissociation : «acte d'enseigner et exécution mécanique d'une tâche introduite par le terme «réduit» et les qualifications de disqualification: «pure» et «mécanique»	ER12représentativité acte d'enseigner ER3disqualification ER9durcissement de la qualification de «mécanique» - «pure» ER2valorisation de l'acte d'enseigner qui n'est pas cette «pure exécution mécanique»	ER12représentativité acte d'enseigner ER3disqualification ER9durcissement de la qualification de «mécanique» - «pure» ER2valorisation de l'acte d'enseigner qui n'est pas cette «pure exécution mécanique»	réduire: ramener à un état inférieur, plus simple résoudre une chose en une autre plus simple, ramener à ses éléments, à un état plus simple. V. simplifier se réduire: consister seulement en... se limiter ou se simplifier en... Le marxisme ne se réduit pas à l'oeuvre de Marx mécanique: qui est exécuté par un mécanisme, qui utilise des mécanismes, comporter comme une machine, un mécanisme? des machines qui évoque le fonctionnement d'une machine (opposé à réfléchi, intelligent) V. automatique, machinal, réflexe.	Enseigner peut-il être défini comme un seul acte? Pourquoi ne pas parler «des actes» d'enseigner. (comme l'explique Tardif, M. 1992)? Notons qu'en 8, on affirmait que l'acte d'enseigner était fait de tâches diversifiées - ici, on parle d'une tâche. Introduction d'une dichotomie machinienne: l'enseignant peut-il vraisemblablement se comporter comme une machine, un mécanisme?
13. sous peine de perdre son identité professionnelle	exécution mécanique d'une tâche LC20.Exclusion. identité professionnelle identité professionnelle LC11.4identité caractéristique acte d'enseigner	ER9qualification par association acte d'enseigner et identité professionnelle ER33mot-choc identité «professionnelle».	ER9qualification par association acte d'enseigner et identité professionnelle ER33mot-choc identité «professionnelle».	ER2hiérarchie: «réduit» ER9qualification par association acte d'enseigner et identité professionnelle ER33mot-choc identité «professionnelle».	ER9qualification par association acte d'enseigner et identité professionnelle ER33mot-choc identité «professionnelle».	ER15retenissement affectif (mot-choc)

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schémas rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
14. Au contraire, il (acte d'enseigner) se présente comme ce que certains appellent une pratique réflexive.	acte d'enseigner LC11. Identité simple pratique réflexive réflexive LC11. Identité caractéristique pratique pratique réflexive LC17. Opposition	SR23. Dissociation : par l'expression « au contraire » « exécution mécanique d'une tâche » VS « pratique réflexive » SR14. Arg. d'autorité renvoi à note en bas de page		EF2. Valorisation de la pratique réflexive Placée dans le schéma de dissociation, la pratique réflexive se situe du côté de ce qui est valorisé.	se présenter, apparaître sous un certain aspect, être disposé d'une certaine manière. Se présenter sous la forme de...	L'une est-elle vraiment le « contraire » de l'autre?... Exécution mécanique et pratique réflexive s'entendent nécessairement de deux manières d'enseigner qui s'excluent ou ne pourraient-elles pas être complémentaires, selon les contextes? Les autorités sont-elles incontestables, doit-on adhérer à une idée parce que quelqu'un l'a dit?
15. (Note en bas de page) Pour approfondir la notion de travail réflexif, on pourra consulter Louis Maheu et Martin Robitaille, Les Enjeux professionnels et le rapport au travail des enseignants du collégial, Congrès de l'ACFAS, Québec, mai 1990; Donald A. Schön, <i>The Reflective Practitioner, How professionals Think in Action</i> , New York, Basic Books, Inc. 1982 et <i>Educating The Reflective Practitioner</i> , San Francisco, Jossey-Bass, Publishers, 1987; David Boud, Rosemary Keogh et David Walker, <i>Reflection : Turning Experience Into Learning</i> , New York, Nichols Publishing Company, 1985.	trois aspects majeurs LC11. Identité caractéristique pratique réflexive	SR14. Arg. d'autorité	ER9. Qualification des aspects: ils sont « majeurs »	EF2. Valorisation des aspects qui seront présentés. EE5. Choix d'un angle pour aborder la « pratique réflexive » EE4. Présence pour les aspects qui seront présentés	Majeur: Plus grand plus important (opposé à mineur).	Comment dire si ces gens ont raison? Pourquoi devrions-nous les croire? Personnes citées devraient être soumises à une analyse dont on se passe ici. Sur le plan rhétorique, il faut noter que dans la culture universitaire, la référence à d'autres auteurs est nécessaire pour soutenir des arguments. C'est une pratique commune. Il faut cependant admettre que peu de lecteurs se donnent la peine de vérifier la rigueur des sources et la rigueur du rappel de ces sources – s'assurer qu'il n'y a pas eu déformation des propos.
16. On en dégage ici trois aspects majeurs (de la pratique réflexive)						On reconnaît qu'on ne présente pas tous les aspects de la pratique réflexive, mais on présente ceux qui sont majeurs. On peut aussi se demander quels sont les autres aspects, et pourquoi ils ne sont pas majeurs. Effet de présence et par le fait même d'absence.
17. Le premier aspect (de la pratique réflexive) réside dans le fait	premier aspect de la pratique réflexive (réflexion dans l'action) LC11. Identité simple fait (qu'enseigner requiert que l'enseignante ou l'enseignant transige avec la situation) enseignant transige avec la situation LC9. Condition acte d'enseigner	ER32. Forme « il faut » (requiert)		EE1. Exorisme, norme/nécessité : l'enseignant doit transiger avec la situation EE8. Assouplissement: par le verbe « transiger »	fait: LE FAIT DE l'action de faire. Le fait de parler, de rire...	En même temps qu'on donne à l'énoncé le statut de fait, on adopte une modalité prescriptive. N'y a-t-il pas là paradoxe? Que veut dire « transiger » avec une situation? S'agit-il encore d'un terme porteur de connotation positive - puisque démontre la capacité d'adaptation.
18. (le fait) que l'acte d'enseigner requiert que l'enseignante ou l'enseignant transige avec la situation.					requiert: (pour exprimer une nécessité pratique ou logique) V. exiger, nécessiter, réclamer. Le bien public requiert qu'on trahisse et qu'on mente et qu'on massacre. transiger: Faire des concessions réciproques, de manière à régler, à terminer un différend. Faire une transaction avec l'autre partie. Se prêter à des accommodements, céder, faire des concessions.	

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
19. Cette transaction ressemble, en un sens, à une sorte de « conversation » avec une situation	transaction LC11.1 Identité par comparaison conversation avec situation [réflexion dans l'action LC11.1 Identité simple conversation avec situation]	SR21 raisonnement par analogie: « transaction » et « conversation » SR24 causalité logique	ER33 euphémisme: en un sens, (à une sorte) - ER28 allusion au discours de Schön (emprunt lexical: « conversation »)	EF18 sobriété/diplomatie	Acte par lequel on transige. Contrat par lequel les contractants terminent ou préviennent une contestation en renonçant chacun à une partie de leurs prétentions. Cour.: arrangements, compromis. CONVERSATION: échange de propos (naturel, spontané); ce qui se dit dans un tel échange. V. Entretien, V. Dialogue.	Pourquoi cet euphémisme? Caractéristique du discours officiel (Rebout)? Pourquoi « » autour de conversation? L'analogie est-elle en train de créer un glissement de sens? Il y a beaucoup de différences entre une transaction et une conversation. On ne précise ni en quel ça ressemble à une conversation ni en quel c'est différent. Cette analogie renvoie apparemment au discours de Schön.
20. (une situation) qui met en rapport un ensemble de sujets humains	situation LC11.1 Identité simple met en rapport un ensemble de sujets humains	SR24 définition de la situation l'enseignant et les élèves sont devenus un « ensemble de sujets humains » SR24 causalité logique	ER28 allusion à Mahau et Robitaille (emprunt lexical)	EF5 choix d'un angle pour qualifier la situation, on insiste sur le rapport entre personnes. EF4 présence de l'aspect du rapport entre sujets humains (il y aurait d'autres caractéristiques qui pourraient être mises en évidence va permettre de déduire les caractéristiques que l'on veut pointer EF5 choix d'un angle	Transaction: renverrait-il au discours de Rogers (analyse transactionnelle) Senons-nous en plein ecclésiaste, à essayer de séduire tous les auditeurs, chacun y voyant la référence qui lui convient... Il y a bien d'autres caractéristiques aux situations de la pratique enseignante (voir Doyle 86. Pourquoi souligner celle-là spécialement?)	Sont-ce les seules caractéristiques? Est-ce que toutes les situations de la pratique présentent de telles caractéristiques? Ce n'est pas ce que disent certains auteurs (voir problématique). On pourrait s'interroger sur la validité du lien établi. Est-ce que parce que la situation met en rapport des humains, elle est nécessairement unique? Si l'on en croit les critiques, ce sont les éléments génériques, plutôt que ceux qui sont uniques, qui permettent au praticien d'agir. Dans quel sens entend-on le terme conflictuel? Dans le discours de Schön, conflictuel fait référence à des conflits de valeurs. Ici, on fait référence à des conflits entre personnes. Il y a déjà ici, apparemment, un glissement entre le sens de la référence citée comme source d'autorité et le discours du CSE.
21. et (une situation) qui comporte donc, pour autant, un caractère unique, incertain et éventuellement conflictuel.	situation LC11.1 Identité simple caractère unique, incertain, conflictuel situation à caractère unique, incertain, conflictuel. LC6 Conséquence (ou résultat) situations met en rapport des humains	SR24 causalité logique (aboutissant à la définition, on déduit logiquement que la situation a un caractère unique...)	ER4 lieu qualité « unique » ER28 allusion au discours de Schön, par la reprise de ses termes.	EF2 valorisation des situations de la pratique enseignante EF13 statut de fait à la qualification des situations de la pratique, introduit par le « donc » (causalité logique) EF15 relâchement affectif pour ceux qui adhèrent au discours de Schön	Sera-t-on en train de présenter les prémisses comme des conclusions?	

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
22. Cette transaction exige en quelque sorte que l'expert(...) dépasse la pure et simple application de ses connaissances scientifiques spécialisées et standardisées.	[dépasse] application de conn. scientifiques LC9. Condition transaction [connaissances scientifiques LC11. Identité simple connaissances spécialisées standardisées]	SR23. Dissociation pure et simple application de conn. scient. spécialisées et standardisées VS (ajuster son intervention aux variations et aux exigences de la situation - P.24) introduite par le verbe «dépasse» et les épithètes disqualificatoires associées à l'application de connaissances	ER9. qualification «pure et simple, spécialisées, standardisées» ER14. synonymie: expert / enseignant ER32. forme «il faut...» (exige)	EF9. surcroissement et EF3. disqualification, de la notion d'application de connaissances scientifiques EF8. assouplissement de l'expert qui dépasse cette application rigide.	expert: Adj.: qui a, par l'expérience, par la pratique, acquis une grande habileté. n.m. Personne choisie pour ses connaissances techniques et chargée de faire, en vue de la solution d'un procès, des examens, constatations ou appréciations de fait.	Tous les enseignants sont-ils des experts. Est-on en train de décrire la pratique idéale ou la pratique actuelle? - statut prescriptif ou descriptif? L'application de connaissances scientifiques est-elle «pure et simple»? C'est réducteur...
23. (l'expert) qui accomplit un acte professionnel	[enseignant LC11. Identité simple acte d'enseigner LC11. Identité simple acte professionnel]	SR24. causalité logique (ajout forme de raisonnement logique avec prémisses 1. l'acte d'enseigner requiert que l'enseignante transige avec la situation. 2. Parce que c'est une transaction, nécessité de dépasser applic. de conn.	EB14. synonymie «expert qui accomplit un acte professionnel» pour «enseignant» ER25. périphrase: «qui accomplit un acte professionnel» pour enseigner ER33. mot-choc: professionnel	EF2. valorisation de l'enseignant qui est maintenant désigné comme un «expert» qui accomplit un acte professionnel EF2. valorisation de l'acte d'enseigner qui est désigné comme un «accomplir un acte professionnel» EF15. retentissement affectif		
24. (Cette transaction exige que l'expert) pour accepter d'ajuster son intervention aux variations et aux exigences de la situation.	[ajustement de l'intervention aux variations et exigences de la situation LC9. Condition transaction [ajuster intervention LC17. Opposition application de connaissances scientifiques]	SR23. dissociation se poursuit (voir P. 22)	k. retentissement affectif EF8. assouplissement de la thèse par le terme «ajuster» EF2. valorisation de la thèse	pour: (Conséquence)(Suiivi de l'infinitif) Afin de dépasser: être plus, faire plus (qu'un autre) dans un domaine. dépasser Surpasser accepter/dé: Bien vouloir. V. Convenir.	Pourquoi le verbe accepter? Laisse sous-entendre que les enseignants n'ajustent pas d'emblée leur intervention et qu'ils doivent «accepter» de le faire. Sous-entend donc une pratique actuelle qui serait rigide, sans adaptation. Et c'est ce genre de pratique que l'on voudrait éliminer. On évite d'énoncer cela probablement pour ne pas écourter les sensibilités et éviter aussi de le soumettre aux critiques. A la lumière de la problématique, on peut se demander si c'est vraiment ce qu'il faut reprocher aux enseignants. Est-ce le mode de fonctionnement des enseignants que de chercher à appliquer des connaissances scientifiques? Y a-t-il de telles connaissances scientifiques spécialisées et standardisées en éducation?	

<p>ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions</p>	<p>Liens conceptuels pratique professionnelle LC11.1 Identité simple art créativité LC9. Condition art [art requérant la créativité LC11.4 Identité caractéristique caractère réflexif (réflexion dans l'action)] [créativité LC9. Condition pratique professionnelle] [acte d'enseigner LC11.1 Identité simple pratique professionnelle] [l'acte d'enseigner est une transaction qui exige ajustement LC4. Clé de pratique professionnelle est un art] pratique professionnelle LC17. Opposition science ou technique [art LC17. Opposition science ou technique] [science LC11.1 Identité simple technique]</p>	<p>Schèmes rhétoriques SR24 causalité logique on est toujours dans le raisonnement logique où chaque élément est déduit du précédent (« Dans ce contexte... ») SR23 dissociation entre art - créativité et science-technique: introduite par le mot « avantage »</p>	<p>Éléments rhétoriques ER13 synonymie enseigner = pratique professionnelle ER9 qualification par catégorisation: « pratique professionnelle » est dans la catégorie des « arts » (et enseigner est un art) ER9 qualification de l'art: requiert la créativité. ER3 mot-choc: (pratique) professionnelle</p>	<p>Effets rhétoriques EF2 valorisation de l'acte d'enseigner - par synonymie et par qualification dans la catégorie des arts. EF1 statut de fait à la relation professionnelle et acte d'enseigner EF8 assouplissement par catégorisation « art requérant la créativité » EF5 choix d'un angle pour désigner l'art = requiert la créativité. EF15 retentissement affectif (mot-choc)</p>	<p>Définitions apparaitre comme: se présenter à l'esprit sous tel ou tel aspect. Un bon portrait n'apparaît toujours comme une biographie dramatisée. L'art n'est-il que création? Création: « action de donner l'existence, de tirer du néant » ou est-il aussi application de règles et de connaissances?</p>	<p>Commentaires Robert: « art » = une colonne de définition Habilité jointe à la connaissance des moyens. Ensemble de connaissances et de règles d'action dans un domaine donné. Technique particulière; ensemble de règles pour produire quelque chose. Le « ou » entre science et technique est-il un ou d'équivalence ou d'alternative...? La science est-elle comparable à une technique et vice versa? Tout le schème de dissociation ici entre art-créativité science-technique est réducteur. La science exige créativité, et l'art est parfois technique. Question: l'application de science ou de technique se fait-elle de façon mécanique et standardisée? On peut se demander s'il n'y aurait pas moyen de présenter autrement la science et la technique de manière à les rendre connotés positivement. Car science et technique, ne sont pas en soi, connotés négativement, c'est plutôt le traitement qui en est fait ici.</p>
<p>26. que comme une science ou une technique</p>	<p>SR23 dissociation entre art - créativité et science-technique: introduite par le mot « avantage »</p>	<p>ER10 catégorisation de science et de technique qui sont présentés comme deux termes d'une même catégorie qui s'oppose à art-créativité.</p>	<p>EF8 assouplissement de la science et de la technique EF8 assouplissement de la pratique professionnelle, par ricochet, puisqu'elle n'est pas une science...</p>	<p>Le « ou » entre science et technique est-il un ou d'équivalence ou d'alternative...? Alternative: L'un ou l'autre. science. Didact tout corps de connaissances ayant un objet déterminé et reconnu, et une méthode propre; domaine du savoir, en ce sens. Cour. Ensemble de connaissances, caractérisés par un objet et une méthode déterminés, et fondés sur des relations objectives vérifiables. Technique: 1. ensemble de procédés employés pour produire une oeuvre ou obtenir un résultat déterminé V. Art, Méthode, métier, procédé. 2. ensemble de procédés méthodiques, fondés sur des connaissances scientifiques, employés à la production.</p>	<p>Question: l'application de science ou de technique se fait-elle de façon mécanique et standardisée? On peut se demander s'il n'y aurait pas moyen de présenter autrement la science et la technique de manière à les rendre connotés positivement. Car science et technique, ne sont pas en soi, connotés négativement, c'est plutôt le traitement qui en est fait ici.</p>	<p>Question: l'application de science ou de technique se fait-elle de façon mécanique et standardisée? On peut se demander s'il n'y aurait pas moyen de présenter autrement la science et la technique de manière à les rendre connotés positivement. Car science et technique, ne sont pas en soi, connotés négativement, c'est plutôt le traitement qui en est fait ici.</p>
<p>27. (une science ou une technique) à appliquer mécaniquement et de façon standardisée.</p>	<p>SR23 dissociation on affirme que la science et la techniques appliquent de manière mécanique et standardisée, toujours en opposition à art-créativité</p>	<p>ER8 qualification de « science » et de « technique » : « à appliquer mécaniquement et de façon standardisée »</p>	<p>EF8 assouplissement de la science et de la technique EF8 assouplissement de la pratique professionnelle, par ricochet, puisqu'elle n'est pas une science...</p>	<p>EF8 choix d'un angle sous lequel considérer la science et la technique - contribue au enrichissement et assouplissement de la science et de la technique EF8 assouplissement de la pratique professionnelle, par ricochet, puisqu'elle n'est pas une science...</p>	<p>Question: l'application de science ou de technique se fait-elle de façon mécanique et standardisée? On peut se demander s'il n'y aurait pas moyen de présenter autrement la science et la technique de manière à les rendre connotés positivement. Car science et technique, ne sont pas en soi, connotés négativement, c'est plutôt le traitement qui en est fait ici.</p>	<p>Question: l'application de science ou de technique se fait-elle de façon mécanique et standardisée? On peut se demander s'il n'y aurait pas moyen de présenter autrement la science et la technique de manière à les rendre connotés positivement. Car science et technique, ne sont pas en soi, connotés négativement, c'est plutôt le traitement qui en est fait ici.</p>

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
28. Ainsi, l'acte professionnel n'y est pas réduit à la résolution technique d'un problème.	<p>acte professionnel</p> <p>LC16. Disjonction</p> <p>résolution technique d'un problème</p> <p>acte professionnel</p> <p>LC11. Identité simple</p> <p>acte d'enseigner</p> <p>résolution technique d'un problème</p> <p>LC16. Disjonction</p> <p>caractère réflexif (réflexion dans l'action)]</p>	<p>SR23. Dissociation</p> <p>résolution technique VS acte professionnel (et tout ce qui précède) - introduit par le terme «réduit à»</p> <p>SR24. Causalité logique</p> <p>introduit par le mot «Ainsi»</p>	<p>EF2. Lat. défini «l» acte professionnel (l')</p> <p>EF14. Synonyme: acte d'enseigner / acte professionnel</p> <p>EF33. Mot-choc (acte) «professionnel»</p>	<p>EE3. Disqualification de la résolution «technique» d'un problème. (réduit)</p> <p>EE12. Représentativité: acte d'enseigner (l')</p> <p>EE2. Valorisation acte d'enseigner (par la dissociation de résolution technique et par qualification d'acte professionnel)</p> <p>EE15. Intentionnellement affectif</p>	<p>Ainsi...</p> <p>il a été dit, ou comme on va dire).</p> <p>se réduit à: consister seulement en... technique (n.c.): ensemble de procédés employés pour produire une œuvre ou obtenir un résultat déterminé. V. Art, méthode, métier, procédé.</p> <p>absol. : La technique ensemble des procédés ordonnés scientifiquement mis au point, qui sont employés à l'investigation et à la transformation de la nature.</p> <p>(opposé à esthétique) qui, dans le domaine de l'art, concerne les procédés de travail et d'expression, plus que l'inspiration.</p> <p>qui concerne les applications de la connaissance théorique, dans le domaine de la production et de l'économie.</p> <p>lexématique: couvrir d'une apparence, d'un aspect.</p>	<p>Notons que, parmi les diverses définitions du dictionnaire, le terme «technique» s'applique aussi au domaine de l'art, pour désigner les procédés de travail, plutôt que l'inspiration.</p> <p>On note aussi un glissement entre le terme «technique» qui passe du nom commun à l'adjectif: une technique et résolution technique, n'ont pas tout à fait le même sens.</p> <p>Notons le passage de la forme prescriptive «La transaction exige que l'expert...» à la forme descriptive « l'acte professionnel n'y est pas réduit à la résolution technique d'un problème.»</p>
29. L'acte d'enseigner revêt ce caractère réflexif.	<p>caractère réflexif</p> <p>LC11.4. Identité caractéristique</p> <p>acte d'enseigner</p> <p>prop. 22-28</p> <p>LC11.4. Identité caractéristique</p> <p>caractère réflexif</p>	<p>ER23. Démonstratif: «ce»</p> <p>introduit lien d'identité entre caractère réflexif et les propositions qui précèdent (P. 22-28)</p> <p>ER22. Sing. pl. pluriel: «l'acte d'enseigner»</p>	<p>EE13. Statut de fait: le «caractère réflexif» est ce qui est expliqué dans les prop. 22 à 28.</p> <p>EE12. Représentativité: «acte d'enseigner»</p>	<p>EE13. Statut de fait: le «caractère réflexif» est ce qui est expliqué dans les prop. 22 à 28.</p> <p>EE12. Représentativité: «acte d'enseigner»</p>	<p>Le «caractère réflexif» est ce qui est expliqué dans les prop. 22 à 28.</p>	<p>Glissement de «acte réflexif» à «réflexion dans l'action», concept emprunté à Schön, mais départ de l'ensemble du contexte théorique dont il est issu.</p>
30. Il (acte d'enseigner) exige cette réflexion dans l'action /	<p>réflexion dans l'action</p> <p>LC9. Condition</p> <p>acte d'enseigner</p> <p>caractère réflexif (prop. 22-28)</p> <p>LC11. Identité simple</p> <p>réflexion dans l'action</p> <p>action</p> <p>LC27. Lieu</p> <p>réflexion</p> <p>réflexion dans l'action</p> <p>LC11. Identité simple</p> <p>premier aspect de la pratique réflexive</p> <p>réflexion dans l'action</p> <p>LC1. Antécédent</p> <p>créativité</p>	<p>ER33. Démonstratif «cette» désigne un lien d'identité entre «caractère réflexif», tel que défini aux propositions 22-28 et la «réflexion dans l'action».</p> <p>ER32. Forme «il faut» (exige)</p>	<p>EE1. Exprimé norme/nécessité de la réflexion dans l'action</p>	<p>EE1. Exprimé norme/nécessité de la réflexion dans l'action</p>	<p>Glissement de «acte réflexif» à «réflexion dans l'action», concept emprunté à Schön, mais départ de l'ensemble du contexte théorique dont il est issu.</p>	<p>Passage du mode assertif au mode prescriptif, qui se remarque par les verbes. L'acte d'enseigner «revêt» un caractère réflexif.</p> <p>il «exige» cette réflexion dans l'action.</p>
31. qui (réflexion dans l'action) débouche sur une certaine créativité. /	<p>réflexion dans l'action</p> <p>LC1. Antécédent</p> <p>créativité</p>	<p>ER36. Anaphorique «certaine»</p>	<p>EE15. Sobriété/diplomatia</p>	<p>EE15. Sobriété/diplomatia</p>	<p>déboucher: passer d'un lieu resserré dans un lieu ouvert.</p> <p>Abouter à un lieu ouvert ou à une arête plus large.</p> <p>certain (devant le nom): imprécis, difficile à fixer</p>	<p>«certaine»: est-on en train d'essayer de nuancer le concept de «créativité» énoncé précédemment (prop. 25)?</p> <p>On peut se questionner sur le lien d'antécédent. La réflexion dans l'action débouche ou nécessite la créativité? Dans la proposition 25, l'art «requiert» la créativité, ici, il «débouche» sur la créativité.</p>

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
32. Les situations d'apprentissage sont uniques et incertaines, voire porteuses de conflits de valeurs, /	Liens conceptuels uniques, incertaines, porteuses de conflits de valeurs LC11.4.identité_caraçtéristique_situations d'apprentissage	Scèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques ER3qualification des situations d'apprentissage ER4lieu qualité uniques, ... ER37L_ affirmative «sont» (présent) ER14synonymie : «situations de la pratique» et «situations d'apprentissage» ER28allusion au discours de Schön	Effets rhétoriques EE2valorisation des situations d'apprentissage EE13statut de fait à la qualification par la forme affirmative	Définitions voire; utilisé pour renforcer une assertion	Commentaires On constate un saut de «situations de la pratique», on a restreint à «situations d'apprentissage». L'enseignement est-ce seulement des situations d'apprentissage. On évacue discrètement toutes références aux temps de préparation, de rencontre et communication avec les parents, réunions du personnel, etc.
33. car elles (les situations d'apprentissage) placent en interaction un maître et des élèves en recherche de savoir. /	situations d'apprentissage LC11.identité simple_ élèves en recherche de savoir LC11.4.identité_caraçtéristique_élèves enseignant 11.identité simple maître)	Scèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques ER14synonymie l'expert VS «maître» ER3qualification des élèves : «en recherche de savoir» ER35justification d'un lien «car» : sit. d'apprentissage; uniques, etc, car interaction maîtres, élèves	Effets rhétoriques EE2valorisation de l'enseignant désigné comme un «maître» EE5choix d'un angle: des élèves: «en recherche de savoir» contribue probablement aussi à la EE2valorisation de la situation de l'enseignement	Définitions maître: I. personne qui exerce une domination II. personne qualifiée pour diriger - personne qui enseigne III. Titre donné à certaines personnes - Titre que l'on donne en s'adressant à un professeur éminent à un artiste ou écrivain célèbre.	Commentaires De toute évidence, le terme «maître» peut simplement désigner un professeur ou un enseignant, mais ce terme comporte aussi une forte connotation positive, car il est utilisé pour désigner de grandes personnes ou personnes de notoriété. Vision romantique des élèves. Les médias, plus souvent qu'autrement les décrivent en termes négatifs, manque de motivation, décrocheurs, etc...
34. En ce sens, enseigner est un art /	enseignant LC11.identité simple_ art	Scèmes rhétoriques SR24causalité logique : «en ce sens» (montre que tout ce qui est dit se tient et est déduit des propositions précédentes, mais en réalité, il semble qu'il n'y ait ici que répétition de l'affirmation qu'enseigner est un art.) retour ici à la SR23dissociation qui a précédé et enseigner est placé du côté valorisé. SR24causalité logique	Éléments rhétoriques ER10catégorisation enseignant est placé dans la catégorie de l'art.	Effets rhétoriques EE5choix d'un angle pour désigner «enseigner» EE8assouplissement de l'enseignement par la catégorisation	Définitions	Commentaires
35. et toute situation d'apprentissage est une interaction /	situation d'apprentissage LC11.identité simple_ interaction	Scèmes rhétoriques «et» subordonnant on semble sous-entendre: «parce que» enseigner est un art, toute situation d'apprentissage est une interaction.	Éléments rhétoriques ER21art_ défini «l'enseignant(e)» ER3forme «il faut» (requiert)	Effets rhétoriques EE12représentativité de enseignant EE11explicite_norme/nécessité EE8assouplissement de l'enseignement (repense) contribue à la EE2valorisation de l'enseignant énumération crée effet de EE4présence	Définitions	Commentaires Perelman, p. 210: «presque toujours, sous la forme d'une coordination, s'insère une intention de subordination». On a l'impression ici de tourner en rond. On ne sait plus trop quels énoncés constituent les prémisses de l'argumentation et ceux qui désignent les conclusions. Parce que les situations sont une interaction, elles sont uniques et incertaines, et c'est pour ça que enseigner est un art. et parce qu'enseigner est un art, c'est un interaction.
36. (interaction) qui requiert que l'enseignante ou l'enseignant repense son action, /	l'enseignant repense son action LC9.Condition interaction	Scèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques ER21art_ défini «l'enseignant(e)» ER3forme «il faut» (requiert) ER28allusion au discours de Schön ER2&lification par énumération:	Effets rhétoriques EE12représentativité de enseignant EE11explicite_norme/nécessité EE8assouplissement de l'enseignement (repense) contribue à la EE2valorisation de l'enseignant énumération crée effet de EE4présence	Définitions requiert: (pour exprimer une nécessité pratique ou logique) V. exiger, nécessiter, réclamer. Le bien public requiert qu'on trahisse et qu'on mente et qu'on massacre répense, ajuste, réécrit, réstructure». tous des termes qui désignent la capacité d'adaptation ou le retour en arrière, donc souplesse de l'enseignant. Notons cependant que l'énoncé est sur un mode prescriptif (verbe requiert) encore une fois, est-on en train de décrire la pratique enseignante ou ce que l'on voudrait qu'elle soit?	Commentaires ajuster: mettre aux dimensions convenables, rendre conforme à un étalon. Fig.: mettre en conformité, adapter.

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
37.(interaction requiert que l'enseignant) l'ajuste (son action), /	enseignant ajuste son action LC9.Condition interaction		ER28allusion au discours de Schön ER26amplification par énumération:	EF28assouplissement de l'action de l'enseignant (ajuste) contribue à la EF2valorisation de l'enseignant énumération crée effet de EF4présence		
38.(interaction requiert que l'enseignant) la recrée (son action) /	enseignant recrée son action LC9.Condition interaction		ER28allusion au discours de Schön ER26amplification par énumération:	EF28assouplissement de l'action de l'enseignant (recrée) contribue à la EF2valorisation de l'enseignant énumération crée effet de EF4présence		
39.ou (interaction requiert que l'enseignant) la restructure (son action) /	enseignant restructure son action LC9.Condition interaction		ER28allusion au discours de Schön ER26amplification par énumération:	EF28assouplissement de l'action de l'enseignant (restructure) contribue à la EF2valorisation de l'enseignant énumération crée effet de EF4présence		
40.au moment même où elle (action) s'effectue. /	l'enseignant repense son action, l'ajuste, la recrée ou la restructure LC19.Concomitance		ER28allusion au discours de Schön («présent de l'action»)			Référence assez explicite ici au discours de Schön, puisqu'on reprend son concept de «réflexion en cours d'action».
41.L'acte d'enseigner n'est donc pas qu'une action; /	l'acte d'enseigner LC11.identité par restriction une action l'acte d'enseigner n'est pas qu'une action LC6.Conséquence (ou résultat) toute situation d'apprentissage est une interaction qui requiert que l'enseignant repense son action, l'ajuste, la recrée ou la restructure au moment même où elle s'effectue.(prop. 35 à 40)	SR24causalité logique : «donc» donne l'impression d'un lien logique, d'une conclusion inévitable, mais ce n'est en fait qu'une répétition de ce qui a déjà été dit. SR23dissociation. action VS pensée, et action occupe la place inférieure à cause de «n'est pas que»	ER21art. défini ER23sing. pl. pluriel «l'acte»	EF12représentativité		Effet de style car strictement parlant, acte et action sont synonymes.
42.c(L'acte d'enseigner) est aussi une pensée. /	l'acte d'enseigner LC11.identité simple une pensée	SR23dissociation se poursuit l'acte n'est pas quelque chose de mécanique, technique, etc. c'est une «pensée» toute la dissociation entre le quantifiable, l'observable, le vérifiable, et l'aspect artistique, insaisissable, etc.	ER3qualification de l'acte d'enseigner - c'est une pensée Pourquoi dit-on l'acte «est une pensée» plutôt que «nécessite de penser» Effet de style?	EF2valorisation de l'acte d'enseigner dans le schème de dissociation	acte: action humaine considérée dans son aspect objectif plutôt que subjectif. action: ce que fait qqn et par quoi il réalise une intention ou une impulsion. V, acte, fait.	Effet de style: «l'acte est une pensée», drôle d'association. Il aurait probablement été plus juste de dire que l'acte nécessite de penser mais aussi, beaucoup plus banal. On aurait perdu l'effet choc. «ajuster, recréer, restructurer» sont devenus «une pensée». Pourquoi cette forme nominale? Effet de style?: l'acte est une pensée... La pensée est associée au caractère professionnel. On peut se demander si toute activité humaine ne nécessite pas de toute façon de «penser» Étrange façon de baliser le caractère professionnel! Le menuisier aussi pense. Est-il alors un professionnel? Cette notion de professionnel est de plus en plus floue. Ça ressemble de plus en plus à un slogan.
43.Cela indique, d'ores et déjà, son caractère professionnel. /	cela (l'acte d'enseigner) n'est pas qu'une action, c'est aussi une pensée) LC4.Clef de caractère professionnel de l'acte d'enseigner caractère professionnel LC11.identité caractéristique acte d'enseigner deuxième aspect (de la pratique réflexive) LC11.identité simple fait	SR24causalité logique «cela indique»	ER33mol.choc: (caractère) «professionnel»	EF15ratelissement_affectif		
44.Le deuxième aspect a trait au fait						

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
45. le fait que la pratique enseignante doit être en même temps une sorte de recherche. /	pratique enseignante LC11.1.identité par nécessité une sorte de recherche	ER14synonyme: acte d'enseignant= pratique enseignante ER36euphémisme?: «une sorte» ER32forme «il faut» (doit) ER28allusion au discours de Schön	EF1lexoine norme/nécessité de la recherche dans la pratique enseignante EF18sobriété/diplomatia créé par l'euphémisme	D'une chose, qu'on ne peut qualifier exactement, et qu'on rapproche d'une autre. recherche: 1. effort pour trouver (qqch) Action de rapprocher. 2. Effort de l'esprit pour trouver (une connaissance, la vérité); le travail, les travaux faits pour trouver des connaissances nouvelles, pour étudier une question 3. Ensemble des travaux, des activités intellectuelles qui tendent à la découverte de connaissances, de lois nouvelles. en effet: Loc. conj. marque une explication, car.	Y a-t-il plusieurs sortes de recherche? De quelle sorte parle-t-on? Fait-on référence à la recherche scientifique? La recherche au sens de Schön? Pour l'instant le sens demeure flou. A moins que ce ne soit pas véritablement une recherche «une sorte de», mais que ça s'en rapproche. Cette précaution prise dans l'utilisation du terme «recherche» s'expliquerait-elle par le fait que l'on s'adresse en partie à l'auditoire universitaire? Recherche: issu apparemment, du discours de Schön. Encore la forme prescriptive «doit», alors qu'on prétend décrire l'acte d'enseigner.	
46. L'acte réflexif exige en effet une réflexion dans l'action; /	réflexion dans l'action LC9.Condition acte réflexif	ER14synonyme: acte réflexif et pratique enseignante ER32forme «il faut» (exige) ER28allusion au discours de Schön	EF5choix d'un angle mise en évidence d'une caractéristique particulière de la pratique enseignante, soit, que c'est un acte «réflexif» EF1lexoine norme/nécessité de la réflexion dans l'action	Encore une fois, il y a ici référence évidente au discours de Schön. Mais l'ensemble conceptuel de Schön qui explique en quoi la réflexion dans l'action est une recherche, est absent du discours du MEQ.		
47. mais il (acte réflexif) requiert également une réflexion sur l'action. /	réflexion sur l'action LC9.Condition acte réflexif	ER10catégorisation «pratique» et «recherche» sont des arts ER37L affirmative (présent: il lie) ER28allusion au discours de Schön (bien qu'il y ait glissement au niveau du sens)	EF1lexoine norme/nécessité de la réflexion sur l'action	glissement: réflexion dans l'action à réflexion sur l'action. Un autre concept issu du discours de Schön. Cependant, dans le discours de Schön le concept de réflexion-sur-l'action était beaucoup moins important que celui de réflexion dans l'action.		Note: toujours le mode prescriptif.
48. Il (acte réflexif) lie l'art de la pratique à l'art de la recherche. /	pratique LC11.1.identité simple art recherche LC11.1.identité simple art	ici, laisse entendre que la «recherche» telle qu'entendue par le CSE est idée non pas au processus de réflexion dans l'action, mais au processus de réflexion-sur-l'action. Premier écart avec le discours de Schön. Qui a dit que la recherche était un art? Plus haut, la science était disqualifiée et opposée à l'art. Ici, la recherche est valorisée par une catégorisation dans les arts. Il y a lieu ici de se demander s'il n'y a pas usage multisémiotique du mot recherche Alors que traditionnellement on oppose la science à l'art, voici qu'on juxtapose les termes «art» et «recherche».	Pas étonnant que l'on traite la recherche comme un art, plutôt que comme une science, puisque plus haut, on a disqualifié la science.			

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
49 Ici aussi la pensée se réfléchit dans l'action /	LC21.élément de action la pensée se réfléchit dans l'action LC11.4identité caractéristique réflexion sur l'action		forme syntaxique basée sur la commutativité de la relation entre l'action et la pensée, mais en vérité, le sens de «action qui se réfléchit dans la pensée» est assez obscur. Effet de style, apparemment, au détriment du sens. ER20=on ER34affirmation sans justification	EF7obscurcissement de la notion de réflexion, par usage d'un homonyme	réfléchir: renvoyer par réflexion dans une direction différente; être renvoyé à l'action. Faire usage de la réflexion, On voudrait alors dire: la pensée est renvoyée dans l'action ou auquel cas on voudrait dire penser sa pensée dans l'action.	À quel sens du terme «réfléchi» fait-on référence? J'opte pour «la pensée est renvoyée dans l'action». Ce qui occasionne, une certaine confusion entre la réflexion telle qu'entendue précédemment, et cette occurrence de «réfléchi». Mais de quelle pensée parle-t-on? Celle qui a été faite «sur l'action». Cette proposition fait référence, apparemment aux deux concepts en même temps: «réflexion sur l'action» et «réflexion dans l'action». Qu'est-ce que ça veut dire: une action qui se réfléchit dans la pensée?
50 et l'action (se réfléchit) dans la pensée. /	action LC21.élément de pensée l'action (se réfléchit) dans la pensée LC11.4identité caractéristique réflexion sur l'action	SR23dissociation implicite: apprendre en faisant vs apprendre en étudiant l'action		EF7obscurcissement de la notion de «réflexion»	à partir de : en prenant pour point de départ.	La stratégie rhétorique semble ici se cacher dans ce qui n'est pas dit: «on apprend seulement en faisant» ou «on n'apprend pas si on ne fait pas». Y a-t-il d'autres manières d'apprendre? Est-on en train de discréditer, implicitement tout apprentissage qui ne passe pas par l'action?... Il semble bien que oui. Est-ce qu'on sous-entend qu'on apprend «seulement» à partir de ce qu'on fait? On commence apparemment déjà à poser les premiers jalons des prescriptions de la formation des futurs enseignants. «on refuse»: sous-entend qu'il serait possible de les séparer mais qu'on refuse de le faire... Mais qui est «on»? Les universitaires, les enseignants, le CSE?
51. Dans l'acte réflexif, on apprend à partir de ce qu'on fait; /	on apprend LC6.Conséquence (ou résultat) ce qu'on fait réflexif LC11.4identité caractéristique acte	SR23dissociation implicite: apprendre en faisant vs apprendre en étudiant l'action	ER20=on ER34affirmation sans justification	EF3disqualification d'une alternative de formation non énoncée qui contribuerait à la séparation de l'action et de la recherche.	refuser de: ne pas consentir à (faire qqch).	Renvoie au discours de Schön qui affirme que la rationalité technique a contribué à la séparation du monde de l'action et de la recherche. Schön prétend réunir ces deux univers. Mais la question est: l'autre façon de voir les choses sépare-t-elle réellement la recherche et l'action? On peut se demander si cette insistance sur l'importance de la recherche n'a pas pour but de rallier l'adhésion du public universitaire. De quelle recherche parle-t-on ici? On dit renvoyer de séparer l'action et la recherche. On fait allusion à la recherche dans l'action, mais que dire de la recherche menée par les chercheurs universitaires. Cette recherche est ici absente, pour les besoins de la cause, mais n'est pas pour autant mise de côté, comme le faisait Schön. Elle réapparaîtra plus loin lorsque l'on mentionnera la nécessité d'intégrer les savoirs théoriques et les savoirs pratiques.
52. on refuse de séparer l'action et la recherche. /	on apprend LC19.Concomitance recherche [on apprend LC11.4identité simple recherche] refuse de séparer l'action et la recherche LC11.4identité caractéristique acte réflexif (réflexion sur l'action)	SR23dissociation implicite: apprentissage qui sépare action de la recherche vs apprentissage qui ne la sépare pas. Encore ici, la rhétorique se cache dans le non-dit: l'énoncé sous-entend une autre façon d'envisager l'apprentissage contribuerait à séparer l'action et la recherche. - renvoie à ce qui a été disqualifié précédemment. SR14arg. d'autorité par le rappel des éléments du discours de Schön	ER20=on Le verbe «refuser» nécessite un sujet actif. Qui donc refuse? L'enseignant réel, idéal?, le CSE? ici le «on» cache celui qui parle. ER28allusion au discours de Schön	EF3disqualification d'une alternative de formation non énoncée qui contribuerait à la séparation de l'action et de la recherche.	refuser de: ne pas consentir à (faire qqch).	Renvoie au discours de Schön qui affirme que la rationalité technique a contribué à la séparation du monde de l'action et de la recherche. Schön prétend réunir ces deux univers. Mais la question est: l'autre façon de voir les choses sépare-t-elle réellement la recherche et l'action? On peut se demander si cette insistance sur l'importance de la recherche n'a pas pour but de rallier l'adhésion du public universitaire. De quelle recherche parle-t-on ici? On dit renvoyer de séparer l'action et la recherche. On fait allusion à la recherche dans l'action, mais que dire de la recherche menée par les chercheurs universitaires. Cette recherche est ici absente, pour les besoins de la cause, mais n'est pas pour autant mise de côté, comme le faisait Schön. Elle réapparaîtra plus loin lorsque l'on mentionnera la nécessité d'intégrer les savoirs théoriques et les savoirs pratiques.

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
53. Le praticien réflexif est en même temps un chercheur. /	<p>réflexif</p> <p>praticien</p> <p>praticien réflexif</p> <p>chercheur</p> <p>praticien réflexif</p> <p>chercheur</p> <p>enseignant</p> <p>praticien réflexif</p> <p>praticien réflexif est en même temps un chercheur</p> <p>acte réflexif (réflexion sur l'action)</p>	<p>SR23dissociation plan valorisé, liaisons successives établies entre praticien réflexif, chercheur, réflexion, pratique, pensée, théorie, conversation, recherche (P. 53-58)</p>	<p>ER14synonyme «enseignant» = «praticien réflexif»</p> <p>ER10catégorisation: praticien réflexif = chercheur</p> <p>ER37L affirmative</p> <p>ER21art... défini</p> <p>ER22sing... pluriel «Le» praticien</p> <p>ER28allusion au discours de Schön</p>	<p>EE5choix d'un angle pour décrire l'enseignant: «praticien réflexif»</p> <p>EE2valorisation de l'enseignant qui a à la fois caractéristique d'être réflexif (référence à art) et d'être un chercheur (référence à la rigueur).</p> <p>EE12présentialité du praticien</p> <p>EE13statut de fait par la forme affirmative</p>	<p>On a dénigré plus haut la science, et on affirme ici que l'enseignant est un chercheur.</p> <p>Il y a lieu de se demander quelle sorte de chercheur et quelle sorte de recherche, puisqu'habituellement la recherche est associée à la science.</p> <p>On cherche en quelque sorte à conserver du terme chercheur, sa connotation positive, tout en lui évitant les éléments de connotation négative associés à sa difficulté de répondre aux besoins de la pratique.</p> <p>Est-ce que tous les enseignants sont des praticiens réflexifs ou devraient l'être? Il y a ici une obscurité à savoir si on se trouve dans du prescriptif ou du descriptif.</p>	<p>La phrase ici n'a pas de sens. Quel est l'ensemble, quelle est la partie. Le praticien serait l'ensemble et «la réflexion et la pratique» seraient les deux parties qui seraient intégrées. A moins que ce ne soit la réflexion qui soit intégrée à la pratique et la pratique qui soit intégrée à la réflexion.</p>
54. Il (le praticien réflexif) intègre sa réflexion et sa pratique; /	<p>réflexion du praticien</p> <p>pratique du praticien</p> <p>pratique du praticien</p> <p>réflexion du praticien</p> <p>praticien réflexif</p> <p>intégration de sa réflexion et de sa pratique</p> <p>le praticien réflexif intègre sa réflexion et sa pratique</p> <p>acte réflexif (réflexion sur l'action)</p>	<p>SR23dissociation plan valorisé, liaisons successives établies entre praticien réflexif, chercheur, réflexion, pratique, pensée, théorie, conversation, recherche (P. 53-58)</p> <p>SR4inclusion partie dans le tout bien qu'on ne sache pas trop ce qui est le tout et ce qui est la partie.</p>	<p>EE8assouplissement: du praticien qui peut «intégrer».</p> <p>EE2valorisation du praticien</p>	<p>EE7obscurcissement de la notion de «réflexion» et de la notion de «théorie»</p> <p>EE13statut de fait à l'explicitation de la théorie de la pratique et au fait que la pratique a une théorie</p>	<p>On parlait de réflexion et de pratique, on glisse maintenant à «théorie».</p> <p>Mieux encore, on associe les deux termes dans une même expression. On parle maintenant de «théorie de la pratique» ... à quoi fait-on référence...?</p> <p>Peut-être veut-on simplement dire que l'enseignant peut expliciter les connaissances qui fondent sa pratique... de là à parler de théorie.</p> <p>Autre point: l'explicitation de la pratique n'est pas donnée à tous les praticiens. Il y a ici une référence à l'explicitation qui n'a rien de certain ou de fondé. Le praticien n'explicitera sa pratique que si on le lui demande et encore, parfois, il ne peut le faire, comme le montrent notamment les études de Anderson (1982)</p>	<p>La phrase ici n'a pas de sens. Quel est l'ensemble, quelle est la partie. Le praticien serait l'ensemble et «la réflexion et la pratique» seraient les deux parties qui seraient intégrées. A moins que ce ne soit la réflexion qui soit intégrée à la pratique et la pratique qui soit intégrée à la réflexion.</p>
55. Il (le praticien réflexif) explicite la théorie de sa pratique; /	<p>praticien réflexif</p> <p>explicitation de la théorie de sa pratique</p> <p>une théorie</p> <p>praticien</p> <p>praticien explicite la théorie de sa pratique</p> <p>acte réflexif (réflexion sur l'action)</p>	<p>SR23dissociation plan valorisé, liaisons successives établies entre praticien réflexif, chercheur, réflexion, pratique, pensée, théorie, conversation, recherche (P. 53-58)</p>	<p>glissement de «réflexion» à «théorie»</p> <p>EE37L affirmative (Quand dans quelles circonstances...)</p> <p>EE34affirmation sans justification: «la pratique du praticien a une théorie»</p>	<p>EF2valorisation de la pratique... celle-ci aurait une théorie.</p> <p>EF2valorisation du praticien capable d'explicitier sa théorie</p> <p>EF7obscurcissement de la notion de «réflexion» et de la notion de «théorie»</p> <p>EE13statut de fait à l'explicitation de la théorie de la pratique et au fait que la pratique a une théorie</p>	<p>théorie:</p> <p>1. ensemble d'idées, de concepts abstraits, plus ou moins organisés, appliqué à un domaine particulier.</p> <p>2. Construction intellectuelle méthodique et organisée, de caractère hypothétique (au moins en certaines de ses parties) et synthétique. Éléments de connaissance organisés en système (dans un but didactique).</p>	<p>On parlait de réflexion et de pratique, on glisse maintenant à «théorie».</p> <p>Mieux encore, on associe les deux termes dans une même expression. On parle maintenant de «théorie de la pratique» ... à quoi fait-on référence...?</p> <p>Peut-être veut-on simplement dire que l'enseignant peut expliciter les connaissances qui fondent sa pratique... de là à parler de théorie.</p> <p>Autre point: l'explicitation de la pratique n'est pas donnée à tous les praticiens. Il y a ici une référence à l'explicitation qui n'a rien de certain ou de fondé. Le praticien n'explicitera sa pratique que si on le lui demande et encore, parfois, il ne peut le faire, comme le montrent notamment les études de Anderson (1982)</p>

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
56. Il (le praticien réflexif) articule sa pratique sur la pensée qu'il a fondée. /	praticien réflexif articulation de sa pratique sur la pensée la pensée LC25. est fondement de la pratique praticien réflexif articule sa pratique sur la pensée qu'il a fondée LC11. identité caractéristique de l'acte réflexif (réflexion sur l'action)	SB23 association: plan valorisé, liaisons successives établies entre praticien réflexif, chercheur, réflexion, conversation, recherche (P. 53-58)	glissement de «théorie à «pensée» ER371. affirmative	EF2 valorisation: du praticien capable d'articuler sa pratique affirmative EF13 statut de fait par la forme affirmative	articuler. Fig.: S'articuler, s'organiser en éléments distincts concourant au fonctionnement d'un ensemble fonder. Pourvoir d'un fondement rationnel. Constituer le fondement de, système d'idées le plus simple et le plus général d'où l'on peut déduire un ensemble de connaissances.	De quelle façon la pensée peut-elle fonder la pratique? On a évacué le concept de «théorie», retour à «pensée».
57. Ici encore, une interaction ou une sorte de «conversation» existe à l'intérieur même du praticien /	interaction LC11. identité simple une sorte de «conversation» interaction entre praticien et recherche du praticien LC21. élément de praticien interaction entre praticien et recherche du praticien LC11. identité caractéristique de l'acte réflexif (réflexion sur l'action)	SB23 association: plan valorisé, liaisons successives établies entre praticien réflexif, chercheur, réflexion, conversation, recherche (P. 53-58) SB22 métaphore: «conversation»	«une sorte» ER36 euphémisme? ER28 allusion au discours de Schön ER371. affirmative	EF7 obscurcissement de la notion d'interaction plus haut utilisée pour désigner lien entre élèves et enseignant, ici, il désigne lien entre pensée et pratique. EF13 statut de fait par la forme affirmative	Concept de «conversation» de Schön qui est repris, mais dans un contexte nouveau. Il ne s'agit plus d'une conversation entre les actions du praticien et la situation, mais d'une conversation entre la pratique et la recherche, à «l'intérieur» du praticien. On peut se demander comment la pratique peut «converser» avec la recherche. Plus bizarre encore, cette conversation a lieu «à l'intérieur du praticien». Tout ça semble de moins en moins clair.	
58. Une interaction existe entre sa pratique et sa recherche (du praticien) /	praticien LC26. est en interaction avec la recherche LC11. identité caractéristique de l'acte réflexif (réflexion sur l'action)	SB23 association: plan valorisé, liaisons successives établies entre praticien réflexif, chercheur, réflexion, conversation, recherche (P. 53-58)	ER21 art. défini «l'acte d'enseigner» ER32 forme «il faut... (doit) l'aspect réflexif	EF12 représentativité: de acte d'enseigner EF11 lexème, norme/nécessité à l'aspect réflexif	On oscille de la description à la prescription. Les prescriptions se dissimulent dans des affirmations de nécessité attribuable à la nature des objets. Ce qui donne l'impression que la prescription ne découle pas de la volonté d'une autorité mais des choses elles-mêmes.	
59. L'acte d'enseigner doit posséder cet aspect de la pratique réflexive. /	interaction entre pratique et recherche LC9. Condition acte d'enseigner interaction entre pratique et recherche LC11. identité simple aspect de la pratique réflexive réflexive LC11. identité caractéristique de la pratique	SB23 association: plan valorisé, liaisons successives établies entre praticien réflexif, chercheur, réflexion, conversation, recherche (P. 53-58)	ER3 qualification des savoirs: en «constante évolution» ER4 lieu qualité: personnes et savoirs en constante évolution ER34 affirmation sans justification: les savoirs sont en constante évolution	EF5 choix d'un angle, et EF2 valorisation de «l'acte d'enseigner» qui met en rapport des éléments difficilement saisissables: personnes et savoirs en constante évolution. EF13 statut de fait	De quels savoirs est-on en train de parler? Le savoir scolaire - est-il vraiment en constante évolution? Les programmes sont remis à jour aux 15 ans... de quelle évolution parle-t-on?	
60. (l'acte d'enseigner) Mettant en rapport des personnes et des savoirs en constante évolution, /	interaction entre personnes et savoirs en évolution acte d'enseigner LC11. identité simple rapport entre personnes et savoirs en évolution					

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
61. Il (l'acte d'enseigner) requiert que sa mise en œuvre soit constamment repensée. /	sa mise en œuvre constamment repensée. LC9. Condition de l'acte d'enseigner personnes et savoirs en constante évolution l'acte d'enseigner met en rapport personnes et savoirs en constante évolution LC4. Ciel de l'acte d'enseigner requiert mise en œuvre constamment repensée acte d'enseigner requiert mise en œuvre constamment repensée LC11.4. Identité caractéristique de l'action	SR24. Causalité logique parce qu'il met en rapport des personnes et des savoirs en constante évolution, sa mise en œuvre doit constamment être repensée. SR28. Allusion au discours de Schön ER32. Terme «il faut» (requiert)	ER4. Lieu qualifié pour désigner l'acte d'enseigner requiert d'être «constamment repensée» ER28. Allusion au discours de Schön ER32. Terme «il faut» (requiert)	EF2. Valorisation de l'acte d'enseigner EF11. Exprime norme/nécessité d'être repensée	Désider. Fig. avoir son siège, exister habituellement, se trouver (dans tel lieu, en telle personne ou telle chose). On entend-t-on par «formation continue»? On considère... être constitué par, avoir son renouveler dans la fonction. essence, ses propriétés (dans formation continue: 2. Fond. édu. Terme utilisé dans un sens large pour désigner tous types et formes d'enseignement ou de formation poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée. - UNESCO (1978): formation en cours d'exercice (Legendre 1988).	Nécessité encore une fois inhérente à l'acte d'enseigner.
62. La formation continue [] réside, d'abord et avant tout, dans ce dialogue intérieur /	dialogue intérieur LC4. Ciel de formation continue	SR22. Métaphore: «dialogue intérieur» (pour conversation entre pratique et recherche)	ER37. Affirmative (présent) et ER34. Affirmation sans justification, sur le lien entre le dialogue et la formation continue	EF5. Choix d'un angle: en associant la formation continue à ce «dialogue intérieur» EF4. Présence à la formation continue EF13. Statut de fait quant à un lien formation continu et dialogue intérieur		Introduction inattendue de la formation continue. La formulation est plutôt vague. On entend-t-on par «formation continue»? On semble sous-entendre le fait de pouvoir se renouveler dans la fonction.
63. Dont (de la formation continue) on parlera plus loin / 64. Que l'enseignante ou l'enseignant établit (un dialogue intérieur) entre son action quotidienne et la compréhension de son action, /	enseignant(e) LC3. Agent de dialogue intérieur entre son action quotidienne et compréhension de son action. action quotidienne de l'enseignant (tout) compréhension de son action mise en œuvre de l'acte d'enseigner constamment repensée LC11. Identité simple dialogue intérieur entre son action quotidienne et compréhension de son action. dialogue intérieur entre son action quotidienne et compréhension de son action LC11.4. Identité caractéristique de l'action	ER14.5. Monnaie «action quotidienne» pour «pratique» «compréhension de son action» pour «recherche» ou «théorie de sa pratique» ER12. Répétition reformulation des prop. 54 à 58	ER14.5. Monnaie «action quotidienne» pour «pratique» «compréhension de son action» pour «recherche» ou «théorie de sa pratique» ER12. Répétition reformulation des prop. 54 à 58	création d'un univers conceptuel par usage de synonymes. EF4. Présence à la notion de dialogue entre recherche et pratique.		

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
65. (l'enseignant établit un dialogue intérieur) entre sa pratique et sa recherche. /	enseignant(e) LC3.agend.de dialogue intérieur entre sa pratique et sa recherche	ER12.réédition: sous forme de reformulation de l'interaction entre pratique et recherche. ER28.allusion à Schön	ER12.réédition: sous forme de reformulation de l'interaction entre pratique et recherche. ER28.allusion à Schön	EF4.généralité		L'insistance sur cet argument marquée par la répétition, contribue à en montrer l'importance.
66. En un sens, pour acquérir pleinement son caractère professionnel, l'acte d'enseigner s'apparente à une sorte de recherche-action	pratique LC26.est.en.interaction.avec.recherche dialogue intérieur entre sa pratique et sa recherche LC11.4.identité.caractéristique.pratique réflexive [pratique 11.identité simple action quotidienne] compréhension 11.identité simple recherche l'acte d'enseigner LC11.identité simple. une sorte de recherche-action	SR15.liaison.acte.et.essence.pleinement.caractère professionnel = recherche action	ER7.lieu.essence.«pleinement son caractère professionnel» ER32.forme.«il.faut» ER37L.affirmative Étrange formulation des verbes et des temps de verbes: utilisation du présent pour le verbe «s'apparente» comme s'il s'agissait d'un fait, et en même temps «pour acquérir, sous-entend un but à poursuivre. Le résultat est que le «fait» est achevé avec la «prescription» ou le but à atteindre) ER36.euphémisme: «en un sens», «une sorte de» ER28.allusion à la recherche-action: Glissement de réflexion sur l'action à recherche-action. QB.mot.choc:(caractère) «professionnel»	EF11.exprimé.norme/nécessité.de.la.recherche.action EF15.retenissement.affecitif EF18.sobriété/diplomatie	De recherche dans l'action, on vient de passer à recherche-action: tout un autre univers est ici évoqué. Glissement inexpliqué. Ici, on parle «d'acquérir» le caractère professionnel, alors que précédemment, on affirmait que ce caractère était inhérent à l'acte d'enseigner (prop.10).	De recherche dans l'action, on vient de passer à recherche-action: tout un autre univers est ici évoqué. Glissement inexpliqué. Ici, on parle «d'acquérir» le caractère professionnel, alors que précédemment, on affirmait que ce caractère était inhérent à l'acte d'enseigner (prop.10).
67. Le troisième aspect (de la pratique réflexive) se rattache au fait	troisième aspect de la pratique réflexive LC11.identité simple. fait		ER32.forme.«il.faut» (doit) ER12.réédition de la prop. 51: «on apprend à partir de ce qu'on fait»	EF11.exprimé.norme/nécessité.de.la.transformation.de.l'expérience.en.savoir	Oscillation, encore une fois, entre des faits et des prescriptions. Quelle est la différence entre ce nouvel aspect, le troisième qui implique «la transformation de l'expérience en savoir», et l'aspect précédent qui fait «la pratique à la recherche, la pensée à l'action, où l'on apprend à partir de ce que l'on fait».	Oscillation, encore une fois, entre des faits et des prescriptions. Quelle est la différence entre ce nouvel aspect, le troisième qui implique «la transformation de l'expérience en savoir», et l'aspect précédent qui fait «la pratique à la recherche, la pensée à l'action, où l'on apprend à partir de ce que l'on fait».
68. que la pratique enseignante doit inclure, en son cœur même, la transformation de l'expérience en savoir. /	troisième aspect de la pratique réflexive LC11.identité simple. pratique enseignante doit inclure la transformation de l'expérience en savoir transformation de l'expérience en savoir LC21.élément.de LC9.Condition pratique enseignante					Il semble que tout ceci ne soit que répétition. On ne fait que réaffirmer des choses déjà dites, mais, dans des termes différents.

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
69.L'acte réflexif exige cette traduction des expériences en concepts /	[traduction des expériences en concepts LC9.Condition acte réflexif réflexif LC11.4identité_caractéristique acte savoir LC11.identité_simples concepts] [transformation de l'expérience en savoir LC11.identité_simples traduction des expériences en concepts concepts LC4.Ciel.de nouvelles expériences concepts guident les nouvelles expériences concepts LC11.4identité_caractéristique acte réflexif concret LC26_est_en_interaction_avec. (aloul) abstrait dialogue entre concret et abstrait LC11.4identité_caractéristique acte réflexif [traduction des expériences en concepts LC11.identité_simples dialogue entre concret et abstrait] action LC1.Antécédent réflexion réflexion LC1.Antécédent action aller-retour de l'action à la réflexion réflexion LC11.4identité_caractéristique acte réflexif [dialogue entre concret et abstrait LC11.identité_simples aller-retour action à la réflexion]	[traduction des expériences en concepts ER32forme_«il_faut» ER12répétition reformulation de la prop. 66. ER14synonymie: transformation de l'expérience en savoir = traduction des expériences en concepts ER37L...affirmative ER34affirmation_sans_justification ER12répétition de la prop. 56.« il (le praticien réflexif) articule sa pratique sur la pensée qu'il la fonde» 29...répétition reformulation: toujours la même thèse qui est répétée théorie/ pratique - concret abstrait ER28allusion à la thèse de Schön	EF1Lexique_norme/nécessité (Indulte de la nature de l'acte réflexif) de la «traduction des expériences en concepts EF4présence transformation de l'expérience en savoir ou en concepts EF13statut_de_fait au lien entre les concepts et la pratique EF4présence: la thèse que la pensée guide la pratique EF4présence donnée à la thèse la métaphore a probablement pour but de rendre la thèse plus accessible, plus facile à comprendre, mais elle est nécessairement réductrice. Comment le concret et l'abstrait peuvent-ils dialoguer?	3. mettre sur la voie, aider à reconnaître le chemin. 4. entraîner dans une certaine direction morale, intellectuelle, aider à choisir une direction Dialogue: Entretien entre deux personnes Le terme «dialogue» réfère apparemment au discours de Schön. Le «et» laisse croire à une énumération de différents phénomènes, mais en réalité toutes ces énonciations sont équivalentes. Elles sont même équivalentes à ce qui a été identifié comme le second aspect de la pratique réflexive.	EF4présence de la thèse du dialogue ER12répétition du concept de dialogue. ER28allusion à la thèse de Schön	Le terme «dialogue» réfère apparemment au discours de Schön. Le «et» laisse croire à une énumération de différents phénomènes, mais en réalité toutes ces énonciations sont équivalentes. Elles sont même équivalentes à ce qui a été identifié comme le second aspect de la pratique réflexive.
70. qui, à leur tour, (les concepts) guident les nouvelles expériences. /	[traduction des expériences en concepts LC9.Condition acte réflexif réflexif LC11.4identité_caractéristique acte savoir LC11.identité_simples concepts] [transformation de l'expérience en savoir LC11.identité_simples traduction des expériences en concepts concepts LC4.Ciel.de nouvelles expériences concepts guident les nouvelles expériences concepts LC11.4identité_caractéristique acte réflexif concret LC26_est_en_interaction_avec. (aloul) abstrait dialogue entre concret et abstrait LC11.4identité_caractéristique acte réflexif [traduction des expériences en concepts LC11.identité_simples dialogue entre concret et abstrait] action LC1.Antécédent réflexion réflexion LC1.Antécédent action aller-retour de l'action à la réflexion réflexion LC11.4identité_caractéristique acte réflexif [dialogue entre concret et abstrait LC11.identité_simples aller-retour action à la réflexion]	[traduction des expériences en concepts ER32forme_«il_faut» ER12répétition reformulation de la prop. 66. ER14synonymie: transformation de l'expérience en savoir = traduction des expériences en concepts ER37L...affirmative ER34affirmation_sans_justification ER12répétition de la prop. 56.« il (le praticien réflexif) articule sa pratique sur la pensée qu'il la fonde» 29...répétition reformulation: toujours la même thèse qui est répétée théorie/ pratique - concret abstrait ER28allusion à la thèse de Schön	EF1Lexique_norme/nécessité (Indulte de la nature de l'acte réflexif) de la «traduction des expériences en concepts EF4présence transformation de l'expérience en savoir ou en concepts EF13statut_de_fait au lien entre les concepts et la pratique EF4présence: la thèse que la pensée guide la pratique EF4présence donnée à la thèse la métaphore a probablement pour but de rendre la thèse plus accessible, plus facile à comprendre, mais elle est nécessairement réductrice. Comment le concret et l'abstrait peuvent-ils dialoguer?	3. mettre sur la voie, aider à reconnaître le chemin. 4. entraîner dans une certaine direction morale, intellectuelle, aider à choisir une direction Dialogue: Entretien entre deux personnes Le terme «dialogue» réfère apparemment au discours de Schön. Le «et» laisse croire à une énumération de différents phénomènes, mais en réalité toutes ces énonciations sont équivalentes. Elles sont même équivalentes à ce qui a été identifié comme le second aspect de la pratique réflexive.	EF4présence de la thèse du dialogue ER12répétition du concept de dialogue. ER28allusion à la thèse de Schön	Le terme «dialogue» réfère apparemment au discours de Schön. Le «et» laisse croire à une énumération de différents phénomènes, mais en réalité toutes ces énonciations sont équivalentes. Elles sont même équivalentes à ce qui a été identifié comme le second aspect de la pratique réflexive.
71. Ici encore, s'effectue un «dialogue» entre le concret et l'abstrait, /	[traduction des expériences en concepts LC9.Condition acte réflexif réflexif LC11.4identité_caractéristique acte savoir LC11.identité_simples concepts] [transformation de l'expérience en savoir LC11.identité_simples traduction des expériences en concepts concepts LC4.Ciel.de nouvelles expériences concepts guident les nouvelles expériences concepts LC11.4identité_caractéristique acte réflexif concret LC26_est_en_interaction_avec. (aloul) abstrait dialogue entre concret et abstrait LC11.4identité_caractéristique acte réflexif [traduction des expériences en concepts LC11.identité_simples dialogue entre concret et abstrait] action LC1.Antécédent réflexion réflexion LC1.Antécédent action aller-retour de l'action à la réflexion réflexion LC11.4identité_caractéristique acte réflexif [dialogue entre concret et abstrait LC11.identité_simples aller-retour action à la réflexion]	[traduction des expériences en concepts ER32forme_«il_faut» ER12répétition reformulation de la prop. 66. ER14synonymie: transformation de l'expérience en savoir = traduction des expériences en concepts ER37L...affirmative ER34affirmation_sans_justification ER12répétition de la prop. 56.« il (le praticien réflexif) articule sa pratique sur la pensée qu'il la fonde» 29...répétition reformulation: toujours la même thèse qui est répétée théorie/ pratique - concret abstrait ER28allusion à la thèse de Schön	EF1Lexique_norme/nécessité (Indulte de la nature de l'acte réflexif) de la «traduction des expériences en concepts EF4présence transformation de l'expérience en savoir ou en concepts EF13statut_de_fait au lien entre les concepts et la pratique EF4présence: la thèse que la pensée guide la pratique EF4présence donnée à la thèse la métaphore a probablement pour but de rendre la thèse plus accessible, plus facile à comprendre, mais elle est nécessairement réductrice. Comment le concret et l'abstrait peuvent-ils dialoguer?	3. mettre sur la voie, aider à reconnaître le chemin. 4. entraîner dans une certaine direction morale, intellectuelle, aider à choisir une direction Dialogue: Entretien entre deux personnes Le terme «dialogue» réfère apparemment au discours de Schön. Le «et» laisse croire à une énumération de différents phénomènes, mais en réalité toutes ces énonciations sont équivalentes. Elles sont même équivalentes à ce qui a été identifié comme le second aspect de la pratique réflexive.	EF4présence de la thèse du dialogue ER12répétition du concept de dialogue. ER28allusion à la thèse de Schön	Le terme «dialogue» réfère apparemment au discours de Schön. Le «et» laisse croire à une énumération de différents phénomènes, mais en réalité toutes ces énonciations sont équivalentes. Elles sont même équivalentes à ce qui a été identifié comme le second aspect de la pratique réflexive.
72. Ici encore, s'effectue un aller-retour de l'action à la réflexion et /	[traduction des expériences en concepts LC9.Condition acte réflexif réflexif LC11.4identité_caractéristique acte savoir LC11.identité_simples concepts] [transformation de l'expérience en savoir LC11.identité_simples traduction des expériences en concepts concepts LC4.Ciel.de nouvelles expériences concepts guident les nouvelles expériences concepts LC11.4identité_caractéristique acte réflexif concret LC26_est_en_interaction_avec. (aloul) abstrait dialogue entre concret et abstrait LC11.4identité_caractéristique acte réflexif [traduction des expériences en concepts LC11.identité_simples dialogue entre concret et abstrait] action LC1.Antécédent réflexion réflexion LC1.Antécédent action aller-retour de l'action à la réflexion réflexion LC11.4identité_caractéristique acte réflexif [dialogue entre concret et abstrait LC11.identité_simples aller-retour action à la réflexion]	[traduction des expériences en concepts ER32forme_«il_faut» ER12répétition reformulation de la prop. 66. ER14synonymie: transformation de l'expérience en savoir = traduction des expériences en concepts ER37L...affirmative ER34affirmation_sans_justification ER12répétition de la prop. 56.« il (le praticien réflexif) articule sa pratique sur la pensée qu'il la fonde» 29...répétition reformulation: toujours la même thèse qui est répétée théorie/ pratique - concret abstrait ER28allusion à la thèse de Schön	EF1Lexique_norme/nécessité (Indulte de la nature de l'acte réflexif) de la «traduction des expériences en concepts EF4présence transformation de l'expérience en savoir ou en concepts EF13statut_de_fait au lien entre les concepts et la pratique EF4présence: la thèse que la pensée guide la pratique EF4présence donnée à la thèse la métaphore a probablement pour but de rendre la thèse plus accessible, plus facile à comprendre, mais elle est nécessairement réductrice. Comment le concret et l'abstrait peuvent-ils dialoguer?	3. mettre sur la voie, aider à reconnaître le chemin. 4. entraîner dans une certaine direction morale, intellectuelle, aider à choisir une direction Dialogue: Entretien entre deux personnes Le terme «dialogue» réfère apparemment au discours de Schön. Le «et» laisse croire à une énumération de différents phénomènes, mais en réalité toutes ces énonciations sont équivalentes. Elles sont même équivalentes à ce qui a été identifié comme le second aspect de la pratique réflexive.	EF4présence de la thèse du dialogue ER12répétition du concept de dialogue. ER28allusion à la thèse de Schön	Le terme «dialogue» réfère apparemment au discours de Schön. Le «et» laisse croire à une énumération de différents phénomènes, mais en réalité toutes ces énonciations sont équivalentes. Elles sont même équivalentes à ce qui a été identifié comme le second aspect de la pratique réflexive.

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schémas rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
73. Ici encore s'effectue un aller-retour de la prise de conscience à l'expérience. /	prise de conscience LC1. Antécédent expérience expérience LC1. Antécédent prise de conscience aller-retour de la prise de conscience à l'expérience LC11.4 identité caractéristique acte réflexif	aller-retour de l'action à réflexion LC11. identité simple prise de conscience à expérience constitution de savoirs d'expériences LC6. Conséquence (ou résultat) aller-retour action / réflexion, prise de conscience/ expérience constitution de savoirs d'expériences LC11.4 identité caractéristique acte réflexif	ER37.1. affirmative sur la façon de constituer des savoirs d'expérience ER28 allusion au courant de recherche sur les savoirs d'expérience	EF13 statut de fait EF4 présence du courant de recherche sur les savoirs d'expérience		Ici, il y a identification d'un nouveau concept: «savoirs d'expériences». Notons que dans les propositions précédentes, on parlait de «concepts», d'«abstrait», et ici, on introduit des «savoirs d'expérience» qui seraient le résultat d'une interaction entre des concepts et de l'expérience. Notons qu'il y a dans la littérature, tout un courant de recherche sur les savoirs d'expérience. Evoquer donc ce concept pourrait avoir l'effet de rapprocher les universitaires qui travaillent dans ce domaine de recherche. Est-ce les savoirs d'expérience qui influencent les décisions, ou alors la philosophie et les croyances implicites ou autre chose?
74. Alors se constituent des savoirs d'expérience /	savoirs d'expérience LC3. agent de décisions à prendre savoirs d'expérience influencent, au bon moment, les décisions à prendre LC11.4 identité caractéristique acte réflexif	ER37.1. affirmative ER28 allusion au courant de recherche sur l'enseignant-décideur	EF13 statut de fait quant au rôle des savoirs d'expérience EF8 assouplissement des savoirs d'expérience («au bon moment») EF2 valorisation des savoirs d'expérience.	EF13 statut de fait influence: soumettre à son influence influence: action qu'exerce une chose, une situation sur qqn ou qqch.		Paradoxe? Ici, l'acte d'enseigner devient «réflexe». Semble marquer le syncrétisme du discours officiel dont parle Reboul. Un peu plus loin on valorisait l'acte d'enseigner parce qu'il était «pensé» et voilà qu'on le qualifie de «réflexe». Et plus encore, le terme «même» qui marque la gradation, semble indiquer que le réflexe est au-dessus de la pensée. Mais le CSE prend soin de préciser qu'il ne s'agit pas de bêtes réflexes, mais de réflexes issus de la réflexion.
75. qui (savoirs d'expérience) viennent influencer, au bon moment, les décisions à prendre. /	va-et-vient de réflexion et action LC5. Moyen développer les réflexes qui conviennent aux situations va-et-vient de réflexion et action LC11.4 identité caractéristique acte réflexif l'acte réflexif LC5. Moyen développer les réflexes qui conviennent aux situations	«Dans un certain sens» 12. euphémisme: marque du discours officiel ER34 affirmation sans justification: quant au développement de réflexe	EF18 sobriété/diplomatique Le CSE prend des précautions lorsqu'il aborde le concept de «réflexe» qui pourrait fort bien se trouver en opposition à la réflexion. EF13 statut de fait	même: adv. Marquant un renchérissement, une gradation		D'une part, on affirme que l'acte d'enseigner est un acte réflexif (prop. 2 et 14) et, d'autre part, on affirme la nécessité de «permettre la mise en oeuvre de cet aspect réflexif». Plutôt paradoxal.
76. Dans un certain sens, ce va-et-vient de la réflexion et de l'action permet même de développer les réflexes qui conviendront aux diverses situations. /	l'acte réflexif LC5. Moyen développer les réflexes qui conviennent aux situations	ER32 forme «il faut» (doit)				
77. L'acte d'enseigner doit permettre la mise en oeuvre de cet aspect réflexif. /	l'acte réflexif LC5. Moyen mise en oeuvre de cet aspect réflexif (transformation de l'expérience en savoir)					

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
78. Les enseignantes et enseignants ont besoin de constituer en eux-mêmes ce répertoire de savoirs d'expérience /	enseignant(e)s LC3. Agent de constitution d'un répertoire de savoirs d'expérience LC27. Lieu (tabou) enseignant(e)s constitution d'un répertoire de savoirs d'expérience LC9. Condition les enseignant(e)s		ER32forme «il faut» (ont besoin)	EE1Lexime_norme/nécessité de la constitution d'un répertoire de savoirs d'expérience	avoir_besoin_de (suivi de l'infinitif); éprouver, voir la nécessité, l'utilité de, ou être une nécessité pour. Répertoire: 1. Inventaire méthodique, (liste, table, recueil) où les matières sont classées dans un ordre qui permet de les retrouver facilement. 2. Liste des pièces, des œuvres qui forment le fonds d'un théâtre et sont susceptibles d'être reprises. Par ext.: pièces d'une certaines catégories (le répertoire classique). Par analogie: L'ensemble des œuvres qu'un acteur qu'un musicien a l'habitude d'interpréter.	Est-ce les enseignants qui «ont besoin de» ou n'est-ce pas ici une tournure de phrase qui marque encore une fois la prescription: «il faut que les enseignants constituent ce répertoire de savoirs». On chevauche encore la description et la prescription. Quant au «répertoire», il suggère une liste finie de savoirs d'expériences. Notons que jusqu'ici on avait parlé «du praticien», de «l'expert, au sens générique. Dans cette proposition, le concept d'enseignant retrouve un sens spécifique en retrouvant sa forme pluriel. Effet de concrétisation pour désigner véritablement personnes existantes. Alors qu'on parlait avant de «pratiques» et d'«action», on parle maintenant de «décisions». Il s'agit, apparemment d'une référence à la thèse de l'enseignant décideur - marque du syncrétisme du discours officiel.
79. (répertoire de savoirs) qui «présentent» sur les décisions/	répertoire de savoirs d'expérience LC3. Agent de décisions	pourquoi les « ? » Encore une marque d'ER36euphémisme qui caractérise le discours officiel? ER12répétition sur lien entre savoirs et actions (décisions d'action) ER28allusion à la thèse de l'enseignant-décideur ER28allusion à la thèse de l'enseignant-décideur	ER2valorisation des enseignants en soulignant qu'ils sont des preneurs de décisions.	avoir_besoin_de (suivi de l'infinitif); éprouver, voir la nécessité, l'utilité de, ou être une nécessité pour. Répertoire: 1. Inventaire méthodique, (liste, table, recueil) où les matières sont classées dans un ordre qui permet de les retrouver facilement. 2. Liste des pièces, des œuvres qui forment le fonds d'un théâtre et sont susceptibles d'être reprises. Par ext.: pièces d'une certaines catégories (le répertoire classique). Par analogie: L'ensemble des œuvres qu'un acteur qu'un musicien a l'habitude d'interpréter. passel_sur: exercer une pression morale	Quant au «répertoire», il suggère une liste finie de savoirs d'expériences. Notons que jusqu'ici on avait parlé «du praticien», de «l'expert, au sens générique. Dans cette proposition, le concept d'enseignant retrouve un sens spécifique en retrouvant sa forme pluriel. Effet de concrétisation pour désigner véritablement personnes existantes. Alors qu'on parlait avant de «pratiques» et d'«action», on parle maintenant de «décisions». Il s'agit, apparemment d'une référence à la thèse de l'enseignant décideur - marque du syncrétisme du discours officiel.	
80. (décisions) qu'ils ont à prendre quotidiennement. /	prendre des décisions quotidiennement LC11. Identité caractéristique enseignant(e)s	ER14synonyme savoir pédagogique et didactique = savoirs d'expérience ER32forme «il faut» ER34affirmation sans conditionnel entre la nécessité d'être soutenus et la transformation de l'expérience en savoir.	ER2valorisation des enseignants en soulignant qu'ils sont des preneurs de décisions.	soutenir: Tenir (qqch) par-dessous, en position de stabilité, en servant de support ou d'appui. Empêcher (qq) de défailir, en rendant des forces. Appuyer en prenant parti en faveur de (qqn, qqch) en défendant.	Ébauche d'une prescription à venir. Celle-ci est encore vague. Qui doit soutenir les enseignants? Quelle forme prend ce soutien? On n'en dit encore rien, mais on prépare le terrain, de toute évidence, en faisant de ce soutien, une «condition» de la transformation de l'expérience en savoir.	
81. Encore faut-il qu'ils (enseignants) soient soutenus dans cette entreprise de transformation de leur expérience journalière en savoir pédagogique et didactique; /	les enseignants soient soutenus LC9. Condition transformation de l'expérience journalière en savoir pédagogique et didactique [savoir pédagogique et didactique LC11. Identité simple savoir d'expérience]	ER14synonyme savoir pédagogique et didactique = savoirs d'expérience ER32forme «il faut» ER34affirmation sans conditionnel entre la nécessité d'être soutenus et la transformation de l'expérience en savoir.	ER2valorisation des enseignants en soulignant qu'ils sont des preneurs de décisions.	soutenir: Tenir (qqch) par-dessous, en position de stabilité, en servant de support ou d'appui. Empêcher (qq) de défailir, en rendant des forces. Appuyer en prenant parti en faveur de (qqn, qqch) en défendant.	Ébauche d'une prescription à venir. Celle-ci est encore vague. Qui doit soutenir les enseignants? Quelle forme prend ce soutien? On n'en dit encore rien, mais on prépare le terrain, de toute évidence, en faisant de ce soutien, une «condition» de la transformation de l'expérience en savoir.	
82. qu'ils (enseignants) aient également des moments d'échange avec leurs collègues, /	transformation de l'expérience journalière en savoir pédagogique et didactique LC9. Condition enseignants aient des moments d'échange avec leurs collègues	ER32forme «il faut» qu'ils aient des moments d'échange	EE1Lexime_norme/nécessité que les enseignants soient soutenus EE1Lexime_norme/nécessité des moments d'échange	Identifier l'impact d'une autre condition, qui prépare le terrain aux prescriptions à venir. Mais pour l'instant la prescription reste vague. Quelle forme devraient avoir ces moments d'échange? On n'en dit rien.	Identifier l'impact d'une autre condition, qui prépare le terrain aux prescriptions à venir. Mais pour l'instant la prescription reste vague. Quelle forme devraient avoir ces moments d'échange? On n'en dit rien.	
83. (moments d'échange avec collègues) ce qui leur permettrait de vérifier () leurs propres savoirs d'expériences /	moments d'échange avec leurs collègues LC5. Moyen vérifier leurs propres savoirs d'expériences	ER35justification d'un lien moments d'échange nécessaire pq ça permettrait de vérifier savoirs d'expérience	EE1Lexime_norme/nécessité des moments d'échange	moments d'échange nécessaires pq ça permettrait de vérifier savoirs d'expérience	Première opérationnalisation du soutien nécessaire dont il était fait mention plus haut: disposer de retraits temporaires - ici, on n'évoque pas la question d'argent sous-jacente à cette nécessité. Mais cette dimension est là. Et les précautions pour montrer la «nécessité» de ces retraits montrent que la préoccupation est présente dans l'esprit du CSE, bien que celui-ci préfère pour l'instant taire cet enjeu. C'est l'effet de présence qui se joue à l'envers.	
84. (moments d'échange avec collègues leur permettrait) et d'enrichir leurs propres savoirs d'expériences; /	moments d'échange avec leurs collègues LC5. Moyen enrichir leurs propres savoirs d'expériences	18. lieu qualité: «enrichir»	EE1Lexime_norme/nécessité des retraits temporaires EE13statut de fait au lien entre retraits temporaires et jeter un regard sur la pratique	moments d'échange nécessaires pq ça permettrait de vérifier savoirs d'expérience	Première opérationnalisation du soutien nécessaire dont il était fait mention plus haut: disposer de retraits temporaires - ici, on n'évoque pas la question d'argent sous-jacente à cette nécessité. Mais cette dimension est là. Et les précautions pour montrer la «nécessité» de ces retraits montrent que la préoccupation est présente dans l'esprit du CSE, bien que celui-ci préfère pour l'instant taire cet enjeu. C'est l'effet de présence qui se joue à l'envers.	
85. (Encore faut-il) qu'ils (enseignants) puissent disposer de retraits temporaires de la tâche, pour pouvoir jeter un regard sur leur pratique /	enseignants puissent disposer de retraits temporaires de la tâche LC9. Condition jeter un regard sur leur pratique	ER32forme «il faut» disposer de retraits temporaires ER37L affirmative retraits temporaires sont nécessaires pour jeter un regard sur leur pratique	EE1Lexime_norme/nécessité des retraits temporaires EE13statut de fait au lien entre retraits temporaires et jeter un regard sur la pratique	moments d'échange nécessaires pq ça permettrait de vérifier savoirs d'expérience	Première opérationnalisation du soutien nécessaire dont il était fait mention plus haut: disposer de retraits temporaires - ici, on n'évoque pas la question d'argent sous-jacente à cette nécessité. Mais cette dimension est là. Et les précautions pour montrer la «nécessité» de ces retraits montrent que la préoccupation est présente dans l'esprit du CSE, bien que celui-ci préfère pour l'instant taire cet enjeu. C'est l'effet de présence qui se joue à l'envers.	

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
86. (retrait temporaire de la tâche pour pouvoir lui donner sens. (à leur pratique) /	enseignant puissent disposer de retraits temporaires de la tâche LC9. Condition donner un sens à leur pratique / Jeter un regard sur leur pratique LC5. Moyen donner un sens à leur pratique)	SR8arg. par la fin et les moyens SR15 liaison acte et essence: on établit un lien entre l'essence professionnelle de l'acte d'enseigner et les conditions précédentes SR8arg. pragmatique: presque une menace. Si on ne met pas en place les conditions énoncées aux propositions 81 à 86, c'est le caractère professionnel de l'acte d'enseigner que l'on perdra. Donc ici, renforcement du lien d'identité entre le caractère professionnel et la transformation de l'expérience en savoir.	ER371. affirmatif retraits temporaires sont nécessaires pour donner un sens à leur pratique ER7 lieu essence « caractère professionnel en dépend... » ER33 mot-clé: (caractère) « professionnel ». ER22 sing. pr. pluriel. ER21 art. défini : « l'acte »	EF13 statut de fait au lien temporel et donner un sens à la pratique EF15 relationnement affectif EF11 exorisme norme/nécessité incontournable EF12 repr. éssentiativité	On joue le tout pour le tout en mettant en jeu, le caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Sans transformation de l'expérience en savoir, (certaines conditions), pas de caractère professionnel. Intéressant de noter comment, dans ce paragraphe, les éléments rhétoriques se conjuguent dans le but de démontrer la nécessité des prescriptions ébauchées et à venir. Là où l'argumentation est faible c'est qu'on peut être d'accord sur la nécessité de transformer l'expérience en savoir, sans pour autant être d'accord sur les moyens énoncés pour favoriser cette transformation. D'autre part, le caractère professionnel ne tient-il qu'à la transformation de l'expérience en savoir? C'est ce qui est sous-entendu ici.	(Le « et » introduit une subordonnée.) On peut encore se questionner sur le non-dit: est-ce à dire que si les conditions préalablement identifiées ne sont pas remplies, le praticien ne pourra pas donner de sens à sa pratique. Dans cet optique « donner un sens à sa pratique » devient l'argument ultime pour démontrer la nécessité des prescriptions ébauchées et à venir. On joue le tout pour le tout en mettant en jeu, le caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Sans transformation de l'expérience en savoir, (certaines conditions), pas de caractère professionnel. Intéressant de noter comment, dans ce paragraphe, les éléments rhétoriques se conjuguent dans le but de démontrer la nécessité des prescriptions ébauchées et à venir. Là où l'argumentation est faible c'est qu'on peut être d'accord sur la nécessité de transformer l'expérience en savoir, sans pour autant être d'accord sur les moyens énoncés pour favoriser cette transformation. D'autre part, le caractère professionnel ne tient-il qu'à la transformation de l'expérience en savoir? C'est ce qui est sous-entendu ici.
87. Le caractère professionnel de l'acte d'enseigner en dépend. /	caractère professionnel de l'acte d'enseigner LC9. Condition sine qua non mise en oeuvre de cet aspect réflexif (transformation de l'expérience en savoir)	SR8arg. par la fin et les moyens SR15 liaison acte et essence: on établit un lien entre l'essence professionnelle de l'acte d'enseigner et les conditions précédentes SR8arg. pragmatique: presque une menace. Si on ne met pas en place les conditions énoncées aux propositions 81 à 86, c'est le caractère professionnel de l'acte d'enseigner que l'on perdra. Donc ici, renforcement du lien d'identité entre le caractère professionnel et la transformation de l'expérience en savoir.	ER33 mot-clé: (caractère) « professionnel ». ER22 sing. pr. pluriel. ER21 art. défini : « l'acte »	EF13 statut de fait au lien temporel et donner un sens à la pratique EF15 relationnement affectif EF11 exorisme norme/nécessité incontournable EF12 repr. éssentiativité	On joue le tout pour le tout en mettant en jeu, le caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Sans transformation de l'expérience en savoir, (certaines conditions), pas de caractère professionnel. Intéressant de noter comment, dans ce paragraphe, les éléments rhétoriques se conjuguent dans le but de démontrer la nécessité des prescriptions ébauchées et à venir. Là où l'argumentation est faible c'est qu'on peut être d'accord sur la nécessité de transformer l'expérience en savoir, sans pour autant être d'accord sur les moyens énoncés pour favoriser cette transformation. D'autre part, le caractère professionnel ne tient-il qu'à la transformation de l'expérience en savoir? C'est ce qui est sous-entendu ici.	(Le « et » introduit une subordonnée.) On peut encore se questionner sur le non-dit: est-ce à dire que si les conditions préalablement identifiées ne sont pas remplies, le praticien ne pourra pas donner de sens à sa pratique. Dans cet optique « donner un sens à sa pratique » devient l'argument ultime pour démontrer la nécessité des prescriptions ébauchées et à venir. On joue le tout pour le tout en mettant en jeu, le caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Sans transformation de l'expérience en savoir, (certaines conditions), pas de caractère professionnel. Intéressant de noter comment, dans ce paragraphe, les éléments rhétoriques se conjuguent dans le but de démontrer la nécessité des prescriptions ébauchées et à venir. Là où l'argumentation est faible c'est qu'on peut être d'accord sur la nécessité de transformer l'expérience en savoir, sans pour autant être d'accord sur les moyens énoncés pour favoriser cette transformation. D'autre part, le caractère professionnel ne tient-il qu'à la transformation de l'expérience en savoir? C'est ce qui est sous-entendu ici.
88. L'acte d'enseigner est fait d'une multitude de micro-décisions de tous ordres. /	acte d'enseigner LC11. Identité simple. multitude de micro-décisions de tous ordres	SR19 fondement par l'exemple/illustration	ER31 BU. quantité « multitude », « de tous ordres » ER28 allusion à la thèse de l'enseignant-décideur ER21 art. défini et ER13 accumulation multiples exemples	EF2 valorisation de l'acte d'enseigner EF5 choix d'un angle pour décrire l'enseignement EF17 concrétisation du concept de micro-décision (bien que les exemples sont plutôt abstraits) EF4 présence à la thèse des micro-décisions	ici, référence à la thèse de l'enseignant-décideur.	ici, référence à la thèse de l'enseignant-décideur.
89. Par exemple, dans un moment de travail en grand groupe, il s'agit de gérer en même temps la structuration intellectuelle des élèves vers une découverte ou une synthèse échanges, la progression des élèves vers une découverte ou une synthèse provisoire, le climat et la dynamique du groupe-classe, les interventions de certains élèves et le temps dont on dispose. LC11. Identité simple exemple. micro-décisions	gérer en même temps la structuration intellectuelle des échanges, la progression des élèves vers une découverte ou une synthèse provisoire, le climat et la dynamique du groupe-classe, les interventions de certains élèves et le temps dont on dispose. LC11. Identité simple exemple. micro-décisions LC11. Identité simple simultanément (gérer en même temps)	SR19 fondement par l'exemple/illustration	ER31 BU. quantité « multitude », « de tous ordres » ER28 allusion à la thèse de l'enseignant-décideur ER21 art. défini et ER13 accumulation multiples exemples	EF2 valorisation de l'acte d'enseigner EF5 choix d'un angle pour décrire l'enseignement EF17 concrétisation du concept de micro-décision (bien que les exemples sont plutôt abstraits) EF4 présence à la thèse des micro-décisions	ici, référence à la thèse de l'enseignant-décideur.	ici, référence à la thèse de l'enseignant-décideur.
90. (Note en bas de page, renvoie à Philippe Perrenoud, « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage... » dans Education et Recherche, 1983, p.189.)	Philippe Perrenoud, « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage... » dans Education et Recherche, 1983, p.189.	SR14 arg. d'autorité	EF2 valorisation de la thèse des micro-décisions	EF2 valorisation de la thèse des micro-décisions	ici, référence à la thèse de l'enseignant-décideur.	Va chercher l'adhésion de ceux qui adhèrent à Perrenoud. (Perrenoud a bonne presse chez les universitaires québécois - souvent invité comme conférencier dans les colloques, il a aussi beaucoup oublié dans les revues québécoises.)

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
91. Ainsi, «répondre ou non, s'attarder auprès d'un élève en difficulté ou l'encourager d'un mot, choisir de voir ou de ne pas voir, de sanctionner ou de ne pas sanctionner, une conduite déviante, suivre ou ne pas suivre une piste suggérée par un élève, poursuivre une discussion agitée ou y mettre fin, donner la parole à tel ou telle, accepter ou non une proposition, dramatiser ou banaliser un appel au calme... LC11.3identité_exemple. autant de décisions prises dans l'instant sans longue réflexion ou sans réflexion du tout. /	répondre ou non, s'attarder auprès d'un élève en difficulté ou l'encourager d'un mot, choisir de voir ou de ne pas voir, de sanctionner ou de ne pas sanctionner, une conduite déviante, suivre ou ne pas suivre une piste suggérée par un élève, poursuivre une discussion agitée ou y mettre fin, donner la parole à tel ou telle, accepter ou non une proposition, dramatiser ou banaliser un appel au calme LC11.3identité_exemple. décisions prises dans l'instant sans longue réflexion ou sans réflexion du tout	SRI1.fondement.par L'exemple/illustration	ER29citation de Perrenoud à l'argument de quantité précédent. (multitude de micro-décisions) ER28allusion à la thèse de l'improvisation?	EF17concrétisation cette fois les exemples sont beaucoup plus concrets. EF4présence EF15retentissement_affectif suscité par le concret des exemples.	ici, il y a apparence de contradiction, alors qu'on dirait tantôt de la réflexion en cours d'action, on dit maintenant que les décisions sont prises sans réflexion...bizarre.	
92. Note en bas de page: Philippe Perrenoud, «La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage...» dans Éducation et Recherche, 1983, p.199 /	traits LC4.Ciel.de caractère professionnel	SRI1.4arg...d'autorité	ER7lieu.essence ER33mot-choix(caractère) «professionnel» ER12dépétition (même proposition que proposition 10)	EF2valorisation de l'acte d'enseigner EF15retentissement_affectif EF4présence au lien acte d'enseigner et caractère professionnel EF5choix d'un angle on choisit de pointer quatre traits, en affirmant que cette liste n'est pas exhaustive	Note: la référence citée semble celle d'une autre thèse, celle de l'enseignant qui improvise. Encore une marque de syncrétisme (Reboul). Les balises sont celles qui délimitent le professionnalisme enseignant (section 2.4. du document) Notons qu'il a été dit précédemment que le caractère professionnel de l'acte d'enseigner dépendait de la possibilité de transformer l'expérience en savoir.	
95. On en retient ici quatre (traits) /	traits LC11.identité simple. non exhaustifs		ER7lieu.essence fondement du caractère professionnel ER33mot-choix (caractère) «professionnel»	EF2valorisation de l'acte d'enseigner EF15retentissement_affectif EF4présence au lien acte d'enseigner et caractère professionnel EF2valorisation du service rendu à la collectivité et par ricochet, de l'acte d'enseigner. EF5choix d'un angle pour désigner l'acte d'enseigner (périphrase)		Pourquoi désigner ici l'acte d'enseigner par la périphrase «service rendu à la collectivité»? Peut-être parce que l'un des critères qui permet de déterminer ce qui est «professionnel» est le fait d'être un service rendu à la collectivité.
96. (traits) qui, sans être exhaustifs, /	traits LC25...est.fondement.de.labou caractère professionnel de acte d'enseigner		ER9qualification du service rendu à la collectivité : pertinence, importance, spécifique, essentiel ER13accumulation de qualificatifs à connotation positive pour désigner l'enseignement (pertinence, importance, spécifique, essentiel) ER25périphrase enseigner = service rendu à la collectivité			
97. (traits) apparaissent néanmoins comme les fondements du caractère professionnel de l'acte d'enseigner. /	premier trait LC11.identité simple. caractère spécifique et essentiel du service rendu à la collectivité					
98. Le premier trait concerne la pertinence et l'importance, voire le caractère spécifique et essentiel, du service rendu à la collectivité. /	acte d'enseigner LC11.identité simple. service rendu à la collectivité					

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
99. On l'a dit: l'acte d'enseigner, l'acte d'enseigner qui constitue un acte réflexif, interactif et complexe; /	acte d'enseigner LC11.1.identité simple acte réflexif, interactif complexe réflexif LC11.4.identité caractéristique acte d'enseigner	SB20définition P. 99 à 104, par le choix des termes, prend l'allure d'une définition.	ER12répétition des caractéristiques de l'acte d'enseigner qu'on veut mettre de l'avant. (P.2, 4, et 7) ER37L. affirmative ER21act. défini et ER22sing. pl. pluriel: «l'acte» ER9qualification de l'acte d'enseigner	EE4présence aux caractéristiques de l'acte d'enseigner EE13statut de fait à la qualification de l'acte d'enseigner EE12représentativité EE5choix d'un angle: former l'esprit EE2valorisation de l'acte d'enseigner	Formes: 2. Développer (une aptitude, une qualité); exercer ou façonner l'esprit; le caractère de quelqu'un. Figures: Former peu à peu quelqu'un par l'éducation, l'habitude.	Cette répétition apparaît ici presque hors-contexte. Quel est le lien entre cette proposition et le fait de pointer que l'acte d'enseigner est un service rendu à la collectivité?
100. (acte d'enseigner) qui consiste à former l'esprit /	acte d'enseigner LC11.1.identité simple former l'esprit	SB20définition	ER8lieu personne ER9qualification de l'acte d'enseigner ER28allusion au courant humaniste: (développer la personne)	EE2valorisation de l'acte d'enseigner par le lieu de la personne EE5choix d'un angle: faire acquérir une compétence particulière en développant la personne	Formes: 2. Développer (une aptitude, une qualité); exercer ou façonner l'esprit; le caractère de quelqu'un. Figures: Former peu à peu quelqu'un par l'éducation, l'habitude.	Plan philosophique: l'acte d'enseigner consiste à «former l'esprit»... Pourquoi choisir de définir ainsi l'enseignement? Est-ce que les enseignants, dans leur pratique quotidienne ont l'impression de former l'esprit, ou d'enseigner le français et les mathématiques. «Former l'esprit» donne une connotation très noble à l'acte d'enseigner. Mais en fait, que veut dire «former l'esprit»? Discours humaniste cette fois puisqu'on insiste sur le «développement de la personne». - Marque de syncrétisme.
101. ou (acte d'enseigner qui consiste) à faire acquérir une compétence particulière en développant la personne. /	acte d'enseigner LC11.1.identité simple faire acquérir une compétence particulière développer la personne LC5.Moyen faire acquérir une compétence particulière	SB20définition	ER8lieu personne ER9qualification de l'acte d'enseigner ER28allusion au courant humaniste: (développer la personne)	EE2valorisation de l'acte d'enseigner par le lieu de la personne EE5choix d'un angle: faire acquérir une compétence particulière en développant la personne	Formes: 2. Développer (une aptitude, une qualité); exercer ou façonner l'esprit; le caractère de quelqu'un. Figures: Former peu à peu quelqu'un par l'éducation, l'habitude.	On dirait qu'on cherche ici à englober tous les niveaux d'enseignement et tous les domaines, même ceux plus techniques. Car, évidemment, il est difficile de croire que l'enseignement de la soudure, par exemple, développe l'esprit... Enfin, Non seulement sont-ils en situation d'apprentissage, mais aussi de développement.
102. son champ d'application (de l'acte d'enseigner) est un ensemble de sujets en situation d'apprentissage et de développement; /	acte d'enseigner LC10.Application ensemble de sujets en situation d'apprentissage et de développement	SB20définition	ER8qualification: l'acte d'enseigner est un service à la collectivité	EE5choix d'un angle EE2valorisation: de l'acte d'enseigner EE5choix d'un angle EE2valorisation de l'acte d'enseigner, en affirmant qu'il est socialement reconnu. EE7obscurcissement de la notion de «caractère professionnel (prop. 98 à 104 - voir commentaire)	développement: Action de se développer (organisme, organe) V. croissance, épanouissement. Développement d'un embryon, d'une plante, ... Ce n'est que par ext. qu'on a ensuite parlé de développement intellectuel, développement humain.	Ça semble étrange que d'affirmer que les élèves sont un «champ d'application». Par ailleurs, le choix du synonyme n'est pas banal: «sujets en situation d'apprentissage». Il y a dans cette proposition, apparence de rigueur et d'objectivité qui donne à penser qu'il s'agit d'une définition.
103. le service qu'il (l'acte d'enseigner) rend à la collectivité /	acte d'enseigner LC11.1.identité simple rendre service à la collectivité	SB20définition	ER8qualification: l'acte d'enseigner est un service à la collectivité	EE5choix d'un angle EE2valorisation: de l'acte d'enseigner EE5choix d'un angle EE2valorisation de l'acte d'enseigner, en affirmant qu'il est socialement reconnu. EE7obscurcissement de la notion de «caractère professionnel (prop. 98 à 104 - voir commentaire)	développement: Action de se développer (organisme, organe) V. croissance, épanouissement. Développement d'un embryon, d'une plante, ... Ce n'est que par ext. qu'on a ensuite parlé de développement intellectuel, développement humain.	Que veut-dire exactement cette phrase? Il y est sous-entendu dans le «socialement»? En réalité, cette phrase est peu claire.
104. est socialement reconnu dans la mission éducative assumée par l'État et les ministères concernés.	service rendu à la collectivité est socialement reconnu 27. lieu dans la mission éducative assumée par l'État	SB20définition	ER8qualification: l'acte d'enseigner est un service à la collectivité	EE5choix d'un angle EE2valorisation: de l'acte d'enseigner EE5choix d'un angle EE2valorisation de l'acte d'enseigner, en affirmant qu'il est socialement reconnu. EE7obscurcissement de la notion de «caractère professionnel (prop. 98 à 104 - voir commentaire)	développement: Action de se développer (organisme, organe) V. croissance, épanouissement. Développement d'un embryon, d'une plante, ... Ce n'est que par ext. qu'on a ensuite parlé de développement intellectuel, développement humain.	Note: les propositions 98 à 104 forment un paragraphe supposé définir un (1) trait dominant à l'acte d'enseigner son caractère professionnel. Or, on constate qu'il y a un amalgame d'éléments divers: service à la collectivité, former l'esprit, faire acquérir des compétences, réflexif, interactif, complexe, champ d'application = sujets en interaction, socialement reconnu... Cet amalgame contribue à l'obscurcissement de la notion de «caractère professionnel». C'est comme un ensemble de mots-choix.
105. Reconnaître le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de cet acte [...] c'est reconnaître du même coup son caractère distinct. /	caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner LC11.1.identité simple caractère distinct de l'acte d'enseigner réflexif LC11.4.identité caractéristique acte d'enseigner	SB23dissociation: caractère distinct de quoi? non dtl. SB25.Liaison: caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel = caractère distinct	ER9qualification: caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel, caractère distinct ER12répétition des qualificatifs ER38absence de sujet ER21act. défini et ER22sing. pl. pluriel: acte d'enseigner	EE2valorisation de l'acte d'enseigner EE4présence des qualificatifs, par la répétition EE18sobriété/diplomatie	Formes: 2. Développer (une aptitude, une qualité); exercer ou façonner l'esprit; le caractère de quelqu'un. Figures: Former peu à peu quelqu'un par l'éducation, l'habitude.	Mais distinct de quoi? Il y a ici un non-dit. L'acte d'enseigner se distingue de quoi? Non dit: qui est sujet du verbe reconnaître (enseignants? gouvernement?, universitaires?, formateurs?) - on laisse ce sujet dans l'ombre.

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels apprentissages et développement des personnes LC7.Eut acte d'enseigner	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques ER11.eau personne, ER12.qualification de l'acte et développement des personnes ER23.allusion au courant humaniste (développement de personnes) ER33.mot-choix «profession» enseignant ER38.absence de sujet: qui reconnaît?	Effets rhétoriques EE5.choix d'un angle	Définitions viser: Diriger attentivement son regard (et par ext. un objet, une arme) vers le but, la cible à atteindre. (Sujet de chose) regarder, s'appliquer à.	Commentaires
106. (cet acte) qui vise les apprentissages et le développement des personnes, /		SR925.Liaison ce qu'est l'acte d'enseigner et coeur de la profession	ER371... affirmative sur le lien entre caractéristiques de l'acte d'enseigner et coeur de la profession enseignant ER151... négative ER371... affirmative	EE13.statut de fait au lien conditionnel entre reconnaissance des caractéristiques de l'acte d'enseigner, et renouvellement significatif du contrat social	situer: 2.Placer par la pensée en un lieu. 3.Mettre effectivement ou par la pensée à une certaine place dans un ensemble, une hiérarchie, à un certain point de la durée. même: (après le nom ou le pronom) Même marque qu'il s'agit exactement de l'être ou de la chose en question.	Notons la forme «aucun», et l'usage du qualificatif «significatif» pour signifier qu'il n'y a pas de demi-mesure. On ne nous permet même pas de penser à la possibilité d'un renouvellement partiel.
107.La reconnaissance de ce qu'est l'acte d'enseigner nous situe au coeur même de la profession enseignante /	caractéristiques de l'acte d'enseigner LC11.identité simple coeur de la profession enseignante	SR925.Liaison ce qu'est l'acte d'enseigner et coeur de la profession	ER371... affirmative sur le lien entre caractéristiques de l'acte d'enseigner et coeur de la profession enseignant ER151... négative ER371... affirmative	EE13.statut de fait au lien conditionnel entre reconnaissance des caractéristiques de l'acte d'enseigner, et renouvellement significatif du contrat social	situer: 2.Placer par la pensée en un lieu. 3.Mettre effectivement ou par la pensée à une certaine place dans un ensemble, une hiérarchie, à un certain point de la durée. même: (après le nom ou le pronom) Même marque qu'il s'agit exactement de l'être ou de la chose en question.	Notons la forme «aucun», et l'usage du qualificatif «significatif» pour signifier qu'il n'y a pas de demi-mesure. On ne nous permet même pas de penser à la possibilité d'un renouvellement partiel.
108.: sans cette reconnaissance, aucun renouvellement significatif du contrat social n'est possible.	reconnaissance des caractéristiques de l'acte d'enseigner. LC9.Condition renouvellement significatif du contrat social	SR825.Liaison ce qu'est l'acte d'enseigner et coeur de la profession	ER371... affirmative sur le lien entre caractéristiques de l'acte d'enseigner et coeur de la profession enseignant ER151... négative ER371... affirmative	EE13.statut de fait au lien conditionnel entre reconnaissance des caractéristiques de l'acte d'enseigner, et renouvellement significatif du contrat social	situer: 2.Placer par la pensée en un lieu. 3.Mettre effectivement ou par la pensée à une certaine place dans un ensemble, une hiérarchie, à un certain point de la durée. même: (après le nom ou le pronom) Même marque qu'il s'agit exactement de l'être ou de la chose en question.	Notons la forme «aucun», et l'usage du qualificatif «significatif» pour signifier qu'il n'y a pas de demi-mesure. On ne nous permet même pas de penser à la possibilité d'un renouvellement partiel.
109.Mais encore faut-il que la pratique quotidienne de l'enseignement se harmonise.	harmonisation de la pratique quotidienne de l'enseignement aux caractéristiques de l'acte d'enseigner. LC9.Condition renouvellement significatif du contrat social	SR825.Liaison ce qu'est l'acte d'enseigner et coeur de la profession	ER371... affirmative sur le lien entre caractéristiques de l'acte d'enseigner et coeur de la profession enseignant ER151... négative ER371... affirmative	EE13.statut de fait au lien conditionnel entre reconnaissance des caractéristiques de l'acte d'enseigner, et renouvellement significatif du contrat social	situer: 2.Placer par la pensée en un lieu. 3.Mettre effectivement ou par la pensée à une certaine place dans un ensemble, une hiérarchie, à un certain point de la durée. même: (après le nom ou le pronom) Même marque qu'il s'agit exactement de l'être ou de la chose en question.	Notons la forme «aucun», et l'usage du qualificatif «significatif» pour signifier qu'il n'y a pas de demi-mesure. On ne nous permet même pas de penser à la possibilité d'un renouvellement partiel.
110.Convenir d'une pratique quotidienne responsable (titre de chapitre)	représentation de l'acte d'enseigner que se font les acteurs concernés LC9.Condition renouvellement significatif du contrat social	SR825.Liaison ce qu'est l'acte d'enseigner et coeur de la profession	ER371... affirmative sur le lien entre caractéristiques de l'acte d'enseigner et coeur de la profession enseignant ER151... négative ER371... affirmative	EE13.statut de fait au lien conditionnel entre reconnaissance des caractéristiques de l'acte d'enseigner, et renouvellement significatif du contrat social	situer: 2.Placer par la pensée en un lieu. 3.Mettre effectivement ou par la pensée à une certaine place dans un ensemble, une hiérarchie, à un certain point de la durée. même: (après le nom ou le pronom) Même marque qu'il s'agit exactement de l'être ou de la chose en question.	Notons la forme «aucun», et l'usage du qualificatif «significatif» pour signifier qu'il n'y a pas de demi-mesure. On ne nous permet même pas de penser à la possibilité d'un renouvellement partiel.
111.Au coeur du renouvellement du contrat social entre le personnel enseignant et la société, se situe la représentation même que l'ensemble des acteurs concernés se font de l'acte d'enseigner./	représentation de l'acte d'enseigner que se font les acteurs concernés LC9.Condition renouvellement significatif du contrat social	SR825.Liaison ce qu'est l'acte d'enseigner et coeur de la profession	ER371... affirmative sur le lien entre caractéristiques de l'acte d'enseigner et coeur de la profession enseignant ER151... négative ER371... affirmative	EE13.statut de fait au lien conditionnel entre reconnaissance des caractéristiques de l'acte d'enseigner, et renouvellement significatif du contrat social	situer: 2.Placer par la pensée en un lieu. 3.Mettre effectivement ou par la pensée à une certaine place dans un ensemble, une hiérarchie, à un certain point de la durée. même: (après le nom ou le pronom) Même marque qu'il s'agit exactement de l'être ou de la chose en question.	Notons la forme «aucun», et l'usage du qualificatif «significatif» pour signifier qu'il n'y a pas de demi-mesure. On ne nous permet même pas de penser à la possibilité d'un renouvellement partiel.
112. (l'acte d'enseigner) Conçu comme un acte réflexif, interactif, complexe et professionnel./	conception de l'acte d'enseigner LC11.identité simple. acte réflexif, interactif, complexe, professionnel réflexif LC11.identité caractéristique acte d'enseigner	SR825.Liaison ce qu'est l'acte d'enseigner et coeur de la profession	ER371... affirmative sur le lien entre caractéristiques de l'acte d'enseigner et coeur de la profession enseignant ER151... négative ER371... affirmative	EE13.statut de fait au lien conditionnel entre reconnaissance des caractéristiques de l'acte d'enseigner, et renouvellement significatif du contrat social	situer: 2.Placer par la pensée en un lieu. 3.Mettre effectivement ou par la pensée à une certaine place dans un ensemble, une hiérarchie, à un certain point de la durée. même: (après le nom ou le pronom) Même marque qu'il s'agit exactement de l'être ou de la chose en question.	Notons la forme «aucun», et l'usage du qualificatif «significatif» pour signifier qu'il n'y a pas de demi-mesure. On ne nous permet même pas de penser à la possibilité d'un renouvellement partiel.

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
113. l'acte d'enseigner exige une pratique quotidienne qui lui soit ajustée. /	pratique quotidienne ajustée à l'acte d'enseigner LC9. Condition acte d'enseigner	[acte d'enseigner est réflexif, interactif, complexe et professionnel LC4. Clé d'og pratique quotidienne réflexive, interactive, complexe, professionnelle] [pratique quotidienne ajustée à l'acte d'enseigner LC11. identité simple pratique quotidienne réflexive, interactive, complexe, professionnelle] [l'acte d'enseigner LC16. Disjonction pratique quotidienne]	ER32 forme «il faut» (doit) ER33 mot-choc: (affirmation) «professionnelle»	EF11 lexème norme/nécessité mais cette fois elle n'est pas déduite de l'acte d'enseigner. C'est l'auteur du texte qui fait la prescription. EF15 ratenissement affectif	exiger: rendre indispensable / inévitable, obligatoire.	Autre formulation étrange, «l'acte d'enseigner» et «la pratique quotidienne» sont énoncés comme deux entités distinctes. L'acte d'enseigner n'est-il donc pas la pratique quotidienne? Cette phrase laisse entendre que «l'acte d'enseigner» désigne un concept abstrait de l'enseignement, tandis que la «pratique quotidienne» désigne la réalité concrète de l'enseignement. L'un étant peut-être le modèle de l'autre... Ayant désigné «l'acte d'enseigner» (le concept abstrait, théorique) comme réflexif, interactif, complexe et professionnel, on en conclut évidemment que la «pratique quotidienne» (son correspondant concret, du monde réel), doit être lui aussi réflexif, interactif, complexe et professionnel... Pourtant l'acte d'enseigner avait apparemment été abordé jusqu'ici comme un concept concret.
114. Cette pratique quotidienne, [répondre aux besoins d'affirmation] doit également pouvoir répondre professionnelle du personnel enseignant aux besoins d'affirmation professionnelle du personnel enseignant. /	répondre aux besoins d'affirmation professionnelle du personnel enseignant LC6. Conséquence (ou résultat) nécessaire pratique quotidienne	ER32 forme «il faut» (doit) ER33 mot-choc: (affirmation) «professionnelle»	EF11 lexème norme/nécessité, mais cette fois elle n'est pas déduite de l'acte d'enseigner. C'est l'auteur du texte qui fait la prescription. EF15 ratenissement affectif	répondre à: 1. être en accord avec, conforme à une chose. 2. Dans les relations d'échange ou d'opposition, se dit de la personne dont le comportement se régle sur le comportement de l'autre et lui succède. 3. Produire les effets attendus (en parlant d'un mécanisme actionné, d'un organisme excité) 4. Correspondre symétriquement	Glissement: le caractère professionnel n'est plus une identité de l'acte d'enseigner, c'est maintenant un «besoin» du personnel enseignant. Flou de l'énoncé. On affirme de manière générale, la nécessité de répondre aux besoins d'affirmation professionnelle, mais on ne dit pas (en tous cas, pas ici, ni dans le paragraphe) les moyens ou conditions à remplir pour répondre à ces besoins. Et d'ailleurs à quoi réferer cette expression: «besoin d'affirmation professionnelle»? ici encore, dissociation de l'acte d'enseigner et de la pratique quotidienne, comme s'il s'agissait de deux choses différentes. On utilise cette dissociation pour renforcer un concept (pratique quotidienne) par l'autre (acte d'enseigner) quotidien: quelle affirmation étrange... Tous des concepts flous et imprécis dans cette proposition: les aspects fondamentaux de cette pratique quotidienne, ce qui se passe d'essentiel en classe, Mais quels sont les «aspects fondamentaux»? Et qu'est-ce donc qui «se passe d'essentiel en classe»... avec quoi les aspects fondamentaux de la pratique doivent être en harmonie?	
115. dans laquelle (pratique quotidienne) baigne en un sens l'acte d'enseigner, /	acte d'enseigner LC21. élément d'og pratique quotidienne	ER36 euphémisme?	EF15 sobriété/diplomatia	Baigner: Mettre et maintenir (un corps, un objet) dans l'eau ou un autre liquide pour laver, nettoyer, rafraîchir, imbibber. Fig. Envelopper complètement.	Pourquoi précisez-vous «au sein de l'établissement»? Que veut dire cette proposition? Le sens est très flou, parce que d'une part les concepts sont flous, et, d'autre part, ils semblent recouvrir la même réalité: «les aspects fondamentaux de la pratique quotidienne» ne sont-ils pas «ce qui se passe d'essentiel en classe»?	
116. Les aspects fondamentaux de cette pratique quotidienne au sein de l'enseignement doivent être en harmonie avec ce qui se passe d'essentiel et l'enseignant ou l'enseignante, /	être en harmonie avec ce qui se passe d'essentiel entre les élèves et l'enseignant LC11. identité caractéristique aspects fondamentaux de la pratique quotidienne	ER32 forme «il faut» ER25 répétitions: «les aspects fondamentaux de cette pratique», «ce qui se passe d'essentiel en classe entre les élèves et l'enseignant»	EF11 lexème norme/nécessité ambiguïté et imprécision des concepts	ambiguïté et imprécision des concepts	Pourquoi précisez-vous «au sein de l'établissement»? Que veut dire cette proposition? Le sens est très flou, parce que d'une part les concepts sont flous, et, d'autre part, ils semblent recouvrir la même réalité: «les aspects fondamentaux de la pratique quotidienne» ne sont-ils pas «ce qui se passe d'essentiel en classe»?	
117. (Les aspects fondamentaux de cette pratique quotidienne doivent) et même contribuer à sa valorisation (de ce qui se passe d'essentiel en classe). /	contribuer à la valorisation de ce qui se passe d'essentiel en classe LC11. identité caractéristique aspects fondamentaux de la pratique quotidienne.	ER38 absence de sujet qui doit comprendre?	ambiguïté et imprécision des concepts	ambiguïté et imprécision des concepts	Pourquoi précisez-vous «au sein de l'établissement»? Que veut dire cette proposition? Le sens est très flou, parce que d'une part les concepts sont flous, et, d'autre part, ils semblent recouvrir la même réalité: «les aspects fondamentaux de la pratique quotidienne» ne sont-ils pas «ce qui se passe d'essentiel en classe»?	
118. Mais il faut bien comprendre également que, dans l'état actuel des choses, cette pratique quotidienne est tributaire d'un curriculum /	tributaire d'un curriculum LC11. identité caractéristique pratique quotidienne [Propositions 116 et 117 LC17. Opposition propositions 118, 119, 120, 121, 122]	SB23 dissociation pratique quotidienne souhaitée VS curriculum actuel	ER38 absence de sujet qui doit comprendre?	ambiguïté et imprécision des concepts	Pourquoi précisez-vous «au sein de l'établissement»? Que veut dire cette proposition? Le sens est très flou, parce que d'une part les concepts sont flous, et, d'autre part, ils semblent recouvrir la même réalité: «les aspects fondamentaux de la pratique quotidienne» ne sont-ils pas «ce qui se passe d'essentiel en classe»?	

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
119 (curriculum) qui favorise un enseignement cloisonné des disciplines /	favorise enseignement cloisonné LC11.4. Identité caractéristique curriculum	SR23dissociation pratique quotidienne VS enseignement cloisonné des disciplines	ER3qualification: de l'enseignement «cloisonné»	EE3disqualification de l'enseignement tel qu'il est donné au moment du rapport		Sous-entendu: on prône un enseignement décloisonné.
120 et (curriculum qui favorise) encore peu les collaborations interdisciplinaires. /	favorise peu les collaborations interdisciplinaires LC11.4. Identité caractéristique curriculum enseignement cloisonné des disciplines LC17. Opposition collaborations interdisciplinaires]	SR23dissociation pratique quotidienne VS peu de collaborations interdisciplinaires		EE3disqualification du curriculum actuel EE3disqualification du curriculum par ses effets négatifs.		Sous-entendu: on prône les collaborations interdisciplinaires.
121. Elle (cette pratique quotidienne) dépend aussi de modèles organisationnels, / 122 (modèles organisationnels) qui manquent toujours de la souplesse nécessaire à la mise en oeuvre du professionnalisme collectif dont on vient de parler. /	modèles organisationnels pratique quotidienne LC16. Disjonction souplesse souplesse LC9. Condition mise en oeuvre du professionnalisme collectif Équité LC11. Identité simple axe d'intervention	SR23dissociation pratique quotidienne souhaitée VS modèles organisationnels SR23dissociation pratique quotidienne souhaitée + souplesse des modèles organisationnels + professionnalisme collectif	ER3qualification des modèles organisationnels: manquant de souplesse ER3mot-choc: professionnalisme	EE3disqualification des modèles organisationnels EE1satissement affectif		Amorce d'un autre obstacle à la pratique quotidienne souhaitée: 2: modèles organisationnels
123. Équité, enfin. /	Équité LC5. Moyen favoriser professionnalisation et responsabilisation dans la tâche LC8. Solution sentiment de monotonie, et impression de plafonnement du cheminement de carrière LC11. Identité simple juste répartition des tâches modèles à déterminer localement LC5. Moyen juste répartition des tâches	ER3mot-choc: «équité»		EE1satissement affectif		Note: Précédemment dans le texte, le CSE affirmait: Dans la perspective d'un renouvellement du contrat social, le Conseil propose trois axes d'intervention favorisant une plus grande professionnalisation et une plus sérieuse responsabilisation dans la tâche: diversification, flexibilité et équité. Ces trois types d'intervention contribueraient également à faire reculer les sentiments de monotonie trop souvent associés à la tâche et l'impression de plafonnement du cheminement de carrière. (p. 30)
124. Il s'agit vraiment ici d'assurer, () une juste répartition des tâches selon des modèles à déterminer localement, /	LC11. Identité simple juste répartition des tâches modèles à déterminer localement LC5. Moyen juste répartition des tâches	ER1appel aux valeurs: «juste» répartition des tâches ER2amplification: «vraiment»		Vraiment: 1. d'une façon indiscutable et que la réalité ne dément pas. 2. s'emploie pour souligner une affirmation. Il était vraiment trop froussard... selon: en se conformant à, en prenant pour règle, pour modèle		Valeur de justice demeure très générale: on n'entre pas dans les détails d'opérationnalisation - favorise donc l'entente de toutes les parties. On remet aux entités locales la responsabilité de gérer cette opérationnalisation. Sous-entendu: il y aurait des répartitions de tâche qui pourraient avoir l'air «juste» mais qui ne le seraient pas «vraiment».
125. A cet égard on ne peut que déplorer que l'application des règles d'ancienneté aient souvent conduit à confier au personnel moins expérimenté et à statut précaire, les tâches considérées comme les moins désirables et généralement les plus lourdes. /	juste répartition des tâches LC20. Exclusion application des règles d'ancienneté] tâches les moins désirables et les plus lourdes confiées au personnel moins expérimenté et à statut précaire LC6. Conséquence (ou résultat) application des règles d'ancienneté	SR8arg. pragmatique disqualification d'une règle (syndicate) par ses conséquences indésirables		EE3disqualification des règles actuelles d'équité qu'il faut «déplorer»		Ici, condamnation d'une pratique syndicale. On table ici sur un consensus: il existe des tâches que tous reconnaissent comme plus lourdes et moins désirables.
126. Aux ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial, la recherche d'équité doit s'inscrire dans l'objectif d'offrir à chacun et chacune une tâche stimulante /	offrir à chacun une tâche stimulante LC5. Moyen équité ordres primaire secondaire et collégial LC27. Lieu (tout) équité	SR9arg. par la fin et les moyens fin = offrir à chacun une tâche stimulante, le moyen, n'est pas énoncé.	ER32forme «il faut» (doit) La prescription est celle de l'auteur.	EE1l'expresse norme/nécessité		La prescription est celle de l'auteur et ne découle pas de l'ordre des choses.

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
127 (tâche stimulante) qui ne soit pas trop lourde, /	offrir à chacun une tâche pas trop lourde LC5.Moyen équité	SR9a9c, par la fin et les moyens	ER9qualification d'une tâche stimulante par la ER15L négative			Dit ce que ce n'est pas sans dire ce que c'est - imprécision du concept.
128 (tâche stimulante) qui soit équivalente à celle des autres /	offrir à chacun une tâche équivalente à celle des autres LC5.Moyen équité	SR9a9c, par la fin et les moyens	ER9qualification de l'acte d'enseigner ER12:répétition	EF2valorisation de l'acte d'enseigner EF4présence	reconnaitre: accepter, tenir pour vrai (ou pour tel).	on peut imaginer toutes les discussions qui pourraient avoir lieu autour de ce qui peut être reconnu comme des «tâches équivalentes». Qu'est-ce que ça veut dire «une tâche qui reconnaisse le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner? Une tâche peut-elle reconnaître? Etrange formulation. On a l'impression d'une répétition qui relève du slogan. Toutes les tâches ne sont-elles pas «interactives et complexes». D'autre part, le caractère «réflexif» et «professionnel» est-il inhérent aux tâches ou à la manière de les exécuter? Le CSE est très directif ici en précisant une mesure à prendre.
129 et (tâche stimulante) qui reconnaisse, en même temps, le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner. /	réflexif LC11.Aldentité caractéristique acte d'enseigner	SR9a9c, par la fin et les moyens	ER1appel aux valeurs: «juste»	EF2valorisation des mesures d'équité qui suivent	notamment: D'une manière qui mérite d'être notée (sert le plus souvent à attirer l'attention sur un ou plusieurs objets particuliers faisant partie d'un ensemble précédemment désigné ou sous-entendu).	
130.Au palier universitaire, il y va également d'une juste répartition des tâches, notamment en reliant des responsabilités d'enseignement de premier cycle à des professeurs d'expérience. /	palier universitaire LC27. lieu (tout) équité	SR25.Liaison équité et équilibre entre l'enseignement et la recherche	ER1appel aux valeurs: équilibre	EF2valorisation de la mesure puisque c'est une mesure d'équité	emprunter: prendre (une voie réservée à d'autres ou à d'autres usages) /	Le CSE est très directif ici en précisant une mesure à prendre.
131.mais l'équité emprunte aussi la voie d'un plus juste équilibre entre l'enseignement et la recherche,	responsabilité d'enseignement de premier cycle à des professeurs d'expérience LC11.3ldentité exemple juste répartition des tâches	SR25.Liaison équité et équilibre entre l'enseignement et la recherche	ER1appel aux valeurs: équilibre	EF2valorisation de la mesure puisque c'est une mesure d'équité	emprunter: Conduite suivie ou à suivre; façon de procéder. V. Moyen.	Nous ignorons que l'équilibre entre l'enseignement et la recherche pouvait être associé à une mesure d'«équité»?
132.(équité emprunte la voie) d'une meilleure prise en compte du rendement dans l'enseignement /	meilleure prise en compte du rendement dans l'enseignement (pour octroi de la permanence, progression dans la carrière, reconnaissance du professeur en général) LC5.Moyen équité (palier universitaire)	SR25.Liaison	ER1appel aux valeurs: équilibre	EF2valorisation de la mesure puisque c'est une mesure d'équité		Le CSE est très directif ici en précisant une mesure à prendre. On peut quand même se demander ce que l'équité a à voir avec la prise en compte de l'enseignement dans l'évaluation des professeurs. Le concept d'équité est ici dévié un peu. D'équité entre les individus, on est passé à l'équilibre entre la recherche et l'enseignement.
133.(meilleure prise en compte du rendement dans l'enseignement) pour l'octroi de la permanence et la progression dans la carrière ou pour la reconnaissance du professeur en général. /	prise en compte du rendement dans l'enseignement LC5.Moyen équité (palier universitaire)	SR25.Liaison équilibre encadrement des chargés de cours	ER1appel aux valeurs: équilibre	EF2valorisation de la mesure puisque c'est une mesure d'équité		Le CSE est très directif ici en précisant une mesure à prendre.
134.(équité emprunte la voie) d'un meilleur encadrement (des chargés de cours)/	meilleure encadrement des chargés de cours LC5.Moyen équité	SR25.Liaison équilibre et intégration des chargés de cours à la vie départementale	ER1appel aux valeurs: équilibre	EF2valorisation de la mesure puisque c'est une mesure d'équité	voire: (Employé pour renforcer une assertion) Et même.	ici encore, le CSE est directif, mais quel lien y a-t-il entre l'équité et l'encadrement des chargés de cours?
135.et (équité emprunte la voie) d'une meilleure intégration des chargés de cours à la vie départementale,	meilleure intégration des chargés de cours à la vie départementale LC5.Moyen équité	SR25.Liaison équilibre et accroissement du nombre de postes réguliers pour chargés de cours qui font de l'enseignement leur profession	ER1appel aux valeurs: équilibre	EF2valorisation de la mesure puisque c'est une mesure d'équité		ici, retour à l'imprécision. En effet, qu'est-ce qu'un «meilleur encadrement»? Le CSE est très directif ici en précisant une mesure à prendre.
136.voie d'un accroissement du nombre de postes réguliers qu'on pourrait offrir à celles et ceux d'entre eux (les chargés de cours) qui font de l'enseignement leur profession.	accroissement du nombre de postes réguliers pour chargés de cours qui font de l'enseignement leur profession. LC5.Moyen équité	SR25.Liaison équilibre et accroissement du nombre de postes réguliers à offrir à celles qui font de l'enseignement leur profession	ER1appel aux valeurs: équilibre	EF2valorisation de la mesure puisque c'est une mesure d'équité		Notion d'équité prend ici une autre connotation. Le CSE est très directif ici en précisant une mesure à prendre.
						Notion d'équité prend ici une autre connotation.

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels satisfaits de leur autonomie professionnelle LC11.4identité caractéristique enseignant(e)s	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques ER371. affirmative	Effets rhétoriques EF13statut de fait: satisfaction des enseignants de leur autonomie professionnelle	Définitions	Commentaires Plus haut, on déclarait le besoin d'affirmation professionnelle des enseignants, et ici, on affirme que d'une manière générale, les enseignants sont relativement satisfaits de leur autonomie professionnelle. (P.114)
137. On peut affirmer que, dans l'ensemble (...), les enseignantes et enseignants sont relativement satisfaits de l'autonomie professionnelle dont ils disposent.	À des degrés divers LC11.4identité caractéristique satisfaction des enseignant(e)s de leur autonomie professionnelle	SB25 Liaison «autonomie» est élément clé de «reconnaissance professionnelle»	ER371. affirmative: autonomie = élément clé de la reconnaissance professionnelle ER41phrase nominale et ER38absence de sujet par qui? ER33mot-choc: (autonomie) «professionnelle» ER15L négative formulation hypothétique. association enseignant(e)s, gestionnaires et population	EF13statut de fait: lien autonomie et reconnaissance professionnelle EF15rejetissement affectif	Cf. 4. Ce qui donne accès. 5. Ce qui explique, ce qui permet de comprendre.	On parle de «reconnaissance», mais ce qui n'est pas dit: être reconnu de qui? du public, des enseignants eux-mêmes, des gestionnaires, des universitaires? Ou'est-ce que la «reconnaissance professionnelle»? Reconnaissance qu'il s'agit bien d'une profession?
138. (les enseignantes et enseignants sont relativement satisfaits de l'autonomie professionnelle) mais à des degrés divers de chaque ordre d'enseignement. /	interrogation sur le sens de l'acte d'enseigner LC6. Conséquence (ou résultat) non-croyance en l'autonomie professionnelle de la part des enseignants et des gestionnaires [croyance en l'autonomie professionnelle de la part des enseignants et des gestionnaires LC9. Condition sens de l'acte d'enseigner]	SR8arg. pragmatique	ER26amplification «sérieusement» ER21art. défini... ER22sing. pl. pluriel ER3qualification de l'acte d'enseigner: complexe, réflexif, interactif et professionnel ER12répétition ER32forme «il faut»	permet de montrer les conséquences d'une vision autre que celle qui est prônée par le CSE EF2valorisation de l'acte d'enseigner EF4présence EF11exprime norme/nécessité issue de la nature de l'acte d'enseigner	Formulation tordue. La conséquence énoncée est très floue.	Alors que l'affirmation de la satisfaction de l'autonomie ne concerne que les enseignants, cette proposition laisse entendre que les gestionnaires et la population en général sont eux aussi convaincus de l'existence de l'autonomie professionnelle des enseignants. Mais que pensent réellement ces groupes? On n'en sait rien.
141. Il faudrait alors sérieusement s'interroger sur la compréhension qu'on pourrait avoir de l'acte d'enseigner. /	marge d'autonomie LC9. Condition acte d'enseigner réflexif LC11.4identité caractéristique acte d'enseigner	SR14arg. d'autorité				Ici, le rapport perd son anonymat. On souligne que c'est le Conseil qui parle. Forme d'argument d'autorité ou marque d'humilité? On s'écarte de la formulation anonyme adoptée jusqu'à maintenant, qui donnait aux énoncés le statut de fait. Note: on affirme la nécessité de l'autonomie, mais, on ne s'engage pas à beaucoup puisqu'on a affirmé plus haut que les enseignants étaient relativement satisfaits de leur autonomie. Donc, en fait, il s'agit plus de souligner une caractéristique qui permet de dire que l'enseignement est un acte professionnel que d'annoncer la nécessité de mesures visant à donner plus d'autonomie aux enseignants.
142. Pour le Conseil, il va de soi cet acte complexe, réflexif, interactif et véritablement professionnel requiert une marge significative d'autonomie.	acte complexe, réflexif, interactif et véritablement professionnel					

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
143. La dynamique du continuum, d'abord. /	dynamique du continuum LC11. Identité simple. dynamique de fond qui inspire politique gouvernementale ou institutionnelle de la formation des maîtres.				<i>dynamique</i> : 1 partie de la mécanique qui étudie le mouvement considéré dans ses rapports avec les forces qui en sont la cause. Ensemble des forces en interaction et en opposition dans un phénomène, une structure. (...) il importe de dire quelques mots sur les dynamiques de fond, qui apparaissent comme autant d'orientations inspiratrices de toute politique gouvernementale ou institutionnelle de la formation des maîtres. Ces deux dynamiques de fond sont celle du continuum et celle de la professionnalisation.	
144. (dynamique du continuum) C'est aussi la logique de l'éducation permanente, /	dynamique du continuum LC11. Identité simple. logique de l'éducation permanente LC4. Ciel de toute formation initiale n'est pas complète et terminale pas complète et terminale LC11. Identité caractéristique formation initiale	SE2. Définition de la logique de l'éducation permanente	ER151. négative: formation initiale n'est pas complète et terminale	EE13. statut de fait: la formation initiale n'est pas complète et terminale	selon: en se conformant à, en prenant pour règle, pour modèle 2. Si l'on se rapporte à. D'après. Du point de vue de; si l'on juge d'après tel principe, tel critère.	Ne peut marquer l'impossibilité.
146. (dynamique du continuum) C'est également l'affirmation qu'un apprentissage est inhérent à la vie de travail, /	dynamique du continuum LC11. Identité simple. apprentissage est inhérent à la vie de travail	SE25. Liaison logique de l'éducation permanente et apprentissage inhérent à la vie de travail	ER371. affirmative reprise d'éléments déjà énoncés précédemment, selon lesquels, l'apprentissage se fait dans la pratique (P.68)	EE13. statut de fait à la thèse de l'apprentissage dans la pratique. EE4. présence de la thèse de l'apprentissage dans la pratique.	inhérent: se dit de tout ce qui appartient essentiellement à un être, à une chose, de tout caractère qui lui est joint inséparablement.	Notons cependant que dans la proposition 68, on disait la pratique enseignante doit inclure, en son cœur même, la transformation de l'expérience en savoir - alors qu'ici on affirme que l'apprentissage est «inhérent» à la vie de travail. Nuance.
147. (apprentissage) consistant ce qu'on appelle des acquis expérimentiels ou des savoirs d'expérience, /	apprentissage inhérent à la vie de travail LC11. Identité simple. acquis expérimentiels ou savoirs d'expérience		ER12. répétition P.74 développement de savoirs d'expériences ER28. allusion au courant de recherche sur les savoirs d'expériences ER2. hiérarchie entre savoirs scolaires. Les savoirs d'expérience sont placés au-dessus, puisqu'ils sont ceux qui permettent de vérifier les autres. (Ne pourrait-on pas dire qu'inversement, les savoirs «scolaires» permettent de vérifier les «savoirs d'expérience»?) ER371. affirmative sur le rôle des savoirs d'expérience: vérifier des savoirs scolaires	EE4. présence thèse des savoirs d'expériences EE2. valorisation des savoirs d'expérience EE13. statut de fait du rôle des savoirs d'expérience: vérifier des savoirs scolaires	Reprise du concept de «savoirs d'expérience».	Notons aussi que le choix de la logique du continuum, est lui un choix qui n'est pas justifié. C'est un choix affirmé. On choisit que la formation initiale prépare à l'éducation permanente plutôt qu'elle ne prépare à l'exercice «initial» de la profession.
148. (acquis expérimentiels ou savoirs d'expérience) qui permettent de vérifier des savoirs scolaires/	acquis expérimentiels ou savoirs d'expérience LC5. Moyen vérifier des savoirs scolaires					Remarque: ici, savoirs scolaires semblent référer au savoir appris dans la formation des enseignants - quand même étonnant qu'on l'appelle «scolaire» plutôt que «universitaire».
149. et (acquis expérimentiels ou savoirs d'expérience permettent) d'entraîner des savoirs scolaires	acquis expérimentiels ou savoirs d'expérience LC5. Moyen entraîner savoirs scolaires	SE22. métaphore entraîner	ER371. affirmative: sur le rôle des savoirs d'expérience: entraîner des savoirs scolaires	EE13. statut de fait du rôle des savoirs d'expérience: entraîner des savoirs scolaires	entraîner: fig. Fixer profondément, solidement (dans l'esprit, le cœur)	

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
150. en ce sens, ils (acquis expérimentiels ou savoirs d'expérience) sont même essentiels à toute formation conçue comme un continuum. /	sont essentiels à toute formation conçue comme un continuum LC11. Identité caractéristique acquis expérimentiels ou savoirs d'expérience	SB24causalité logique «en ce sens»: lien logique de conséquence les savoirs d'expérience sont essentiels à toute formation conçue comme un continuum. SB24causalité logique: «autrement dit» on affirme répéter en d'autres termes ce qui vient d'être énoncé.	ER9qualification des savoirs d'expérience: «essentiels à toute formation...» ER37a affirmatives: la pratique est inséparable de la théorie ER39hyperbole: pratique et théorie ne sont pas seulement liées, elles sont «inséparables»	EF2valorisation des savoirs d'expérience EF1explicite norme/nécessité du caractère essentiel des savoirs d'expérience, par la forme logique. EF13statut de fait: la pratique est inséparable de la théorie	On tourne en rond: la logique du continuum est l'affirmation de l'apprentissage par le travail, et apprentissage = savoirs d'expérience. Conclusion: les savoirs d'expérience sont essentiels au continuum. Ambiguïté du terme «théorie». Ici, la théorie renvoie-t-elle aux savoirs scolaires dont il était question plus haut? À moins que la théorie renvoie aux savoirs d'expérience ou encore aux savoirs scolaires et aux savoirs d'expérience. Le marqueur «autrement dit» est-il correctement utilisé? S'agit-il réellement et seulement d'une reformulation ou n'y a-t-il pas des éléments?	
151. Autrement dit, la pratique est inséparable de la théorie, au cœur d'une formation dont la logique est celle de l'éducation permanente. /	inséparable de la théorie LC11. Identité caractéristique pratique logique de l'éducation permanente LC3. Cible de pratique inséparable de la théorie au cœur d'une formation [Propositions 148-149-150 LC11. Identité simple. pratique est inséparable de la théorie]	ER9qualification de la personne en formation premier responsable - maître d'œuvre du continuum EF13statut de fait le premier responsable et maître d'œuvre d'un tel continuum est la personne en formation. EF11explicite norme/nécessité («ne peut être que») qui découle des propositions précédentes EF11explicite norme/nécessité aux allers-retours de l'action et de la réflexion, imposée par «la valeur de «compétence»	ER9qualification de la personne en formation premier responsable - maître d'œuvre du continuum EF13statut de fait le premier responsable et maître d'œuvre d'un tel continuum est la personne en formation. EF11explicite norme/nécessité («ne peut être que») qui découle des propositions précédentes EF11explicite norme/nécessité aux allers-retours de l'action et de la réflexion, imposée par «la valeur de «compétence»	EF2valorisation des allers et les retours de l'action et de la réflexion par son association à la valeur de «compétence»	Étrange utilisation du terme «dialectique», si l'on en croit les définitions du dictionnaire. On a l'impression de démontrer, réfuter ou emporter glissé de «dialogue» (P.62) à «dialectique».	
152. C'est dire de plus que le premier responsable et, en quelque sorte, le maître d'œuvre d'un tel continuum de formation ne peut être que la personne en formation. /	personne en formation LC3. Agent de continuum de formation [logique du continuum LC4. Cible de personne en formation est responsable du continuum de formation]	SB24causalité logique: «c'est dire que » donne l'impression de ce qui suit n'est que l'énoncé d'une autre facette de ce qui a déjà été affirmé avant. «ne peut être que»: exprime une évidence	ER9qualification de la personne en formation premier responsable - maître d'œuvre du continuum EF13statut de fait le premier responsable et maître d'œuvre d'un tel continuum est la personne en formation. EF11explicite norme/nécessité («ne peut être que») qui découle des propositions précédentes EF11explicite norme/nécessité aux allers-retours de l'action et de la réflexion, imposée par «la valeur de «compétence»	EF2valorisation des allers et les retours de l'action et de la réflexion par son association à la valeur de «compétence»	Étrange utilisation du terme «dialectique», si l'on en croit les définitions du dictionnaire. On a l'impression de démontrer, réfuter ou emporter glissé de «dialogue» (P.62) à «dialectique».	
153. Enfin, dans la logique du continuum, la compétence exige les allers et les retours de l'action et de la réflexion, /	allers-retours action/réflexion LC9. Condition de compétence, dans la logique du continuum	SB23dissociation implicite: compétence VS incompétence Si les compétences sont ceux qui font des allers-retours action/réflexion, les incompétents seraient ceux qui n'en feraient pas.	ER32forme «il faut» (la compétence exige) ER12 répétition et glissement de cette thèse des allers-retours de l'action à la réflexion (P.72): on ne parle plus de professionnalisme, mais de «compétence» ER1 appel aux valeurs: compétence	EF2valorisation des allers et les retours de l'action et de la réflexion par son association à la valeur de «compétence»	Étrange utilisation du terme «dialectique», si l'on en croit les définitions du dictionnaire. On a l'impression de démontrer, réfuter ou emporter glissé de «dialogue» (P.62) à «dialectique».	
154. C'est-à-dire (la compétence exige) une nécessaire et seconde dialectique entre des temps d'engagement et des temps de distanciation. /	allers-retours action/réflexion LC11. Identité simple. seconde dialectique entre temps d'engagement et temps distanciation [action LC11. Identité simple temps d'engagement] [réflexion LC11. Identité simple temps de distanciation]	SB24définition, on définit ici allers-retours de l'action et de la réflexion: dialectique entre des temps d'engagement et des temps de distanciation	ER9qualification de la dialectique: «nécessaire et seconde» ER28 allusion au discours de Schön	EF11explicite norme/nécessité de cette qualification, associée au mode prescriptif, semble sous-entendre la possibilité d'une «dialectique non-féconde» qu'on veut évidemment éviter.	Étrange utilisation du terme «dialectique», si l'on en croit les définitions du dictionnaire. On a l'impression de démontrer, réfuter ou emporter glissé de «dialogue» (P.62) à «dialectique».	Ici, la réflexion, manifestement, correspond à la réflexion sur l'action puisqu'elle est associée à des temps de distanciation.

<p>ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions 155. Au total donc, formation initiale et formation continue, formation théorique et formation pratique, savoirs scolaires et savoirs d'expérience constituent véritablement les différents volets inséparables d'un continuum de formation. /</p>	<p>Liens conceptuels formation initiale, formation continue, formation pratique, savoirs scolaires, savoirs d'expérience LC11. Identité simple volets inséparables d'un continuum de formation</p>	<p>Schèmes rhétoriques SR4 inclusion partie dans le tout: «Au total» Donne l'impression qu'on a fait le tour de toutes les parties (formation initiale et formation continue, formation théorique et formation pratique, savoirs scolaires et savoirs d'expérience) pour aboutir au tout (continuum de formation)</p>	<p>Éléments rhétoriques ER26 amplification: «véritablement» ER8 qualification, des volets: «inséparables»</p>	<p>Effets rhétoriques EE14 fermature laisse entendre qu'on a fait le tour de la question EE8 assouplissement de la thèse défendue Les volets qualifiés d'«inséparables» sont des volets qu'on a l'habitude de considérer comme antihétiques: formation théorique et formation pratique; savoirs scolaires et savoirs d'expérience. En qualifiant ces volets d'inséparables, on les réconcilie.</p>	<p>Définitions Au total: en additionnant, en comptant tous les éléments. Fig.: tout compte fait, tout bien considéré, somme toute. véritablement: 1. d'une manière réelle, effective. 2. Conformément à l'apparence.</p>	<p>Commentaires L'assouplissement ici peut aussi être considérée comme du syncrétisme. Le CSE parvient à réunifier tous les éléments d'apparence irréconciliables.</p>
<p>156. La dynamique de la professionnalisation, ensuite. /</p>	<p>dynamique de professionnalisation LC11. Identité simple. dynamique de fond qui inspire politique gouvernementale ou institutionnelle de la formation des maîtres.</p>	<p>ER32 forme «il faut» (devoir) ER34 affirmation sans justification</p>	<p>ER33 mot choc: professionnalisation</p>	<p>EE2 valorisation de la logique du continuum (formation continue). EE15 ratenissement affectif</p>	<p>Et quelles seraient les caractéristiques d'une telle formation?</p>	
<p>157. Toute action ou toute mesure de formation des maîtres devrait s'inscrire dans cette logique de la professionnalisation /</p>	<p>logique de professionnalisation LC9. Condition toute action ou mesure de formation des maîtres</p>	<p>SR23 dissociation implicite «devoir s'inscrire» ... sinon quoi? formation des maîtres inscrite dans cette logique de la professionnalisation VS formation non inscrite dans cette logique de professionnalisation</p>	<p>ER12 réédition de la thèse acte d'enseigner = professionnel ER21 art. défini. ER22 sing. pl. pluriel.</p>	<p>EE4 présence acte d'enseigner = professionnel EE12 raprésentativité</p>	<p>Mais que veut-on dire ici? La logique de professionnalisation trouve son fondement dans l'acte d'enseigner. N'est-on pas en train de tourner en rond en affirmant d'une part que l'acte d'enseigner est professionnel et d'autre part que la logique de professionnalisation se trouve dans l'acte d'enseigner.</p>	<p>ici, on affirme devoir modeler la formation sur l'acte d'enseigner. Et on voit apparaître l'importance de l'angle selon lequel a été défini l'acte d'enseigner. Si on avait défini l'acte d'enseigner autrement, on aurait pu appliquer la règle de modelage de la formation sur l'acte et aboutir à une toute autre forme de formation.</p>
<p>158. (cette logique de la professionnalisation) qui trouve son fondement dans l'acte d'enseigner lui-même. /</p>	<p>acte d'enseigner LC23. est fondement de (about) logique de professionnalisation</p>	<p>SR24 causalité logique «donc» conséquence logique. Mais conséquence de quoi? SR22 métaphore: en se «modelant»</p>	<p>ER32 forme «il faut»: préparer à l'acte en modelant la formation sur l'acte. La justification se trouve dans le «donc»</p>	<p>EE15 exp. norme/nécessité de modeler la formation sur l'acte d'enseigner</p>	<p>Mais le donc fait suite à une prescription: la formation doit s'inscrire dans une logique de professionnalisation, et à une affirmation fondée sur une définition préalable de l'acte d'enseigner: la professionnalisation trouve son fondement dans l'acte d'enseigner.</p>	<p>Il y a donc ici deux prémisses à évaluer. 1. La façon de décrire l'acte est-elle la seule? la meilleure? 2. Modeler la formation sur l'acte est-ce la seule et/ou la meilleure façon de préparer à l'acte?</p>
<p>159. Les formations initiale et continue doivent donc préparer à l'exercice de l'acte spécifique d'enseigner en se modelant elles-mêmes sur cet acte /</p>	<p>formation initiale et continue doit se modeler à l'acte d'enseigner LC5. Moyen préparer à l'acte d'enseigner se modeler sur l'acte d'enseigner LC11. Identité par nécessité formations initiale et continue</p>	<p>La justification se trouve dans le «donc» . Mais le donc fait suite à une prescription: la formation doit s'inscrire dans une logique de professionnalisation, et à une affirmation fondée sur une définition préalable de l'acte d'enseigner: la professionnalisation trouve son fondement dans l'acte d'enseigner.</p>	<p>Il faut aussi se demander si une activité de formation peut vraiment se modeler sur un acte d'enseigner. Par définition, les deux situations sont différentes: Apprendre à faire et faire. Est-ce que faire suffit pour apprendre à faire?</p>			

<p>ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions 160.: celui-ci étant précisément construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive/</p>	<p>Liens conceptuels construit autour d'une médiation interactive et réflexive LC11.4identité_caractéristique acte d'enseigner réflexive LC11.4identité_caractéristique médiation [médiation 11.identité simple didactique]</p>	<p>Schémas rhétoriques SB22méaphore: (acte) «construit» (médiation) «profondément» (interactive et réflexive.) SB24définition de l'acte d'enseigner: Propo. 160 et 161 : description et buts SB24causalité logique (alors) suite à la proposition 162.</p>	<p>Éléments rhétoriques ER26amplification: «précisément» «profondément» ER39qualification de l'acte d'enseigner: médiation interactive et réflexive</p>	<p>Effets rhétoriques EF5choix d'un angle pour décrire l'acte d'enseigner - choix pas banal puisque c'est sur cette définition que l'on va déterminer les éléments de la formation EF2valorisation de l'acte d'enseigner</p>	<p>Définitions médiation: entremise destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des parties. Exprime ce qu'on entend par médier. Le terme médiation fait un rappel d'une partie de texte non analysé, celle où l'on définit l'acte d'enseigner comme un acte interactif (page 22). construire: 2.Abstrait: Faire exister (un système complexe) en organisant des éléments mentaux. 3.Organiser (un énoncé) en déposant les éléments (mots) selon un ordre déterminé. profondément: d'une manière profonde. 1. Loin de la surface. Par métaphore: idée profondément ancrée 2. Intensément. 3. en allant au fond des choses. 4. D'une manière intérieure. 5. extrêmement</p>	<p>Commentaires Ici, on rappelle la définition donnée de l'acte d'enseigner. Exprime ce qu'on entend par médier. Le terme médiation fait un rappel d'une partie de texte non analysé, celle où l'on définit l'acte d'enseigner comme un acte interactif (page 22).</p>
<p>161.visant l'apprentissage et le développement des personnes, / elle-même interactive et réflexive. /</p>	<p>apprentissage et développement des personnes LC7.But médiation interactive et réflexive</p>	<p>SR24définition de l'acte d'enseigner: Propo. 160 et 161 : description et buts</p>	<p>ER12répétition des buts de l'acte d'enseigner ER8liau personne ER28allusion courant humaniste</p>	<p>EF5choix d'un angle sur le but de l'acte d'enseigner EF2valorisation de l'acte d'enseigner EF4présence des buts de l'acte d'enseigner</p>	<p>Courant humaniste qui est évoqué à nouveau.</p>	<p></p>
<p>162.il requiert une préparation elle-même interactive et réflexive. /</p>	<p>préparation interactive et réflexive LC9.Condition préparation à l'acte d'enseigner réflexive LC11.4identité_caractéristique préparation acte d'enseigner est interactif et réflexif (P.160) LC4.Ciel.Ld8 préparation interactive et réflexive favorise intégration de savoirs culturels, disciplinaires, didactiques, pédagogiques, théoriques et d'expérience LC11.4identité_caractéristique formation dans une logique de professionnalisation (P.157)</p>	<p>SR24causalité logique parce que l'acte d'enseigner est interactif et réflexif, la préparation doit elle aussi être interactive et réflexive mais il y a un présupposé à cette causalité: il faut accepter la règle selon laquelle il faut «modéliser» la préparation sur l'acte d'enseigner</p>	<p>EF11exotisme norme/nécessité à la préparation interactive et réflexive, issue de la nature de l'acte Mais en réalité, la nécessité est d'abord issue de la règle de modélage. EF8bassouplissement et EF2valorisation: de la formation inscrite dans une logique de professionnalisation (elle permet de réunir tous les types de savoirs même ceux qui sont antithétiques: savoirs théoriques et savoirs d'expérience) EF13statut de fait au lieu d'identité entre : «logique de professionnalisation» et «favorise une intégration des savoirs — savoirs culturels, disciplinaires, didactiques et pédagogiques, mais aussi savoirs théoriques et savoirs d'expérience»</p>	<p>L'argumentation montre que la nécessité d'une formation interactive et réflexive découle de la nature même de l'acte, alors qu'elle découle d'abord et avant tout du choix de la règle de modélage. Ici se trouve le FONDEMENT du choix d'une formation «réflexive».</p>	<p></p>	<p></p>
<p>163.De même la formation inscrite dans une logique de professionnalisation favorise une intégration des savoirs — savoirs culturels, disciplinaires, didactiques et pédagogiques, mais aussi savoirs théoriques et savoirs d'expérience — /</p>	<p>imégration de savoirs LC5.Moyen mobiliser les savoirs au coeur de la pratique</p>	<p>ER371.affirmative (temps présent)on quitte le prescritif pour passer à l'affirmatif.</p>	<p>EF8bassouplissement et EF2valorisation: de la formation inscrite dans une logique de professionnalisation (elle permet de réunir tous les types de savoirs même ceux qui sont antithétiques: savoirs théoriques et savoirs d'expérience) EF13statut de fait au lieu d'identité entre : «logique de professionnalisation» et «favorise une intégration des savoirs — savoirs culturels, disciplinaires, didactiques et pédagogiques, mais aussi savoirs théoriques et savoirs d'expérience»</p>	<p>ici on affirme que la formation inscrite dans une logique de professionnalisation favorise l'intégration des savoirs. Mais comment cette intégration est-elle favorisée? Par quel processus? Ça reste obscure. Est-ce par le processus de la réflexion et de l'interaction?</p>	<p></p>	<p></p>
<p>164.(imégration des savoirs) qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant de les (savoirs) mobiliser au coeur même de sa pratique. /</p>	<p>imégration de savoirs LC5.Moyen mobiliser les savoirs au coeur de la pratique</p>	<p>ER371.affirmative c'est l'intégration des savoirs qui permet de mobiliser les savoirs.</p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schémas rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
165. L'acte d'enseigner est un acte complexe /	LC1. Identité simple - acte complexe	SR24 causalité logique implicite - parce que l'acte d'enseigner est complexe, il requiert une pluralité de savoirs	ER9 qualification de l'acte d'enseigner : complexe ER4 lieu qualité : « complexe » ER12 répétition P. 99 - 105 - 112 - 129 - 142. ER37L affirmatif temps présent) ER33 mot-ciboc : éthique professionnelle	EF2 valorisation de l'acte d'enseigner EF4 présence de l'affirmation		
177. Une formation appropriée du personnel enseignant s'enracine donc normalement dans cette éthique professionnelle./	éthique professionnelle LC25. est fondement de (ajout) formation du personnel enseignant	SR23 dissonance formation appropriée - éthique professionnelle VS formation inappropriée - pas d'éthique professionnelle SR22 métaphore horticoles : s'enracine SR24 causalité logique : « donc » marqueur de conséquence, mais conséquence de quoi. Ce n'est en réalité qu'une répétition.	ER32 forme « il faut... » (requisit) ER31 lieu quantité : pluralité de savoirs	EF2 valorisation de l'éthique professionnelle dans la formation, à l'association à une formation « appropriée », et en la présentant comme une conséquence logique EF15 retentissement affectif	s'enraciner: prendre racine Fig.: Fixer profondément, solidement (dans l'esprit, le cœur)	Laisse entendre la possibilité d'une formation qui ne serait pas « appropriée ». Il y aurait une « mauvaise » formation... On est encore dans la dichotomie, voire, dans le manichéisme. Mais les caractéristiques de la formation inappropriée ne sont pas énoncées. Sous-entend que l'absence de ces éléments de la formation mènerait à une voie inappropriée.
166. (l'acte d'enseigner) qui requiert cette pluralité des savoirs. /	pluralité de savoirs LC9. Condition - acte complexe		ER32 forme « il faut... » (exige)	EF11 exprime norme/nécessité issue de la nature de l'acte d'enseigner EF2 valorisation de l'acte d'enseigner EF5 choix d'un angle d'insistance sur le moment interactif de la tâche de l'enseignement. Tous les autres temps de la pratique sont relégués au second plan. EF4 présence de ce moment interactif et évident, absence des autres moments		« Mais » laisse entendre que la pluralité de savoirs est insuffisante, ces savoirs doivent être intégrés. On remarque ici l'utilisation simultanée des lieux de la quantité et de la qualité. Non seulement faut-il beaucoup de savoirs, mais il faut aussi une qualité au niveau de leur intégration et de leur coordination. « dans la personne » : étrange mention s'il en est une.
167. Mais il (l'acte d'enseigner) exige aussi qu'ils (les savoirs) s'intègrent et se coordonnent dans la personne même au moment de son enseignement. /	intégration et coordination des savoirs LC9. Condition - acte d'enseigner intégration et coordination des savoirs LC27. lieu (ajout) dans la personne intégration et coordination des savoirs LC9. Condition - moment de l'enseignement	SR22 métaphore : « alimenter », « en synergie »	ER32 forme « il faut... » (acte d'enseigner exige) ... qu'ils alimenter ER4 lieu qualité toujours en rapport avec l'insuffisance d'avoir beaucoup de savoirs, les savoirs doivent servir à alimenter les gestes ER32 forme « il faut... » (dissimulée dans la formulation) : savoirs alimenter en synergie les décisions prises en situation ER28 allusion à la thèse de l'enseignant-décideur	EF11 exprime norme/nécessité issue de la nature de l'acte d'enseigner EF2 valorisation de l'acte d'enseigner - lieu de la qualité	alimenter: fournir une certaine alimentation Approvisionner Fig. entretenir, nourrir synérgie: action coordonnée de plusieurs organes, association de plusieurs facteurs qui concourent à une action, à un effet unique.	Le terme « décision » n'est pas naïf. Dernière ce terme se profile la théorie de l'enseignant décideur.
168. (l'acte d'enseigner exige) qu'ils (les savoirs) alimenter en synergie les gestes qu'elle (la personne) doit faire /	pluralité de savoirs LC28. a pour fonction (ajout) alimenter en synergie les gestes faits en situation, dans la classe pluralité de savoirs alimenter en synergie les gestes LC9. Condition - acte d'enseigner pluralité de savoirs LC28. a pour fonction (ajout) alimenter les décisions prises en situation dans la classe			EF11 exprime norme/nécessité issue de la nature de l'acte d'enseigner EF2 valorisation de l'acte d'enseigner		
169 et (l'acte d'enseigner exige) que les savoirs alimenter en synergie) les décisions qu'elle (la personne) doit prendre en situation dans sa classe. /	pluralité de savoirs alimenter en synergie les décisions prises en situation dans la classe			EF4 présence : de ce moment interactif et évident, absence des autres moments EF4 présence de la thèse de l'enseignant-décideur		

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
170. En somme, la formation du personnel enseignant doit favoriser l'acquisition d'une pluralité de savoirs intégrés permettant l'invention /	<p>pluralité de savoirs invention</p> <p>LC5. Moyen</p> <p>favoriser acquisition d'une pluralité de savoirs intégrés</p> <p>LC7. But</p> <p>formation du personnel enseignant</p> <p>gestes et décisions pris en situation, dans la classe</p> <p>LC11. identité simple invention]</p>	<p>ER32forme «il faut» (doit)</p> <p>ER31au. quantité (formation doit favoriser une pluralité de savoirs...)</p> <p>ER41lieu. qualité (...intégrés)</p> <p>ER28allusion à la thèse de Schön : «invention»</p> <p>ER9qualification des gestes et des décisions prises en situation: «invention»</p> <p>ER34affirmation sans justification</p>	<p>EF1lexoprime_norme/nécessité</p> <p>EF5choix d'un angle. les savoirs permettent «l'invention». Les savoirs permettent bien autre chose que l'invention, mais c'est cet aspect qu'on choisit de souligner.</p> <p>EF4présence: de la thèse de l'invention</p> <p>EF13statut de fait à la liaison d'identité : gestes et des décisions prises en situation = invention</p>	<p>Permet, dans la proposition suivante de conclure à un acte professionnel. Une affirmation peut-être fondée sur Schön qui affirme que chaque situation étant unique, le praticien doit inventer des solutions uniques.</p>	<p>ER33mot.choc: professionnel</p> <p>ER21art. délini</p> <p>ER22sing. pl. pluriel: l'acte</p>	<p>débouche: passer d'un lieu resserré dans un lieu ouvert.</p> <p>Abouir à un lieu ouvert ou à une anière plus large.</p>
171. sur laquelle (l'invention) débouche l'acte professionnel d'enseigner. /	<p>acte d'enseigner</p> <p>LC11. identité simple invention</p> <p>acte d'enseigner</p> <p>LC11. identité simple</p> <p>acte professionnel</p> <p>cultiver: éthique professionnelle</p> <p>LC7. But</p> <p>formation du personnel enseignant</p>	<p>ER33mot.choc: professionnel</p> <p>ER21art. délini</p> <p>ER22sing. pl. pluriel: l'acte</p>	<p>EF15retenissement_affectif</p>	<p>ER33mot.choc: professionnel</p> <p>ER21art. délini</p> <p>ER22sing. pl. pluriel: l'acte</p>	<p>débouche: passer d'un lieu resserré dans un lieu ouvert.</p> <p>Abouir à un lieu ouvert ou à une anière plus large.</p>	<p>Notions que le dernier élément de cette liste «interaction de l'usager et de l'expert» est différent des deux autres dans la mesure où il ne s'agit pas d'opposés philosophiques.</p> <p>Pourquoi désigner ici l'élève comme un usager. A apparemment l'effet de dépersonnaliser cet élève. Pourtant c'est l'aspect interactif qu'on est en train de souligner. Étrange choix métorique.</p> <p>Le mot «usager» semble avoir été emprunté à Maheu et Robitaille.</p>
172. Enfin, toute formation du personnel enseignant doit également cultiver en son centre même— dans son fondement, si l'on préfère— une éthique professionnelle /	<p>éthique professionnelle</p> <p>LC11. identité simple</p> <p>autonomie et responsabilité, développement personnel et sens institutionnel, interaction de l'usager et de l'expert. /</p>	<p>SR22métaphore horticole (cultiver)</p>	<p>ER9qualification et ER14synonyme: enseignant = expert</p> <p>ER9qualification</p> <p>ER14synonyme élève = usager</p> <p>ER28allusion: au discours de Maheu et Robitaille («usager»: emprunt lexical)</p>	<p>EF8assouplissement et EF2valorisation de la notion d'éthique puisqu'elle réunit des opposés: autonomie et responsabilité, développement personnel et sens institutionnel, l'interaction de l'usager et de l'expert</p> <p>EF5choix d'un angle.</p> <p>EF2valorisation de l'enseignant désigné comme expert</p> <p>EF5choix d'un angle pour désigner l'élève : usager renvoie au discours de Maheu et Robitaille</p> <p>EF11lexoprime_norme/nécessité</p> <p>EF15retenissement_affectif</p>	<p>usage: 1. dr.: qui a droit réel d'usage</p> <p>2. personne qui utilise (un service public, le domaine public).</p>	<p>Notions que le dernier élément de cette liste «interaction de l'usager et de l'expert» est différent des deux autres dans la mesure où il ne s'agit pas d'opposés philosophiques.</p> <p>Pourquoi désigner ici l'élève comme un usager. A apparemment l'effet de dépersonnaliser cet élève. Pourtant c'est l'aspect interactif qu'on est en train de souligner. Étrange choix métorique.</p> <p>Le mot «usager» semble avoir été emprunté à Maheu et Robitaille.</p>
174. L'acte d'enseigner requiert ultimement une éthique fondée sur ce qu'est le sens de l'éducation/	<p>éthique fondée sur ce qu'est le sens de l'éducation</p> <p>LC9. Condition</p> <p>acte d'enseigner</p> <p>sens de l'éducation</p> <p>LC25. est. fondement de (about) éthique</p>	<p>ER32forme «il faut» (requiert)</p>	<p>EF11lexoprime_norme/nécessité</p> <p>EF5choix d'un angle pour désigner l'élève : usager renvoie au discours de Maheu et Robitaille</p> <p>EF11lexoprime_norme/nécessité</p> <p>EF5choix d'un angle pour désigner l'élève : usager renvoie au discours de Maheu et Robitaille</p>	<p>EF11lexoprime_norme/nécessité</p> <p>EF5choix d'un angle pour désigner l'élève : usager renvoie au discours de Maheu et Robitaille</p> <p>EF11lexoprime_norme/nécessité</p> <p>EF5choix d'un angle pour désigner l'élève : usager renvoie au discours de Maheu et Robitaille</p>	<p>EF11lexoprime_norme/nécessité</p> <p>EF5choix d'un angle pour désigner l'élève : usager renvoie au discours de Maheu et Robitaille</p> <p>EF11lexoprime_norme/nécessité</p> <p>EF5choix d'un angle pour désigner l'élève : usager renvoie au discours de Maheu et Robitaille</p>	<p>Le mot «usager» semble avoir été emprunté à Maheu et Robitaille.</p>
175. (une éthique fondée sur ce qu'est le sens de l'éducation) c'est-à-dire sur la signification de cette médiation complexe et interactive /	<p>sens de l'éducation</p> <p>LC11. identité simple</p> <p>signification de cette médiation complexe et interactive qui vise l'apprentissage et le développement des personnes</p>	<p>SR2dédinition</p>	<p>ER34démonstratif: «cette» médiation</p> <p>ER12épithète: de l'expression médiation (prop. 160)</p> <p>ER25épithèse pour désigner l'éducation: médiation complexe et interactive)</p>	<p>EF4présence de la notion de médiation</p> <p>EF2valorisation: de l'éducation</p> <p>EF5choix d'un angle pour désigner l'éducation</p>	<p>Formulation torquée, dont le sens est obscur.</p> <p>«Cette» médiation: mais de quelle médiation parle-t-on ici? Ambiguïté des concepts.</p> <p>Notons le glissement: de «acte d'enseigner» on passe à «éducation», qui est un terme beaucoup plus général, plus englobant.</p>	<p>Formulation torquée, dont le sens est obscur.</p> <p>«Cette» médiation: mais de quelle médiation parle-t-on ici? Ambiguïté des concepts.</p> <p>Notons le glissement: de «acte d'enseigner» on passe à «éducation», qui est un terme beaucoup plus général, plus englobant.</p>

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
176. (médiation) qui vise l'apprentissage et le développement des personnes. /	<p>apprentissages et développement des personnes</p> <p>LC7. But médiation</p>	<p>SR23définition</p> <p>reprise des mêmes termes, même formulation</p>	<p>EB12répétition (vise développement des personnes)</p> <p>Prop. 102 - 106 - 161.</p> <p>EB18lieu personne</p> <p>EB28allusion au courant humaniste</p>	<p>EE4présence</p> <p>EE5choix d'un angle</p>	<p>Courant humaniste qui est repris.</p>	
178. Ces mesures ont trait aux conditions de recrutement de bons candidats et candidates /	<p>mesures (permettant de constituer, de préserver et de développer un corps enseignant de qualité)</p> <p>LC10. Application conditions de recrutement de bons candidats</p>	<p>SR9arg. par la fin et les moyens</p> <p>fin = formation initiale de qualité</p> <p>SR23dissociation implicite: formation visée= formation actuelle n'est pas une formation de qualité</p> <p>SR9arg. par la fin et les moyens ces mesures = moyens pour atteindre la fin de formation initiale de qualité</p>	<p>EB13accumulation</p> <p>EB42spécification</p> <p>EB32forme «il faut»: ces mesures devraient</p> <p>EB1appel aux valeurs «qualité»</p>	<p>EE2valorisation: des mesures énoncées en étant associées à la valeur de «qualité»; et à l'objectif d'une «formation de qualité».</p> <p>EE17concrétisation</p>	<p>avoir fait: se dit d'une chose qui se rapporte à... est relative à... (une autre)</p>	<p>SECTION CONCLUSION</p> <p>Dernière phrase du paragraphe précédent: <i>Il apparaît donc nécessaire d'envisager et de mettre en œuvre un ensemble de mesures qui permettent de constituer, de préserver et de développer un corps enseignant de qualité.</i></p> <p>Bien que les mesures énumérées soient qualifiées d'exemple, elles n'en sont pas. Ce sont les éléments prescrits.</p> <p>Remarquons que la description de ces mesures demeure très générale. Pas de détail sur les modalités d'opérationnalisation. Donc, plus de chance de s'assurer l'adhésion des lecteurs.</p>
179. (conditions de recrutement de bons candidats) : par exemple, redonner à la profession une image sociale qui la rende désirable ; offrir des conditions de travail et d'insertion invitantes pour les plus jeunes; offrir des conditions de formation exigeantes et attrayantes/	<p>assurer une formation initiale de qualité /</p> <p>mesures (permettant de constituer, de préserver et de développer un corps enseignant de qualité)</p>	<p>SR9arg. par la fin et les moyens</p> <p>fin = formation initiale de qualité</p> <p>SR23dissociation implicite: formation visée= formation actuelle n'est pas une formation de qualité</p> <p>SR9arg. par la fin et les moyens ces mesures = moyens pour atteindre la fin de formation initiale de qualité</p>	<p>EB13accumulation</p> <p>EB42spécification</p> <p>EB32forme «il faut»: ces mesures devraient</p> <p>EB1appel aux valeurs «qualité»</p>	<p>EE2valorisation: des mesures énoncées en étant associées à la valeur de «qualité»; et à l'objectif d'une «formation de qualité».</p> <p>EE17concrétisation</p>	<p>Non-dit: est-ce à dire que la formation initiale actuelle n'est PAS de qualité? Ici, la dissociation est encore présente dans le langage latent.</p>	<p>L'expression «par exemple», cache une prescription. Les mesures énoncées ne sont pas des exemples, ce sont des éléments prescrits.</p> <p>Comment déterminer ce qui est «approprié»? Ou est-ce qu'une «meilleure» formation pratique - les prescriptions sont d'un niveau si général qu'elles ne peuvent que remporter l'adhésion des lecteurs. C'est dans l'opérationnalisation de ces prescriptions qu'apparaîtront éventuellement les dissensions.</p> <p>Permet de laisser de la place pour les initiatives universitaires.</p>
180. Ces mesures devraient aussi assurer une formation initiale de qualité /	<p>assurer une formation initiale de qualité</p> <p>mesures (permettant de constituer, de préserver et de développer un corps enseignant de qualité)</p>	<p>SR9arg. par la fin et les moyens</p> <p>fin = formation initiale de qualité</p> <p>SR23dissociation implicite: formation visée= formation actuelle n'est pas une formation de qualité</p> <p>SR9arg. par la fin et les moyens ces mesures = moyens pour atteindre la fin de formation initiale de qualité</p>	<p>EB13accumulation</p> <p>EB42spécification</p> <p>EB32forme «il faut»: ces mesures devraient</p> <p>EB1appel aux valeurs «qualité»</p>	<p>EE2valorisation: des mesures énoncées en étant associées à la valeur de «qualité»; et à l'objectif d'une «formation de qualité».</p> <p>EE17concrétisation</p>	<p>Non-dit: est-ce à dire que la formation initiale actuelle n'est PAS de qualité? Ici, la dissociation est encore présente dans le langage latent.</p>	<p>L'expression «par exemple», cache une prescription. Les mesures énoncées ne sont pas des exemples, ce sont des éléments prescrits.</p> <p>Comment déterminer ce qui est «approprié»? Ou est-ce qu'une «meilleure» formation pratique - les prescriptions sont d'un niveau si général qu'elles ne peuvent que remporter l'adhésion des lecteurs. C'est dans l'opérationnalisation de ces prescriptions qu'apparaîtront éventuellement les dissensions.</p> <p>Permet de laisser de la place pour les initiatives universitaires.</p>
183. Ces mesures devraient également favoriser l'insertion des débutants et débutantes /	<p>favoriser l'insertion des débutant(e)s</p> <p>LC7. But</p> <p>mesures (permettant de constituer, de préserver et de développer un corps enseignant de qualité)</p> <p>LC11.3identité exemple</p> <p>instaurer des mécanismes d'accueil, d'encadrement et d'évaluation; aménager une tâche qui permette un apprentissage de la profession. /</p>	<p>SR9arg. par la fin et les moyens</p> <p>fin = insertion des débutants</p> <p>SR9arg. par la fin et les moyens ces mesures = moyens pour atteindre l'objectif d'insertion</p>	<p>EB13accumulation</p> <p>EB42spécification</p> <p>EB32forme «il faut»: (devraient)</p> <p>EB42spécification: liste de mesures</p>	<p>EE2valorisation des mesures puisqu'associées à l'objectif d'insertion des débutants</p> <p>EE17concrétisation</p>	<p>L'expression «par exemple», cache une prescription. Les mesures énoncées ne sont pas des exemples, ce sont des éléments prescrits.</p> <p>Quelle tâche?</p>	<p>L'expression «par exemple», cache une prescription. Les mesures énoncées ne sont pas des exemples, ce sont des éléments prescrits.</p> <p>Quels mécanismes d'accueil? Quelle tâche?</p>

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
184. Ces mesures devraient permettre au personnel expérimenté de maintenir son niveau de compétence et d'engagement /	mesures qui permettent au personnel expérimenté de maintenir son niveau de compétence et d'engagement LC11.3.identité_simplifiée de préserver et de développer un corps enseignant de qualité)	SR9arg. par la fin et les moyens fin: maintenir niveau de compétence et d'engagement du personnel expérimenté	ER42spécification	EE2valorisation de la mesure en l'associant à l'objectif de maintien de la compétence et de l'engagement		Sous-entendu: jeune, le personnel enseignant est compétent et engagé. Vieux, le personnel devient moins compétent (pas à jour dans son approche pédagogique) et moins engagé. On peut supposer qu'on évite de formuler un tel énoncé, puisque le but du rapport est de révaloriser la profession. On ne veut pas la dénigrer. Imprécision de la mesure, encore une fois.
185.: par exemple aménager un cheminement de carrière/	permettre au personnel expérimenté de maintenir son niveau de compétence et d'engagement LC11.3.identité_exemple. aménager un cheminement de carrière	SR9arg. par la fin et les moyens moyen pour maintenir niveau de compétence et d'engagement du personnel expérimenté; aménager un cheminement de carrière	ER42spécification	EE2valorisation de la mesure en l'associant à l'objectif de maintien de la compétence et de l'engagement		imprécision de la mesure
186.(cheminement de carrière) qui permette la mobilité sans avoir à sortir de l'enseignement; /	cheminement de carrière LC5.Moyens permettre la mobilité sans avoir à sortir de l'enseignement	SR9arg. par la fin et les moyens de compétence et d'engagement du personnel expérimenté; «mobilité»	ER42spécification	EE17concrétisation EE2valorisation de la mesure en l'associant à l'objectif de maintien de la compétence et de l'engagement		Imprécision de la mesure
187.favoriser des mécanismes de participation	permettre au personnel expérimenté de maintenir son niveau de compétence et d'engagement LC11.3.identité_exemple. favoriser des mécanismes de participation	SR9arg. par la fin et les moyens de compétence et d'engagement du personnel expérimenté; mécanismes de participation	ER9qualification des mécanismes de participation ER33mot-s choc: professionnalisme	EE2valorisation des enseignants (sous entendus dans l'expression «professionnalisme collectif»)		imprécision de la mesure
188 (mécanismes de participation) qui s'appuient sur un professionnalisme collectif; /	professionnalisme collectif LC25. est. fondement de (ajout) mécanismes de participation	SR9arg. par la fin et les moyens moyen pour maintenir niveau de compétence et d'engagement du personnel expérimenté; mécanismes de participation	ER33mot-s choc: professionnalisme	EE15rajetonnement affectif		imprécision de la mesure
189.rendre possible le ressourcement professionnel continu;	permettre au personnel expérimenté de maintenir son niveau de compétence et d'engagement LC11.3.identité_exemple. rendre possible le ressourcement professionnel continu	SR9arg. par la fin et les moyens moyen pour maintenir niveau de compétence et d'engagement du personnel expérimenté; ressourcement professionnel continu	ER42spécification	EE2valorisation de la mesure en l'associant à l'objectif de maintien de la compétence et de l'engagement		imprécision de la mesure
190.offrir une tâche qui soit stimulante sans être trop lourde/	permettre au personnel expérimenté de maintenir son niveau de compétence et d'engagement LC11.3.identité_exemple. offrir une tâche stimulante sans être trop lourde	SR9arg. par la fin et les moyens niveau de compétence et d'engagement du personnel expérimenté	ER42spécification	EE17concrétisation EE2valorisation de la mesure en l'associant à l'objectif de maintien de la compétence et de l'engagement		imprécision de la mesure
191.et (une tâche) qui reconnaisse le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner. /	permettre au personnel expérimenté de maintenir son niveau de compétence et d'engagement LC11.3.identité_exemple. le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner	SR9arg. par la fin et les moyens niveau de compétence et d'engagement du personnel expérimenté	ER12définition des caractéristiques de l'acte d'enseigner ER42spécification ER21art. défini ER22sing. pl. pluriel	EE4présence EE2valorisation de l'acte d'enseigner EE2valorisation de la mesure en l'associant à l'objectif de maintien de la compétence et de l'engagement		Toujours la même formulation étrange d'une tâche qui «reconnait le caractère réflexif, interactif... de l'acte d'enseigner. (Proposition 129) D'une part, on affirme que l'acte d'enseigner est un acte réflexif... d'autre part, on insiste sur l'importance d'offrir une tâche qui reconnaisse le caractère réflexif, ..., etc. En lisant entre les lignes, cela signifierait qu'il y aurait possibilité, d'une certaine façon, que l'enseignant exécute des tâches qui ne comportent pas le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel. La question à se poser: cette possibilité, que l'on veut de toute évidence éviter, est-elle due à la nature des tâches, ou à la manière de les exécuter?

ANNEXE 2A Conseil supérieur de l'éducation (1991) Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
192. Ces mesures devraient enfin permettre de préserver la sérénité professionnelle jusqu'à l'étape de la retraite /	permettre de préserver la sérénité professionnelle jusqu'à l'étape de la retraite /	SR9arg.par la fin et les moyens /	ER32forme «il faut» /	EF11explicite norme/nécessité /		Sous-entendu: l'enseignement, tel qu'il est en ce moment, ne permettrait pas de préserver la sérénité jusqu'à l'âge de la retraite: conclusion, il y aurait dans le corps vieillissant des enseignants, de nombreuses personnes non-sérénines, «frustrées» peut-être.
193.: par exemple, alléger la tâche d'enseignement de ceux et celles qui se préparent à quitter la profession /	permettre de préserver la sérénité professionnelle jusqu'à l'étape de la retraite /	SR9arg.par la fin et les moyens /	ER42spécification /	EF2valorisation de la mesure en associant à l'objectif de préserver la sérénité professionnelle jusqu'à l'étape de la retraite /		Ici encore, sous l'expression «par exemple», se cache une prescription et non un exemple.
194. et les (ceux qui se préparent à quitter la profession) faire contribuer à la préparation des jeunes enseignants; /	permettre de préserver la sérénité professionnelle jusqu'à l'étape de la retraite /	SR9arg.par la fin et les moyens /	ER42spécification /	EF2valorisation de la mesure en associant à l'objectif de préserver la sérénité professionnelle jusqu'à l'étape de la retraite /		
195. offrir des programmes de préparation à la retraite soutenus par les ministères concernés et gérés dans les établissements /	permettre de préserver la sérénité professionnelle jusqu'à l'étape de la retraite /	SR9arg.par la fin et les moyens /	ER42spécification /	EF17concrétisation /		
196. aménager des formules de retraite graduelle.	permettre de préserver la sérénité professionnelle jusqu'à l'étape de la retraite /	SR9arg.par la fin et les moyens /	ER42spécification /	EF2valorisation de la mesure en associant à l'objectif de préserver la sérénité professionnelle jusqu'à l'étape de la retraite /		

Tableaux d'analyses conceptuelle et rhétorique

ANNEXE 2B-

Ministère de l'éducation du Québec.

Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître.
Renouvellement et valorisation de la profession. (1992)

ANNEXE 2B MEQ (1992) Faire l'école aujourd'hui et demain... Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définition	Commentaires
1. p.7 - Enseigner représente un acte professionnel /	enseigner LC11.1identité simple acte professionnel		ER33singpl_croc: (acte) «professionnel» ER22sing_pl_pluriel: un acte/ des actes ER37L... affirmative ER26ambivalence il ne suffisait pas d'affirmer que c'est un acte professionnel, on ajoute qu'il en a toutes les caractéristiques. ER37L... affirmative ER35qualification d'un lien du qualificatif de professionnel « en raison de sa nature et de son exercice.	EE15orientement affectif EE12représentativité EE13statut de fait à la qualification «d'acte professionnel» EE2valorisation de l'enseignement		«En raison de sa nature et de son exercice» mais à quel fait-on référence? Cette justification est nébuleuse, voire obscure.
2. (acte professionnel) qui en a toutes les caractéristiques, en raison de sa nature et de son exercice mêmes. /	enseigner LC11.1identité simple acte professionnel sa nature et son exercice (d'enseigner) LC4.Ciel.08 enseigner = acte professionnel	SR14arg...d'autorité le MEQ endosse l'affirmation du CSE («avec beaucoup d'à-propos»)	ER9qualification enseignement = acte «réflexif» ER22sing_pl_pluriel «un acte» universalié		<i>À PROPOS:</i> de la manière, au moment, à l'endroit convenable; avec discernement.	Notons ici que si l'on n'a pas lu le texte du CSE on n'a aucune idée de la signification du terme «réflexif». Le terme est présenté sans explication, comme si tout le monde savait de quoi il est question.
3. Le Conseil supérieur de l'éducation le souligne avec beaucoup d'à-propos dans son Rapport annuel de 1990-1991 /	Rapport annuel 90-91 du CSE affirme que enseigner LC11.1identité simple a toutes les caractéristiques d'un acte professionnel.	SR14arg...d'autorité rapporte les propos du CSE	ER9qualification enseignement = acte «réflexif» ER22sing_pl_pluriel «un acte» universalié			On reconnaît derrière cette affirmation, les propos du CSE et son schème de dissociation : mécanique VS créatif...
4. quand il (le CSE) décrit l'enseignement comme un acte réflexif /	acte réflexif LC11.1identité caractéristique acte professionnel réflexif LC11.4identité caractéristique acte	SR14arg...d'autorité (Prop.31) on rapporte les propos du CSE	ER9qualification enseignement = acte «réflexif» ER22sing_pl_pluriel «un acte» universalié			Notons ici que le concept de recherche, bien qu'il demeure vague («une sorte de») est un concept de recherche dans l'action.
5. (acte réflexif) débouchant sur la créativité, /	créativité LC6.Conséquence (ou résultat) acte réflexif	SR14arg...d'autorité rapporte les propos du CSE	ER9qualification enseignement = acte «réflexif» ER22sing_pl_pluriel «un acte» universalié			Notons par ailleurs qu'encore une fois, aucune précision n'est donnée sur la signification de cette affirmation, comme si tous les lecteurs savaient de quoi l'on parle. Remarque dans le texte du CSE, il s'agit d'une forme prescriptive, ici, glissement, c'est la forme affirmative. Formulation tordue.
6. un acte qui s'apparente à une «sorte de recherche» dans l'action, /	enseigner /acte réflexif LC11.2.identité comparaison une sorte de recherche dans l'action [une sorte de recherche dans l'action LC11.4identité caractéristique acte professionnel]	SR14arg...d'autorité (prop.45 du CSE)	ER9qualification enseignement = acte «réflexif» ER22sing_pl_pluriel «un acte» universalié			Notons par ailleurs qu'encore une fois, aucune précision n'est donnée sur la signification de cette affirmation, comme si tous les lecteurs savaient de quoi l'on parle. Remarque dans le texte du CSE, il s'agit d'une forme prescriptive, ici, glissement, c'est la forme affirmative. Formulation tordue.
7. un acte qui exige que la pratique de l'enseignement «doit inclure en savoir son cœur même la transformation de l'expérience en savoir». /	transformation de l'expérience en savoir enseigner/acte réflexif [recherche dans l'action LC11.1identité simple transformation de l'expérience en savoir]	SR14arg...d'autorité	ER9qualification enseignement = acte «réflexif» ER22sing_pl_pluriel «un acte» universalié			Notons par ailleurs qu'encore une fois, aucune précision n'est donnée sur la signification de cette affirmation, comme si tous les lecteurs savaient de quoi l'on parle. Remarque dans le texte du CSE, il s'agit d'une forme prescriptive, ici, glissement, c'est la forme affirmative. Formulation tordue.
8. De plus l'acte d'enseigner est interactif /	interactif LC11.4identité caractéristique acte d'enseigner	SR14arg...d'autorité	ER9qualification acte d'enseigner = «interactif» ER21act...défini «l'» acte ER22sing_pl_pluriel			Notons par ailleurs qu'encore une fois, aucune précision n'est donnée sur la signification de cette affirmation, comme si tous les lecteurs savaient de quoi l'on parle. Remarque dans le texte du CSE, il s'agit d'une forme prescriptive, ici, glissement, c'est la forme affirmative. Formulation tordue.

ANNEXE 2B MEQ (1992) Faire l'école aujourd'hui et demain... Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définition	Commentaires
9. en ce sens qu'il (acte d'enseigner) a pour objet l'échange, le rapport entre personnes humaines responsables, le développement de l'enfant, (l'enfant, l'adolescent, l'adulte) /	acte d'enseigner LC23.a.pour objet l'échange, le rapport entre personnes humaines responsables, le développement de l'enfant, l'adolescent, l'adulte [acte d'enseigner = interactif LC11.identité simple. acte d'enseigner a pour objet l'échange, le rapport entre personnes humaines responsables, le développement de l'enfant, l'adolescent, l'adulte]	SR14arg. d'autorité	ER22sing. pr. pluriel «il» ER28allusion au courant humaniste et au discours de Maheur et Robitaille. ER9qualification: acte d'enseigner = complexe ER4lieu qualité: complexe ER22sing. pr. pluriel «un acte» ER37I. affirmative «C'est» ER29citation (Prop.8 du CSE) ER3lieu quantité: comprend «des tâches diversifiées»	EF5choix d'un angle EF2valorisation de l'enseignement EF12représentativité universelle EF13statut de fait acte d'enseigner = acte complexe EF2valorisation de l'acte d'enseigner EF2valorisation de l'acte d'enseigner	insistance sur les aspects humains de la tâche de l'enseignement il y en a bien d'autres.	
10. C'est aussi un acte complexe /	11.identité simple. acte complexe	SR14arg. d'autorité				
11. (acte complexe) qui comprend des tâches diversifiées [...] /	tâches diversifiées LC11.4identité caractéristique acte d'enseigner tâches diversifiées LC4.Clef.de acte complexe acte qui requiert un éventail de compétences et de qualités personnelles LC4.Clef.de acte complexe éventail de compétences et de qualités personnelles LC9.Condition acte d'enseigner	SR14arg. d'autorité	ER29citation (prop.8 du CSE) ER3lieu quantité: «éventail» de compétences et qualités	EF2valorisation de l'acte d'enseigner	ici on fait référence au fait qu'il y a des tâches diversifiées, mais on parle quand même de «l'acte d'enseigner». Lien explicatif dissimulé dans la syntaxe: c'est acte complexe parce qu'il comprend des tâches diversifiées.	
12. (acte complexe) qui requiert un éventail de compétences et de qualités personnelles [...] /	grande complexité apparaît plus grande aujourd'hui qu'au paravant» / 14. p.7 - «Reconnaitre le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de cet acte [...] c'est reconnaître du même coup son caractère distinct. /	SR14arg. d'autorité SR14arg. d'autorité SR23dissociation distinct de quoi?	ER29citation (prop.105 du CSE) ER9qualification de l'acte d'enseigner: caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel ER22sing. pr. pluriel «cet acte» ER38absence de sujet (prop.106 du CSE) ER9qualification de l'enseignement ER28allusion courant humaniste et/ou à Maheur et Robitaille. ER29citation (prop.107 du CSE) ER33mot-choc: «profession» ER22sing. pr. pluriel «l'acte» ER38absence de sujet: «la reconnaissance» ER37I. affirmative	EF2valorisation de l'acte d'enseigner par les qualificatifs: caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel EF12représentativité universelle EF18sobriété/diplomatie EF5choix d'un angle et EF2valorisation de l'acte d'enseigner	Lien explicatif dissimulé dans la syntaxe: c'est acte complexe parce qu'il comprend des tâches diversifiées. Approche humaniste (développement des personnes)	
13. cette complexité apparaît plus grande aujourd'hui qu'au paravant» / 14. p.7 - «Reconnaitre le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de cet acte [...] c'est reconnaître du même coup son caractère distinct. /	15. (cet acte) qui vise les apprentissages et le développement des personnes, /	SR14arg. d'autorité				
16. La reconnaissance de ce qu'est l'acte d'enseigner nous situe au coeur même de la profession enseignante : /		SR14arg. d'autorité				

<p>ANNEXE 2B MEQ (1992) Faire l'école aujourd'hui et demain... Propositions 17. sans cette reconnaissance, aucun renouvellement significatif du contrat social n'est possible.</p>	<p>Liens conceptuels aucun renouvellement significatif du contrat social / LC6.Conséquence (ou résultat) absence de reconnaissance de ce qu'est l'acte d'enseigner</p>	<p>Schèmes rhétoriques SR14arg. d'autorité SR9arg. par la fin et les moyens SR8arg. pragmatique: proche de la menace - on insiste par le terme: «significatif» -</p>	<p>Éléments rhétoriques ER29citation ER15L négative ER37L affirmative</p>	<p>Effets rhétoriques permet de mettre en évidence une éventualité à éviter EE13statut de fait au lien conditionnel entre reconnaissance des caractéristiques de l'acte d'enseigner, et renouvellement significatif du contrat social</p>	<p>Définition</p>	<p>Commentaires L'emploi de l'épithète: «significatif» laisse entendre qu'un renouvellement peu important n'est pas souhaitable. On souhaite un renouvellement «significatif».</p>			
<p>18. Mais encore faut-il que la pratique quotidienne de l'enseignement s'y harmonise. »/</p>	<p>reconnaissance de ce qu'est l'acte d'enseigner LC9.Condition renouvellement significatif du contrat social harmonie de la pratique quotidienne avec ce qu'est l'acte d'enseigner LC9.Condition renouvellement significatif du contrat social</p>	<p>SR14arg. d'autorité</p>	<p>ER29citation ER32forme «il faut»</p>	<p>EE11exprime norme/nécessité</p>	<p>Note: on constate que ce texte ne fait que réaffirmer des idées développées par le CSE. Mais on constate aussi que leur reprise est beaucoup plus synthétique - absence de plusieurs justifications et développements. On se limite aux idées principales.</p> <p>Toujours la même ambiguïté entre la pratique quotidienne et l'acte d'enseigner. Quelle est la différence entre les deux?</p>				

Tableaux d'analyses conceptuelle et rhétorique

ANNEXE 2C-

Ministère de l'éducation du Québec.

La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement
primaire: orientations et compétences attendues. (1994)

ANNEXE 2C MEQ 1994. La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues. PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
1. --Les perspectives pour la formation à l'enseignement) Par les fortes pressions qu'ils (ces changements) exercent déjà, /	LC3.agent.de. fortes pressions	SR24causalité_logique les changements induisent la nécessité d'une démarche de réflexion personnelle.	ER9qualification. et ER28amplification. des pressions: «fortes» -	EF13absence de la thèse de la «réflexivité»	Pression: (Abstrait) influence, action insistante qui tend à contraindre.	Paragraphe précédent: Au terme de ce survol du contexte entourant l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, il faut souligner que les enseignants et les enseignariés, au cours de leur carrière, travailleront dans un contexte qui continuera d'évoluer au rythme même des changements qui ne manqueront pas de se produire dans la famille et dans la vie des jeunes, dans le milieu économique et social, dans le système d'éducation et au sein même de leur profession.
2. ces changements [...] devraient inciter les enseignants et les enseignariés à développer une démarche de réflexion personnelle /	fortes pressions des changements LC4.Ciel.de inciter les enseignants à développer une démarche de réflexion personnelle réflexion personnelle LC11.identité_simplie. démarche personnelle LC11.4identité_caractéristique réflexion enseignants LC3.agent.de démarche de réflexion personnelle inciter en s'amplifiant	SR24causalité_logique. les changements induisent la nécessité d'une démarche de réflexion personnelle.	ER32forme «il faut» associé au développement de la démarche de réflexion personnelle EF3choix d'un.angli ces changements devraient peut-être aussi inciter les enseignants à bien d'autres mesures (ex.: suivre des cours sur l'évolution de la société, ou d'intervention auprès des jeunes de milieux défavorisés...).		Réflexion: Retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème.	
3. (ces changements) qui font en s'amplifiant,	réflexion personnelle LC11.4identité_caractéristique changements	SR24causalité_logique. les changements «qui font en s'amplifiant» induisent la nécessité d'une démarche de réflexion personnelle.	ER9qualification et ER28amplification des changements : font en s'amplifiant			Cette précision semble vouloir indiquer la nécessité d'une mesure valable à long terme. Ainsi, par exemple, un cours sur l'intervention auprès des jeunes de milieux défavorisés, sera certainement dépassé après quelques années, tandis que le développement d'une démarche de réflexion personnelle promet, apparemment, une solution valable pour toujours.
4. (...développer une démarche de réflexion personnelle...) afin de tenir compte de l'évolution de la mission de l'école et des nouvelles valeurs, exigences et transformations/	développer une démarche de réflexion personnelle LC5.Moyen tenir compte de l'évolution de la mission de l'école et des nouvelles valeurs, exigences et transformations l'évolution de la mission de l'école et des nouvelles valeurs, exigences et transformations LC6.Conséquence.(ou résultat) nouvelles valeurs exigences et transformations LC11.4identité_caractéristique école	SR24causalité_logique. SR24causalité_logique. les changements «qui font en s'amplifiant» induisent la nécessité d'une démarche de réflexion personnelle.	ER371. affirmative: une démarche de réflexion personnelle permet de tenir compte de la mission de l'école et des nouvelles valeurs, exigences et transformations	EF13liaut.de.fait.au.lien.de.moyen.entre.«démarche.de réflexion.persoennelle» et «tenir compte.de.la.mission.de.l'école.et.des.nouvelles.valeurs.exigences.et.transformations»	Afin.de: marque l'intention, le but	
5. (nouvelles valeurs exigences et transformations) auxquelles elle (l'école) sera soumise. /					Soumettre: Exposer à une action, à un effet qu'on fait subir.	

ANNEXE 2C MEQ 1994. La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues. PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
6. À titre d'exemples, mentionnons la présence accrue des communautés culturelles, les relations avec les parents et avec la communauté, l'intégration et l'interdépendance des savoirs, l'augmentation de la pauvreté, les nouveaux rapports entre les garçons et les filles, la multiplicité des lieux d'apprentissage, la diversité des processus d'apprentissage, le maintien en classe des élèves handicapés ou en difficulté et le développement des nouvelles technologies.	présence accrue des communautés culturelles, les relations avec les parents et avec la communauté, l'intégration et l'interdépendance des savoirs, l'augmentation de la pauvreté, les nouveaux rapports entre les garçons et les filles, la multiplicité des lieux d'apprentissage, la diversité des processus d'apprentissage, le maintien en classe des élèves handicapés ou en difficulté et le développement des nouvelles technologies.	SR19.fondement par l'exemple/illustration	ER10.catégorisation chacun des éléments de cette liste fait partie de la catégorie des «nouvelles valeurs exigences et transformations» y compris l'interdépendance des savoirs» ER42.spécification ER13.accumulation	EE17.concrétisation EE4.apaisance par l'accumulation		Qu'est-ce que l'intégration et l'interdépendance des savoirs vient faire dans cette liste? Et de quels savoirs parle-t-on? S'il s'agit des savoirs des enseignants, en quoi l'intégration et l'interdépendance est-elle une nouvelle exigence? Est-ce à dire qu'avant les enseignants avaient des savoirs non-intégrés et indépendants?
7. ---Par ailleurs l'autonomie et la responsabilité [...] exigent également que leur formation (aux enseignants et enseignantes) leur permette non seulement d'acquérir une solide culture générale./	permettre d'acquérir une solide culture générale LC11.4.identité caractéristique leur formation (aux enseignants et enseignantes)	SR25.Liaison autonomie-responsabilité et aptitude à la réflexion critique	ER32.forme -il faut- (exigent) EE1.exprimé_norme/nécessité de la culture générale et de l'aptitude à la réflexion critique (Prop.9)- issue des notions d'autonomie et de responsabilité	EE13.audit.de fait pratique des enseignants = autonome et responsable		ici, on affirme que l'autonomie et la responsabilité est une caractéristique de la pratique des enseignants. Forme assertive plutôt que prescriptive.
8. (l'autonomie et la responsabilité) qui caractérisent la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes /	l'autonomie et la responsabilité LC11.4.identité caractéristique pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes	SR25.Liaison autonomie-responsabilité et aptitude à la réflexion critique	ER37.1.affirmative pratique des enseignants = autonome et responsable	EE13.audit.de fait pratique des enseignants = autonome et responsable		De démarche de réflexion personnelle, nous sommes passés à «aptitude à la réflexion critique».
9. mais (l'autonomie et la responsabilité exigent) aussi d'exploiter leur aptitude à la réflexion critique /	permettre d'exploiter leur aptitude à la réflexion critique LC11.4.identité caractéristique formation des enseignants formation doit permettre d'exploiter leur aptitude à la réflexion critique LC9.Condition l'autonomie et la responsabilité réflexion critique LC11.4.identité simplifié aptitude critique LC11.4.identité caractéristique réflexion enseignants LC3.agent.de réflexion critique	SR25.Liaison autonomie-responsabilité et aptitude à la réflexion critique	ER32.forme -il faut- EE1.exprimé_norme/nécessité de l'aptitude à la réflexion critique- issue des notions d'autonomie et de responsabilité	EE13.audit.de fait pratique des enseignants = autonome et responsable		Parle-t-on toujours de la même chose? Il semble qu'on soit encore dans le sens commun de «réflexion» Non seulement les enseignants doivent-ils avoir une aptitude à la réflexion critique, mais ils doivent aussi «l'exploiter»

<p>ANNEXE 2C MEQ 1994. La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues.</p> <p>PROPOSITIONS</p> <p>10. et l'autonomie et la responsabilité exigent) de contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement. /</p>	<p>Liens conceptuels [contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement LC6.Conséquence (ou résultat) exploiter leur aptitude à la réflexion critique]</p>	<p>Schèmes rhétoriques SP24.causalité logique Lien de subordination dissimulé entre la fait de faire de la «réflexion critique» et «l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement».</p>	<p>Éléments rhétoriques ER34.affirmation sans justification : lien implicite</p>	<p>Effets rhétoriques EE13.statut de fait et EE14.fermeture</p> <p>Parce que le lien de subordination est implicite dans le «et», ce lien apparaît comme un fait et il y a effet de fermeture quant à l'argumentation possible sur ce lien.</p>	<p>Définitions</p>	<p>Commentaires «et»: subordonnant («et, par conséquent») Ce lien implicite de subordination est chargé d'implicites: la réflexion critique des enseignants est une source de connaissances relatives à la pratique de l'enseignement. Puisque la réflexion critique des enseignants peut faire évoluer les connaissances, il y a sous-entendu que les connaissances issues de la réflexion peuvent être généralisées, afin d'être partagées. Évidemment, si on place ça en parallèle avec le discours de Schön, qui dit que chaque situation est unique et appelle donc une situation unique. Il y a ici un signe de contradiction.</p>
<p>11. ils (enseignants et enseignants) doivent également être préparés à poursuivre leur formation tout au long de leur carrière /</p> <p>12. La formation initiale ne peut, en effet, assurer à elle seule la maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la profession; /</p>	<p>préparer les enseignants à poursuivre leur formation tout au long de leur carrière LC11.1.identité par nécessité de la formation LC16.Disjonction assurer à elle seule la maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la profession</p>	<p>ER32.forme «il faut»</p>	<p>EE1.lexprime norme/nécessité de poursuivre la formation tout au long de la carrière EE7.obscurcissement des buts de la formation initiale</p>	<p>ER15r. négative</p>	<p>La forme négative dit ce que la formation ne fait pas mais laisse dans l'ombre ce qu'elle fait. Que peut-elle assurer alors?</p>	<p>On laisse encore dans l'ombre ce que pourraient être des objectifs terminaux de formation initiale. Évidemment, c'est qu'il y a l'insistance est sur la nécessité de la formation continue.</p>
<p>13. elle (La formation initiale) marque le début d'une démarche de formation /</p>	<p>début d'une démarche de formation LC11.1.identité simple La formation initiale</p>	<p>ER23.forme «il faut» (doit)</p>	<p>favoriser le développement de la réflexion critique dans la formation. - en fonction de la fin énoncée prop.</p>	<p>ER3.qualification de la réflexion: 1 6</p>	<p>Marquer: Indiquer, signaler par une marque, un filon. Marquer une limite. V. baliser, border, délimiter, jalonner.</p>	<p>(Cette valorisation a peut-être encore plus d'effet chez le public universitaire, si on postule que l'esprit «critique» est une qualité prise dans ce milieu.</p>
<p>14. (démarche de formation) qui se poursuit, tout au long de la carrière, par des activités régulières et variées de ressourcement /</p> <p>15. (- Un esprit critique) La formation universitaire d'étudiants et d'étudiantes qui désirent s'engager dans l'enseignement doit favoriser le développement de leur réflexion critique /</p>	<p>SR9.arg. par la fin et les moyens = favoriser le développement de leur réflexion critique étudiants LC3.agent de réflexion critique critique LC11.4.identité caractéristique réflexion</p>	<p>ER25.périphrase: «étudiants et étudiantes qui désirent s'engager dans l'enseignement»</p>	<p>EE2.valorisation de la thèse de la réflexion dans la formation initiale par sa qualification de «critique».</p> <p>EE5.choix d'un angle Le terme «s'engager» peut signifier simplement l'entrée dans une formation, mais il connote aussi un «engagement».</p>	<p>ER2.entrer dans une voie 6. S'aventurer, se lancer. Critique: (adj) Qui examine la valeur logique d'une assertion, l'authenticité d'un texte. Esprit critique: qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur sa valeur. (Cf doute méthodique, libre examen).</p>	<p>ER23.forme «il faut» (doit) favoriser le développement de la réflexion critique dans la formation. - en fonction de la fin énoncée prop.</p>	<p>ER3.qualification de la réflexion: 1 6</p>

ANNEXE 2C MEQ 1994. La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues.	PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
16. en vue de les (étudiants et étudiantes qui désirent s'engager dans l'enseignement) rendre capables de réfléchir sur les problèmes sociaux, sur le rôle du savoir ainsi que sur les rapports entre les personnes et la société.	réfléchir sur les problèmes sociaux, rôle du savoir, rapports entre les personnes et la société étudiants LC3. agent de réfléchir sur les problèmes sociaux, le rôle du savoir et les rapports entre les personnes et la société examiner leur propres théories pédagogiques (des étudiants) réflexion critique	SRBarg. par la fin et les moyens fin = rendre capables de réfléchir sur les problèmes sociaux, sur le rôle du savoir ainsi que sur les rapports entre les personnes et la société	EF2valorisation de la réflexion critique dans la formation initiale, par la fin dans le schème moyen/fin	Réflexion: Retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner, plus à fond une idée, une situation, un problème.	ici, énonciation des objets de la réflexion dans la formation initiale.		
17. Cette réflexion critique doit également les conduire à examiner leurs propres théories pédagogiques /	réflexion critique LC23.a pour objet réflexion critique LC23.a pour objet les théories pédagogiques des étudiants critique LC11. identité caractéristique réflexion étudiants LC3. agent de réflexion critique sur leur propre théories pédagogiques améliorer leur pratique LC7. But réflexion critique améliorer leur pratique LC6. Conséquence (ou résultat) examiner leurs propres théories pédagogiques	SR24causalité logique, par le «et» subordonnant: «examiner leurs propres théories pédagogiques» a pour conséquence «d'améliorer leur pratique»	EF1lexprima norme/nécessité d'un autre objet de la réflexion critique: les théories pédagogiques des enseignements	Conduire: Mener (qqn) quelque part. Faire aller quelque part.	L'énonciation des objets de la réflexion se poursuit. On peut se demander ici, à quoi fait référence l'expression «théories pédagogiques». Savoir savant ou savoir expérimentel? Notons à cet égard qu'on ne dit pas «les» théories pédagogiques, mais «leurs propres» théories pédagogiques, ce qui donne à penser que chacun a des théories pédagogiques qui lui sont propres. Donc, semble référer au savoir expérimentel. Ceci soulève donc toute la question de savoir s'il y a, en pédagogie un savoir commun, ou si chaque enseignant développe un savoir qui lui est propre. Renvoie ici aux critiques de Gillies 1988, Hills et Gibson 86, Pearson 89.		
18. et (Cette réflexion critique doit les conduire) à améliorer leur pratique. /	réflexion critique, les centres de formation doivent être des lieux de débat et d'échange.	ER34affirmation sans justification du lien de subordination entre examiner propres théories pédagogiques et améliorer la pratique.	EF13statut de fait au lien de subordination entre examiner propres théories pédagogiques et améliorer la pratique.	Pett glissement ici. Alors qu'on énonçait les objets de la réflexion, voilà qu'on affirme que la réflexion permettra l'amélioration de la pratique. Comment la réflexion va permettre une amélioration de la pratique, ce lien n'est pas élaboré ou justifié. Il est simplement énoncé comme un fait.			
19. Dans cette perspective, les centres de formation à l'enseignement doivent demeurer des lieux de questionnement, de débat et d'échange. /	centre de formation à l'enseignement LC11. identité par nécessité lieux de questionnement, de débat et d'échange [parce que le but de la réflexion critique est d'examiner les théories pédagogiques et d'améliorer les pratiques LC4. Ciel de questionnement de débat et d'échange]	ER32forme «il faut», (doivent) ER25opétiobras: «les centres de formation à l'enseignement» pour désigner les universités ER3qualificatif: des centres de formation: «lieux de questionnement, de débat et d'échange».	EF1lexprima norme/nécessité issue de la perspective adoptée sur la nécessité de la réflexion critique dans la formation. ER3assouplissement et ER2valorisation Les universités sont qualifiées à la fois de «centres de formation» et de «lieux de questionnement de débat et d'échange».	Ces deux qualifications semblent connoter à la fois un aspect pratique (centre de formation à l'enseignement) et un autre, plus intellectuel (lieux de questionnement de débat et d'échange). La réunitification de ces deux aspects souvent dichotomisés contribuent à assouplir la fonction de l'université et, par là même, à valoriser l'université.			
20. Cette visée (demeurer des lieux de questionnement, de débat et d'échange) a des incidences tant d'échange sur les contenus que sur les stratégies de formation. /	demeurer des lieux de questionnement, de débat et d'échange LC3. agent de contenus et stratégies de formation	ER37. affirmativa lien entre visées et contenus et stratégies de formation	EF13statut de fait des incidences de la visée sur les contenus et les stratégies de formation	Notons que le MEQ précise que «cette visée aura des incidences tant sur les contenus que sur les stratégies de formation», cependant, nulle part, dans la suite du document, ne précèdera-t-il les stratégies de formation à privilégier. Tandis que les contenus, quant à eux, sont plus ou moins inclus dans l'énonciation de la liste des compétences attendues.			
21. (Une formation pratique)							

ANNEXE 2C MEQ 1994. La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues.	PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
22. La formation à l'enseignement ne saurait revêtir un véritable caractère professionnel si elle ne comportait une composante pratique, /	composante pratique LC9. Condition caractère professionnel de la formation à l'enseignement	SB2. définition de «composante pratique» entraînement systématique, réfléchi et critique qui permet aux futurs enseignants et enseignantes d'acquérir la capacité d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu fondent leur pratique quotidienne	EB15. négative ne saurait revêtir - indique un lien conditionnel EB33. mot-choc (caractère) «professionnel»	EF1. lexptme norme/nécessité de Revélir: Fig.: Avoir, prendre (un aspect) lien conditionnel avec le caractère professionnel EF15. ralentissement affectif par le mot choc et par la menance de perdre la caractère professionnel EF13. statut de fait lien d'identité entre «composante pratique» et «entraînement systématique, réfléchi et critique» EF30. choix d'un angle pour décrire cohérent, soutenu, qui ne se dément pas. Intention, volonté systématique de nuire. V. Organisé. EF4. présence à cette forme de composante pratique et absence de formation pratique	On choisit de souligner le manque qu'occasionnerait l'absence d'une composante pratique. Notons ici le choix du terme «composante pratique» plutôt que «formation pratique», qui permettrait ultérieurement d'inclure sous cette étiquette non seulement des stages, mais aussi des activités qui auraient lieu à l'université. La forme définitoire donne à croire qu'une formation pratique ne peut être autre chose qu'un entraînement systématique, réfléchi et critique. Pourrait-il y avoir d'autres éléments dans une composante pratique de formation. Et les éléments nommés sont-ils nécessairement inclus dans une composante pratique de formation? Par ailleurs, que veut dire, dans cette proposition l'expression «systématique». La «définition non seulement définit ce qu'est la composante pratique, mais aussi ses buts. D'autre part, il paraît incorrect de qualifier un entraînement de «réfléchi et de critique». Seul un individu peut être réfléchi et critique. «Entraînement», mais à quoi?	On a spécifiquement reproché à la formation des enseignants d'être peu utile dans la réalité quotidienne scolaire. Ici, en quelque sorte, on répond à cette critique en affirmant que la nouvelle formation remédiera à cette lacune.	
23. (composante pratique) c'est-à-dire un entraînement systématique, réfléchi et critique qui permet aux futurs enseignants et enseignantes d'acquérir la capacité d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne. /	composante pratique LC11. identité simple. entraînement systématique, réfléchi et critique entraînement systématique, réfléchi et critique	EB9. qualification de la composante pratique: «entraînement systématique, réfléchi et critique» EB37. affirmatif: sur ce que cet entraînement «permet»	EF2. valorisation de la composante pratique EF21. qualification de la prise avec la réalité: «directe et efficace» EB9. qualification de la composante pratique: «mettre la formation en prise directe et efficace avec la réalité»	EF2. valorisation de la composante pratique EF21. qualification de la prise avec la réalité: «directe et efficace» EB9. qualification de la composante pratique: «mettre la formation en prise directe et efficace avec la réalité»	On a spécifiquement reproché à la formation des enseignants d'être peu utile dans la réalité quotidienne scolaire. Ici, en quelque sorte, on répond à cette critique en affirmant que la nouvelle formation remédiera à cette lacune.	On a spécifiquement reproché à la formation des enseignants d'être peu utile dans la réalité quotidienne scolaire. Ici, en quelque sorte, on répond à cette critique en affirmant que la nouvelle formation remédiera à cette lacune.	
24. Il s'agit, en somme, de mettre la formation en prise directe et efficace avec la réalité /	formation LC28. à pour fonction. préparer à la réalité formation pratique LC11. identité simple. activités diverses offertes à l'université même activités diverses offertes à l'université même ateliers, cliniques, laboratoires d'études de cas, d'expérimentation, de simulation, d'intégration de la théorie et de la pratique, etc.	SR19. fondement par l'exemple/illustration	EF14. synonyme: «composante pratique» devenu: «formation pratique»	EF17. concrétisation forme: apparence, aspect visible	La concrétisation garde toutefois un certain niveau d'abstraction. Qu'est-ce qu'un atelier clinique, ou un laboratoire d'intégration de la théorie et de la pratique? Quelles en sont les particularités? Ces précisions ne sont pas apportées. Rien n'y est dit des démarches de formation dans ces activités.	La concrétisation garde toutefois un certain niveau d'abstraction. Qu'est-ce qu'un atelier clinique, ou un laboratoire d'intégration de la théorie et de la pratique? Quelles en sont les particularités? Ces précisions ne sont pas apportées. Rien n'y est dit des démarches de formation dans ces activités.	
25. à laquelle (la réalité) elle (la formation) prépare./	formation LC28. à pour fonction. préparer à la réalité						
26. Cette formation pratique, [...] peut prendre la forme d'activités diverses offertes à l'université même : ateliers, cliniques, laboratoires d'études de cas, d'expérimentation, de simulation, d'intégration de la théorie et de la pratique, etc. /	formation pratique, LC11. identité simple. activités diverses offertes à l'université même						

	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>ANNEXE 2C MEQ 1994. La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues.</p> <p>PROPOSITIONS 27. (Cette formation pratique) destinée à influencer sur l'ensemble des cours qui constituent le programme de formation, /</p>	<p>influencer l'ensemble des cours qui constituent le programme de formation LC7.But formation pratique</p>				<p>Définir: Fixer d'avance (pour être donné à qqch) Par ext.: Cette remarque vous était destinée, était pour vous, vous concernait. Fixer d'avance pour être employé (à un usage). V. Affecter, Appliquer, réserver. Influencer: soumettre à son influence. Agir sur. Influencer: Action qu'exerce une chose, une situation sur qqch ou qqch.</p>	<p>Notons ici, une certaine ambiguïté quant à ce qui est sous-entendu par «formation pratique». A la proposition 16, on affirmait qu'il s'agissait d'un «entraînement permettant de développer la capacité d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu idéal, les principes qui fonderont la pratique quotidienne». Cette proposition pouvait donner à penser que l'on parlait des stages. Dans la prop. 26, on dit que la formation pratique peut se faire à l'université même. Et dans la prop. 27 on indique que la formation pratique «influe sur l'ensemble des cours». De quel genre d'influence s'agit-il? Le texte demeure imprécis à cet égard.</p>
<p>28. En cette matière (formation pratique), les établissements universitaires ont une pleine responsabilité /</p> <p>29. (pleine responsabilité) qu'ils (établissements universitaires) assument dans une perspective de recherche et de réflexion critique.</p>	<p>établissements universitaires LC11.identité simala pleine responsabilité de la formation pratique assumée dans une perspective de recherche et de réflexion critique LC11.4identité caractéristique responsabilité des établissements universitaires à l'égard de la formation pratique</p>		<p>EE2évaluation des établissements universitaires, en reconnaissant leur «pleine responsabilité». EE1Lexprime norme/nécessité de la perspective de recherche et de réflexion critique EE4présence de la thèse de la réflexion critique.</p>		<p>ici, on donne la responsabilité aux établissements universitaires, mais à la proposition suivante on balise cette responsabilité ici, à quel genre de «recherche» fait-on allusion? Recherche scientifique? Recherche dans l'action? le texte reste vague. Que veut dire «assumer cette responsabilité dans une perspective de «réflexion critique»? Est-ce à dire que les universitaires eux-mêmes doivent se montrer réflexifs ou critiques? ou qu'il faut chercher à développer la capacité de réflexion critique des futurs enseignants? Peut-être qu'en fait, l'expression «réflexion critique n'est ici reprise que pour son effet de présence, car la phrase en soit est un peu confuse.</p>	<p>Obscurcissement de la notion de réflexion critique. Paragraphe précédent: Les enseignants et les enseignantes travaillent dans une organisation scolaire complexe qui ne cesse d'évoluer. Tout au long de leur carrière, ils devront mettre à jour leurs connaissances et améliorer l'ensemble de leurs compétences. Il importe dès lors que leur formation initiale s'inscrive dans une perspective de formation continue, de manière qu'ils soient en mesure de s'ajuster constamment aux réalités changeantes de leur milieu professionnel. En outre, les enseignants et les enseignantes forment un groupe professionnel et il importe qu'ils en connaissent les origines et l'histoire et qu'ils puissent contribuer à son évolution. Le fait de s'identifier à la profession constitue, en effet, la base d'un engagement et d'un dynamisme personnel indispensables.</p>
<p>30. ---(La formation continue) Ainsi, au terme de leur formation suivantes initiale, les futurs enseignants et LC7.But enseignantes de l'éducation préscolaire et du primaire doivent avoir développé les habiletés suivantes.</p>	<p>avoir développé les habiletés suivantes LC7.But de la formation initiale</p>		<p>EE1Lexprime norme/nécessité de développer ces habiletés</p>		<p>Paragraphe précédent: Les enseignants et les enseignantes travaillent dans une organisation scolaire complexe qui ne cesse d'évoluer. Tout au long de leur carrière, ils devront mettre à jour leurs connaissances et améliorer l'ensemble de leurs compétences. Il importe dès lors que leur formation initiale s'inscrive dans une perspective de formation continue, de manière qu'ils soient en mesure de s'ajuster constamment aux réalités changeantes de leur milieu professionnel. En outre, les enseignants et les enseignantes forment un groupe professionnel et il importe qu'ils en connaissent les origines et l'histoire et qu'ils puissent contribuer à son évolution. Le fait de s'identifier à la profession constitue, en effet, la base d'un engagement et d'un dynamisme personnel indispensables.</p>	<p>Notons que dans ce paragraphe, deux thèmes sont centraux: la capacité de s'adapter aux changements, et la connaissance de leurs origines dans le but de s'identifier à la profession.</p>
<p>31. Habiletés: /</p>						

ANNEXE 2C MEO 1994. La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues. PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
32. - habiletés liées à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire	<p>habiletés liées à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire</p> <p>LC7.Bu1 la formation initiale</p> <p>analyse et réflexion critique</p> <p>LC23.a.pour.objet pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire</p> <p>réflexion critique</p> <p>LC11.identité simple habileté</p> <p>futurs enseignants</p> <p>LC3.agent.de réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire</p>					<p>Puisque les compétences identifiées découlent des thèmes identifiés préalablement, on peut ici se demander à quel(s) thème(s) se rattachent ces compétences de d'analyse et de réflexion critique: capacité de s'ajuster? ou connaissance des origines dans le but de s'identifier à la profession.</p> <p>De toute évidence, ce lien reste sujet à interprétation puisqu'il n'est pas clairement identifié.</p> <p>Peut-être n'y a-t-il même pas de lien, malgré l'affirmation qui en est faite...</p> <p>On remarque la présence inattendue de la «politique scolaire» comme objet de réflexion et d'analyse.</p>
33. - habileté à clarifier ses propres valeurs tant personnelles que pédagogiques, /	<p>habileté à clarifier ses propres valeurs tant personnelles que pédagogiques</p> <p>Habiletés à développer au terme de la formation initiale</p> <p>LC11.identité simple</p>					<p>Compétence liée à la capacité d'ajustement?</p>
34. et (habileté) à réfléchir sur ses pratiques éducatives et à les améliorer; /	<p>habileté à réfléchir sur ses pratiques éducatives et à les améliorer</p> <p>LC7.Bu1 la formation initiale</p> <p>[réfléchir sur ses pratiques éducatives</p> <p>LC5.Moyen améliorer les pratiques éducatives]</p> <p>réfléchir</p> <p>LC23.a.pour.objet ses pratiques éducatives</p> <p>étudiants</p> <p>LC3.agent.de réfléchir sur ses pratiques éducatives et les améliorer</p> <p>habiletés liées au travail d'équipe</p> <p>LC11.identité simple</p> <p>Habiletés à développer au terme de la formation initiale</p> <p>partager des expériences</p> <p>pédagogiques</p> <p>LC7.Bu1 habiletés liées au travail d'équipe</p> <p>habiletés liées au maintien ou à l'amélioration de ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiée</p> <p>LC11.identité simple</p> <p>Habiletés à développer au terme de la formation initiale</p>		<p>ER34 affirmation sans justification: sur l'effet de la réflexion sur les pratiques éducatives</p>	<p>EE13.sujet.de.fait au lien de cause à effet</p>		<p>«et» subordonnant.</p> <p>Compétence liée à la capacité d'ajustement?</p>
35. - habiletés liées au travail d'équipe /	<p>habiletés liées au travail d'équipe</p> <p>LC11.identité simple</p> <p>Habiletés à développer au terme de la formation initiale</p> <p>partager des expériences</p> <p>pédagogiques</p> <p>LC7.Bu1 habiletés liées au travail d'équipe</p> <p>habiletés liées au maintien ou à l'amélioration de ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiée</p> <p>LC11.identité simple</p> <p>Habiletés à développer au terme de la formation initiale</p>					
36. (habiletés liées au travail d'équipe) afin de partager des expériences pédagogiques /	<p>habiletés liées au travail d'équipe</p> <p>habiletés liées au maintien ou à l'amélioration de ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiée</p> <p>LC11.identité simple</p> <p>Habiletés à développer au terme de la formation initiale</p>					
37. - habiletés liées au maintien ou à l'amélioration de ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiée /	<p>habiletés liées au maintien ou à l'amélioration de ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiée</p> <p>LC11.identité simple</p> <p>Habiletés à développer au terme de la formation initiale</p>					

ANNEXE 2C MEQ 1994. La formation à l'enseignement préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues. PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schémas rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
38. - habiletés liées à la participation aux efforts d'innovation d'innovation	habiletés liées à la participation aux efforts d'innovation LC11. Identifié simple Habilités à développer au terme de la formation initiale					Compétence liée à la capacité d'ajustement ou d'identification à la profession?
39. et (habiletés liées) à la réalisation de recherches dans le milieu de l'enseignement. /	habiletés liées à la réalisation de recherches dans le milieu de l'enseignement LC11. Identifié simple Habilités à développer au terme de la formation initiale					Compétence liée à la capacité d'ajustement ou d'identification à la profession?
40. (habiletés liées à la participation aux efforts d'innovation et à la réalisation de recherches dans le milieu de l'enseignement,)contribuant ainsi à l'avancement des connaissances dans le domaine de la pratique éducative. /	contribuant ainsi à l'avancement des connaissances dans le domaine de la pratique éducative LC6. Conséquence (ou résultat) participation aux efforts d'innovation et à la réalisation de recherches dans le milieu de l'enseignement					Note: ici, on sous-entend qu'il existerait des connaissances généralisables.

Tableaux d'analyses conceptuelle et rhétorique

ANNEXE 2D-

Ministère de l'éducation du Québec.

La formation à l'enseignement. Les stages. (1994)

ANNEXE 2D MEQ 1994. La formation à l'enseignement. Les stages. Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
1. Les stages constituent, dès la formation initiale, un point d'ancrage essentiel dans le cheminement professionnel des enseignantes et des enseignants /	<p>stages</p> <p>LC11. Identité simple</p> <p>point d'ancrage essentiel dans le cheminement professionnel des enseignantes et des enseignants</p>	<p>SR22 métaphore: «point d'ancrage»</p>	<p>ER33 mot-clic: cheminement «professionnel»</p> <p>ER9 qualification des stages: «point d'ancrage essentiel»</p> <p>ER18 lbs. présent: «constituent»</p>	<p>EF10 introduit pré-supposé: les enseignants ont un «cheminement professionnel»</p> <p>EF15 retentissement affectif</p> <p>EF11 exprime norme/nécessité des stages</p> <p>EF13 statut de fait au caractère essentiel des stages</p> <p>EF13 statut de fait à ce lien.</p>	<p>Ancrage:</p> <p>Mouillage. Dispositif de mouillage à poste fixe. 2. Action, manière d'ancrer, d'attacher à un point fixe.</p> <p>Fig.: Implantation.</p> <p>«Point d'ancrage», lieu (abstrait) de fixation.</p>	
2. (Je stages) en leur permettant (aux enseignants et enseignantes) de s'intégrer progressivement à la profession. /	<p>stages</p> <p>LC5. Moyen</p> <p>permettre aux enseignants de s'intégrer progressivement à la profession</p> <p>parce que le stage permet aux enseignants de s'intégrer progressivement à la profession</p> <p>LC4. Claf. de</p> <p>stage est un point d'ancrage essentiel dans le cheminement professionnel</p>	<p>ER37 L. affirmative</p> <p>ER34 affirmation sans justification du lien entre les stages et l'intégration progressive des enseignants dans la profession.</p>				
3. L'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'appropriation de toute l'activité professionnelle au sein d'équipes éducatives au cours des stages leur assureront une formation professionnelle intégrée, soutenue et valorisante. /	<p>L'analyse réflexive</p> <p>LC23. a. pour objet</p> <p>pratiques pédagogiques</p> <p>analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'appropriation de toute l'activité professionnelle au sein d'équipes éducatives</p> <p>LC21. élément de</p> <p>stages</p> <p>analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'appropriation de toute l'activité professionnelle au sein d'équipes éducatives</p> <p>LC5. Moyen</p> <p>assurer une formation professionnelle intégrée, soutenue et valorisante</p> <p>réflexive</p> <p>LC11. Identité caractéristique</p> <p>analyse des pratiques pédagogiques</p>	<p>ER9 qualification de la formation: «professionnelle intégrée, soutenue et valorisante»</p> <p>ER37 L. affirmative</p> <p>ER34 affirmation sans justification du lien entre les stages et l'appropriation de toute l'activité professionnelle au sein d'équipes éducatives</p> <p>LC21. élément de</p> <p>stages</p> <p>analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'appropriation de toute l'activité professionnelle au sein d'équipes éducatives</p> <p>LC5. Moyen</p> <p>assurer une formation professionnelle intégrée, soutenue et valorisante</p> <p>réflexive</p> <p>LC11. Identité caractéristique</p> <p>analyse des pratiques pédagogiques</p>	<p>EF2 valorisation de la formation</p> <p>EF13 statut de fait au lien entre les caractéristiques du stage et les qualificatifs de la formation</p>	<p>appropriement:</p> <p>action d'approprier, résultat de cette action.</p> <p>approprié:</p> <p>rendre plus docile plus sociable, utilisée à la manière d'un slogan. Veut à la fois tout dire et ne rien dire.</p>	<p>Notons qu'il n'y a aucune explication de ce que signifie «analyse réflexive». Pourquoi parler d'analyse «réflexive». Pourquoi pas seulement «l'analyse» des pratiques pédagogiques. Le mot «réflexive» réitéré à quelque notion. Mais laquelle. Pas énoncée. A moins qu'il ne soit utilisé à la manière d'un slogan. Veut à la fois tout dire et ne rien dire.</p> <p>Que veut dire une formation «soutenue»? Pourquoi les éléments énoncés rendront-ils la formation valorisante?</p>	

ANNEXE 2D MEQ 1994. La formation à l'enseignement. Les stages. Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>--- 4. (La formation pratique) Viser la professionnalisation dans un continuum, c'est d'abord faire en sorte que chaque futur enseignant, au cours de sa formation initiale, acquière l'habitude de réflexion sur sa pratique</p> <p>réflexion sur sa pratique</p> <p>LC11. Identité simple</p> <p>habitude</p> <p>[Viser la professionnalisation dans un continuum</p> <p>LC7. But</p> <p>Formation pratique]</p> <p>réflexion</p> <p>LC23. a. pour objet</p> <p>la pratique pédagogique du futur enseignant</p> <p>l'enseignement</p> <p>LC3. agent de</p> <p>habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique</p> <p>LC21. élément de</p> <p>formation initiale</p> <p>initiation à analyse réflexive</p> <p>LC5. Moyen</p> <p>accroître sa compétence professionnelle</p> <p>réflexive</p> <p>LC11. Identité caractéristique</p>	<p>la professionnalisation dans un continuum</p> <p>LC6. Conséquence (ou résultat)</p> <p>faire en sorte que chaque futur enseignant, au cours de sa formation initiale, acquière l'habitude de réflexion sur sa pratique</p> <p>réflexion sur sa pratique</p> <p>LC11. Identité simple</p> <p>habitude</p> <p>[Viser la professionnalisation dans un continuum</p> <p>LC7. But</p> <p>Formation pratique]</p> <p>réflexion</p> <p>LC23. a. pour objet</p> <p>la pratique pédagogique du futur enseignant</p> <p>l'enseignement</p> <p>LC3. agent de</p> <p>habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique</p> <p>LC21. élément de</p> <p>formation initiale</p> <p>initiation à analyse réflexive</p> <p>LC5. Moyen</p> <p>accroître sa compétence professionnelle</p> <p>réflexive</p> <p>LC11. Identité caractéristique</p>	<p>SR9aig. par la fin et les moyens</p> <p>fin: professionnalisation dans un continuum</p> <p>moyen: habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique</p>	<p>ER33mot-choc: professionnalisation</p> <p>ER18lps. présent</p> <p>ER37L. affirmative</p> <p>ER28allusion à Peirenaud 1988 qui parle d'«habitus»</p>	<p>EE13statut de fait: causé par le verbe être conjugué au présent («c'est»).</p> <p>EE13statut de fait: au lien entre l'analyse réflexive et l'accroissement de la compétence professionnelle</p> <p>EE15retentissement affectif</p>	<p>Viser. Fig. avoir en vue, s'efforcer d'atteindre (une certaine fin)</p>	<p>Note: s'il faut «viser la professionnalisation», est-ce à dire que le statut professionnel n'est pas quelque chose d'inhérent, mais bien un but à atteindre.</p> <p>Notons l'étrange glissement, la réflexion est maintenant qualifiée «d'habitude»...</p> <p>Ici encore, le lien d'identité entre la professionnalisation et l'habitude de réflexion est posé comme une évidence ou une vérité. Or, ce lien d'identité n'est soutenu par aucune démonstration, quoique la syntaxe en laisse penser.</p> <p>Sur le plan rhétorique, un lien de moyen/fin se dissimule sous des apparences d'identité de nécessité: «c'est».</p>
<p>5. L'initiation à cette analyse réflexive, au cours de sa formation initiale, permettra à l'enseignant ou à l'enseignant d'accroître sa compétence professionnelle</p>	<p>l'initiation à cette analyse réflexive</p> <p>LC21. élément de</p> <p>formation initiale</p> <p>initiation à analyse réflexive</p> <p>LC5. Moyen</p> <p>accroître sa compétence professionnelle</p> <p>réflexive</p> <p>LC11. Identité caractéristique</p>	<p>L'initiation à cette analyse réflexive</p> <p>LC21. élément de</p> <p>formation initiale</p> <p>initiation à analyse réflexive</p> <p>LC5. Moyen</p> <p>accroître sa compétence professionnelle</p> <p>réflexive</p> <p>LC11. Identité caractéristique</p>	<p>ER37L. affirmative</p> <p>ER34affirmation sans justification: lien entre l'analyse réflexive et l'accroissement de la compétence professionnelle.</p> <p>ER33mot-choc compétence «professionnelle»</p>	<p>EE13statut de fait: au lien entre l'analyse réflexive et l'accroissement de la compétence professionnelle</p> <p>EE15retentissement affectif</p>	<p>Notons ici le tournage en rond: l'analyse réflexive est un moyen pour accroître la compétence professionnelle, et sous-entendu dans le CSE l'analyse réflexive est un élément de la pratique professionnelle</p>	<p>La formulation laisse entendre que le partenaire le plus important est l'université, bien que la collaboration du milieu scolaire soit interpellée.</p>
<p>6. et (L'initiation à cette analyse réflexive, au cours de sa formation initiale, permettra à l'enseignant ou à l'enseignant) de l'enrichir (sa compétence professionnelle) par la suite au cours de sa carrière.</p> <p>---7 Le stage est constitué d'un ensemble d'activités d'enseignement / d'enseignement /</p>	<p>L'initiation à analyse réflexive</p> <p>LC5. Moyen</p> <p>enrichir sa compétence professionnelle par la suite au cours de sa carrière</p> <p>Le stage</p> <p>LC11. Identité simple</p> <p>ensemble d'activités d'enseignement</p> <p>supervisées par les universités en collaboration avec le milieu scolaire</p> <p>LC11. Identité caractéristique</p> <p>activités d'enseignement du stage</p> <p>stage</p> <p>LC11. Identité simple</p> <p>entraînement systématique et réfléchi</p> <p>entraînement systématique et réfléchi</p> <p>LC5. Moyen</p> <p>développer sa capacité d'intégrer [...] les principes qui fonderont leur pratique quotidienne.</p> <p>[principes</p> <p>LC25. est fondement de</p> <p>pratique (quotidienne)</p> <p>réfléchi</p> <p>LC11. Identité caractéristique</p> <p>entraînement</p>	<p>L'initiation à analyse réflexive</p> <p>LC5. Moyen</p> <p>enrichir sa compétence professionnelle par la suite au cours de sa carrière</p> <p>Le stage</p> <p>LC11. Identité simple</p> <p>ensemble d'activités d'enseignement</p> <p>supervisées par les universités en collaboration avec le milieu scolaire</p> <p>LC11. Identité caractéristique</p> <p>activités d'enseignement du stage</p> <p>stage</p> <p>LC11. Identité simple</p> <p>entraînement systématique et réfléchi</p> <p>entraînement systématique et réfléchi</p> <p>LC5. Moyen</p> <p>développer sa capacité d'intégrer [...] les principes qui fonderont leur pratique quotidienne.</p> <p>[principes</p> <p>LC25. est fondement de</p> <p>pratique (quotidienne)</p> <p>réfléchi</p> <p>LC11. Identité caractéristique</p> <p>entraînement</p>	<p>ER37L. affirmative</p> <p>ER34affirmation sans justification: lien entre l'analyse réflexive et l'accroissement de la compétence professionnelle.</p> <p>ER33mot-choc compétence «professionnelle»</p>	<p>EE13statut de fait: au lien entre l'analyse réflexive et l'enrichissement de la compétence professionnelle</p>	<p>Constituer: concourir avec d'autres éléments, à former un tout. Par ext.: former l'essence de, être.</p>	<p>La formulation laisse entendre que le partenaire le plus important est l'université, bien que la collaboration du milieu scolaire soit interpellée.</p>
<p>8. (activités d'enseignement) supervisées par les universités en collaboration avec le milieu scolaire. /</p> <p>9. Par un entraînement systématique et réfléchi, il (le stage) permet au futur enseignant ou à la future enseignante de développer sa capacité d'intégrer [...] les principes qui fonderont sa pratique quotidienne. /</p>	<p>(activités d'enseignement) supervisées par les universités en collaboration avec le milieu scolaire. /</p> <p>9. Par un entraînement systématique et réfléchi, il (le stage) permet au futur enseignant ou à la future enseignante de développer sa capacité d'intégrer [...] les principes qui fonderont sa pratique quotidienne. /</p>	<p>SR9aig. par la fin et les moyens: fin: développer sa capacité d'intégrer [...] les principes qui fonderont sa pratique quotidienne</p> <p>moyen: un entraînement systématique et réfléchi, il (le stage) permet</p>	<p>ER9qualification: des activités du stage: supervisées par les universités en collaboration avec le milieu scolaire.</p> <p>ER34affirmation sans justification: entraînement systématique et réfléchi</p> <p>ER37L. affirmative</p> <p>ER34affirmation sans justification quant au lien de cause à effet entre «entraînement systématique et réfléchi» et «développement de la capacité d'intégration des principes qui fonderont la pratique quotidienne».</p>	<p>EE10introduit pré-supposé: la pratique quotidienne est fondée sur des principes, et ces principes sont intégrés par l'enseignant par un entraînement systématique et réfléchi.</p>	<p>Constituer: concourir avec d'autres éléments, à former un tout. Par ext.: former l'essence de, être.</p>	<p>La formulation laisse entendre que le partenaire le plus important est l'université, bien que la collaboration du milieu scolaire soit interpellée.</p>

ANNEXE 2D MEQ 1994. La formation à l'enseignement. Les stages. Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
10. et (Par un entraînement systématique et réfléchi, il (e) stage) permet aux futurs enseignants ou à la future enseignante) de mettre en application dans un milieu réel, (les principes qui fonderont sa pratique quotidienne). /	<p>Liens conceptuels</p> <p>entraînement systématique et réfléchi</p> <p>LC5.Moyen</p> <p>mettre en application dans un milieu réel, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne.</p>	<p>Schémes rhétoriques</p> <p>SR9a)q. par la fin et les moyens:</p> <p>fin: développer la capacité de mettre en application dans un milieu réel les principes qui fonderont sa pratique quotidienne</p> <p>moyen: entraînement systématique et réfléchi</p>	<p>Éléments rhétoriques</p> <p>ER37L affirmation sans justification du lien de moyen/fin entre «entraînement systématique et réfléchi» et «développement de la capacité de mettre en application dans un milieu réel, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne».</p>	<p>EF13statut de fait à ce lien</p>		
---11. Bien qu'une progression doive marquer les tâches confiées à la stagiaire ou au stagiaire pendant ses stages. /	<p>progression des tâches confiées à la stagiaire ou au stagiaire pendant ses stages</p> <p>LC11.4identité caractéristique</p>					
12. Il importe d'alterner les périodes d'observation et la prise en charge de la classe. /	<p>alterner les périodes d'observation et la prise en charge de la classe</p> <p>LC11.4identité caractéristique</p>		<p>ER32forme -il faut-: alternance observation et prise en charge.</p>	<p>EF13expérim. norme/nécessité alternance observation et prise en charge</p>		
13. Cette alternance permettra à la stagiaire ou au stagiaire d'aborder concrètement l'acte d'enseigner tout en développant un esprit critique à l'égard de sa pratique. /	<p>alterner les périodes d'observation et la prise en charge de la classe</p> <p>LC5.Moyen</p> <p>aborder concrètement l'acte d'enseigner tout en développant un esprit critique à l'égard de sa pratique</p>		<p>ER37L affirmation</p> <p>ER34affirmation sans justification lien entre l'alternance et le fait d'aborder concrètement l'acte d'enseigner tout en développant un esprit critique à l'égard de sa pratique</p>	<p>EF13statut de fait à ce lien</p>		
14. La formation pratique par les stages doit être appuyée par des temps de réflexion et de rétroaction sur les composantes de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre. /	<p>formation pratique par les stages</p> <p>LC11.4identité caractéristique</p> <p>être appuyée par des temps de réflexion et de rétroaction sur les composantes de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre</p>		<p>ER32forme -il faut-: «doit». La formation pratique par les stages doit être appuyée par des temps de réflexion et de rétroaction...</p>	<p>EF13expérim. norme/nécessité de la réflexion et de la rétroaction dans les stages</p>		
15. Il s'agira de réflexions dirigées et de réflexions personnelles qui permettront l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. /	<p>réflexion et rétroaction</p> <p>LC23.a.pour objet les composantes de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre</p> <p>LC21élément de temps</p> <p>des temps de réflexion et de rétroaction sur les composantes de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre</p> <p>LC11.4identité simple</p> <p>réflexions dirigées et de réflexions personnelles</p> <p>réflexions dirigées et de réflexions personnelles</p> <p>05.Moyen</p> <p>intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques.</p> <p>dirigées et personnelles</p> <p>LC11.4identité caractéristique</p> <p>réflexions</p> <p>stagiaires</p> <p>LC3.agent de réflexions dirigées et personnelles</p>		<p>ER37L affirmation</p> <p>35. absence de justification quant au lien entre les réflexions et l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques</p>	<p>EF13statut de fait</p>		<p>Intégration: Philo. Établissement d'une interdépendance plus étroite entre les parties d'un être vivant ou les membres d'une société.</p> <p>Physiol.: Coordination des activités de plusieurs organes nécessaires à un fonctionnement harmonieux.</p>

ANNEXE 2D MEQ 1994. La formation à l'enseignement. Les stages. Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>16. À cet égard, il est essentiel que le stagiaire communique régulièrement avec les personnes ressources du milieu universitaire pendant les périodes de stage/</p>	<p>que le stagiaire communique régulièrement avec les personnes ressources du milieu universitaire pendant les périodes de stage</p> <p>LC5.Moyen réflexions dirigées et de réflexions personnelles qui permettront l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques.</p>	<p>enseignante ou enseignant associé</p> <p>LC28. a. pour fonction</p> <p>il a la mission de guider une ou un stagiaire dans l'apprentissage d'une profession</p>	<p>ER32forme «il faut»: «il est essentiel»</p> <p>35...absence de justification: sur le lien entre des réflexions qui permettent l'intégration des savoirs, et la nécessité de communiquer avec les personnes ressources du milieu universitaire</p> <p>ER3qualification de l'enseignant: «profession»</p> <p>ER33mot-choc: «profession»</p>	<p>EF11expression_norme/nécessité de la communication avec le milieu universitaire pendant les stages</p> <p>EF13statut de fait: quant au lien entre des réflexions qui permettent l'intégration des savoirs, et la nécessité de communiquer avec les personnes ressources du milieu universitaire</p> <p>EF2valorisation de l'enseignant</p> <p>EF13statut de fait: «l'enseignement est une profession»</p>	<p>guider: Accompanyer en montrant le chemin.</p> <p>2. Par ext.: Faire aller, pousser dans une certaine direction.</p> <p>3. (choses) Mettre sur la voie.</p> <p>Aider à reconnaître le chemin.</p> <p>4. Entraîner dans une certaine direction morale, intellectuelle, aider à choisir.</p> <p>apprivoiser: Fig. et littér.: rendre plus docile, plus sociable.</p> <p>(Je tiens bon, je tâche d'apprivoiser le vertige)</p> <p>S'apprivoiser: devenir moins farouche, plus sociable, plus familier.</p>	<p>«Communiquer» est un terme plutôt flou, mais qui en dit assez pour laisser entendre l'importance des intervenants universitaires dans la démarche de réflexion.</p> <p>Faut-il comprendre que si la démarche réflexive n'était guidée que par les intervenants scolaires, elle ne serait pas aussi valable, peut-être même pas valable du tout?</p>
<p>17. (Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant associé) Elle ou il a la mission de guider une ou un stagiaire dans l'apprentissage d'une profession</p>	<p>enseignante ou enseignant associé</p> <p>LC28. a. pour fonction</p> <p>il a la mission de guider une ou un stagiaire dans l'apprentissage d'une profession</p>	<p>parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>LC11.4identité caractéristique profession (enseignante)</p>	<p>ER3qualification de la profession: parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>ER4lieu qualité (?) en disant que la profession est difficile à apprivoiser cherche-t-on à souligner le caractère complexe de cette profession?</p>	<p>EF2valorisation de la profession: «profession»</p>	<p>Notons que cette métaphore apparaît pour la deuxième fois.</p> <p>Questions: pourquoi préciser que la profession est parfois difficile à apprivoiser? Qui cherche-t-on à valoriser?</p>	<p>Faut-il comprendre que si la démarche réflexive n'était guidée que par les intervenants scolaires, elle ne serait pas aussi valable, peut-être même pas valable du tout?</p>
<p>18. (une profession) qu'il est parfois difficile d'apprivoiser, /</p>	<p>parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>LC11.4identité caractéristique profession (enseignante)</p>	<p>SB22métaphore: apprivoiser</p>	<p>ER3qualification de la profession: parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>ER4lieu qualité (?) en disant que la profession est difficile à apprivoiser cherche-t-on à souligner le caractère complexe de cette profession?</p>	<p>EF2valorisation de la profession: «profession»</p>	<p>Notons que cette métaphore apparaît pour la deuxième fois.</p> <p>Questions: pourquoi préciser que la profession est parfois difficile à apprivoiser? Qui cherche-t-on à valoriser?</p>	<p>Faut-il comprendre que si la démarche réflexive n'était guidée que par les intervenants scolaires, elle ne serait pas aussi valable, peut-être même pas valable du tout?</p>
<p>19. et (elle ou il) a la mission de l'enseignante ou enseignant associé participer à son évaluation selon les modalités définies par l'université. /</p>	<p>enseignante ou enseignant associé</p> <p>LC28. a. pour fonction</p> <p>participer à son évaluation (du stagiaire)</p> <p>modalités définies par l'université</p> <p>LC11.4identité caractéristique évaluation du stagiaire</p>	<p>parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>LC11.4identité caractéristique profession (enseignante)</p>	<p>ER3qualification de la profession: parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>ER4lieu qualité (?) en disant que la profession est difficile à apprivoiser cherche-t-on à souligner le caractère complexe de cette profession?</p>	<p>EF2valorisation de la profession: «profession»</p>	<p>Participer à: mais on ne dit rien de la «responsabilité » de l'évaluation.</p>	<p>Faut-il comprendre que si la démarche réflexive n'était guidée que par les intervenants scolaires, elle ne serait pas aussi valable, peut-être même pas valable du tout?</p>
<p>20. Plus précisément, l'enseignante ou l'enseignant associé: accueille la ou le stagiaire dans sa classe/</p>	<p>enseignante ou enseignant associé</p> <p>LC28. a. pour fonction</p> <p>accueille la ou le stagiaire dans sa classe</p>	<p>parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>LC11.4identité caractéristique profession (enseignante)</p>	<p>ER3qualification de la profession: parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>ER4lieu qualité (?) en disant que la profession est difficile à apprivoiser cherche-t-on à souligner le caractère complexe de cette profession?</p>	<p>EF2valorisation de la profession: «profession»</p>	<p>accueillir: prendre, recevoir favorablement (une personne, des paroles, idées sentiments) .</p> <p>conseiller: Personne qui donne des conseils...</p>	<p>Faut-il comprendre que si la démarche réflexive n'était guidée que par les intervenants scolaires, elle ne serait pas aussi valable, peut-être même pas valable du tout?</p>
<p>21. (l'enseignante ou l'enseignant associé) agit à titre de conseiller ou de conseillère</p>	<p>enseignante ou enseignant associé</p> <p>LC28. a. pour fonction</p> <p>agit à titre de conseiller ou de conseillère</p>	<p>parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>LC11.4identité caractéristique profession (enseignante)</p>	<p>ER3qualification de la profession: parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>ER4lieu qualité (?) en disant que la profession est difficile à apprivoiser cherche-t-on à souligner le caractère complexe de cette profession?</p>	<p>EF2valorisation de la profession: «profession»</p>	<p>conseiller: Personne qui donne des conseils...</p>	<p>Faut-il comprendre que si la démarche réflexive n'était guidée que par les intervenants scolaires, elle ne serait pas aussi valable, peut-être même pas valable du tout?</p>
<p>22. (l'enseignante ou l'enseignant associé) et l'assure d'un soutien pédagogique adéquat/</p>	<p>enseignante ou enseignant associé</p> <p>LC28. a. pour fonction</p> <p>assure (le stagiaire) d'un soutien pédagogique adéquat</p>	<p>parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>LC11.4identité caractéristique profession (enseignante)</p>	<p>ER3qualification de la profession: parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>ER4lieu qualité (?) en disant que la profession est difficile à apprivoiser cherche-t-on à souligner le caractère complexe de cette profession?</p>	<p>EF2valorisation de la profession: «profession»</p>	<p>action de soutenir: empêcher de fléchir en apportant secours, réconfort.</p> <p>s'inscrire: Fig. V. INSCRIRE (Projet qui s'inscrit dans une réforme générale.)</p>	<p>ici encore repose l'ambiguïté: l'enseignant est-il une pratique réflexive? Si c'est le cas, pourquoi préciser que l'enseignant-associé doit s'inscrire dans une démarche d'analyse réflexive? Selon la définition de l'acte d'enseigner, par définition, celui-ci est réflexif.</p> <p>Mais en réalité, il semble qu'on veuille en faire une pratique réflexive, d'où la nécessité d'indiquer que l'enseignant associé doit s'inscrire dans une démarche réflexive.</p> <p>avec qu'à</p>
<p>23. (l'enseignante ou l'enseignant associé) s'inscrit avec la ou le stagiaire dans une démarche d'analyse réflexive/</p>	<p>enseignante ou enseignant associé</p> <p>LC28. a. pour fonction</p> <p>s'inscrit avec la ou le stagiaire dans une démarche d'analyse réflexive</p> <p>analyse réflexive</p> <p>LC11.4identité simple démarche</p> <p>réflexive</p> <p>LC11.4identité caractéristique analyse</p>	<p>parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>LC11.4identité caractéristique profession (enseignante)</p>	<p>ER3qualification de la profession: parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>ER4lieu qualité (?) en disant que la profession est difficile à apprivoiser cherche-t-on à souligner le caractère complexe de cette profession?</p>	<p>EF2valorisation de la profession: «profession»</p>	<p>Participer à: mais on ne dit rien de la «responsabilité » de l'évaluation.</p>	<p>ici encore repose l'ambiguïté: l'enseignant est-il une pratique réflexive? Si c'est le cas, pourquoi préciser que l'enseignant-associé doit s'inscrire dans une démarche d'analyse réflexive? Selon la définition de l'acte d'enseigner, par définition, celui-ci est réflexif.</p> <p>Mais en réalité, il semble qu'on veuille en faire une pratique réflexive, d'où la nécessité d'indiquer que l'enseignant associé doit s'inscrire dans une démarche réflexive.</p> <p>avec qu'à</p>
<p>24. (l'enseignante ou l'enseignant associé) participe à son évaluation/</p>	<p>enseignante ou enseignant associé</p> <p>LC28. a. pour fonction</p> <p>participe à son évaluation (du stagiaire)</p>	<p>parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>LC11.4identité caractéristique profession (enseignante)</p>	<p>ER3qualification de la profession: parfois difficile d'apprivoiser</p> <p>ER4lieu qualité (?) en disant que la profession est difficile à apprivoiser cherche-t-on à souligner le caractère complexe de cette profession?</p>	<p>EF2valorisation de la profession: «profession»</p>	<p>Participer à: mais on ne dit rien de la «responsabilité » de l'évaluation.</p>	<p>ici encore repose l'ambiguïté: l'enseignant est-il une pratique réflexive? Si c'est le cas, pourquoi préciser que l'enseignant-associé doit s'inscrire dans une démarche d'analyse réflexive? Selon la définition de l'acte d'enseigner, par définition, celui-ci est réflexif.</p> <p>Mais en réalité, il semble qu'on veuille en faire une pratique réflexive, d'où la nécessité d'indiquer que l'enseignant associé doit s'inscrire dans une démarche réflexive.</p> <p>avec qu'à</p>

ANNEXE 2D MÉQ 1994. La formation à l'enseignement. Les stages. Propositions	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
25. (l'enseignante ou l'enseignant associé) - l'accompagne dans sa découverte des diverses facettes du milieu scolaire et professionnel./	LC28.a.pour.fonction. l'accompagne dans sa découverte des diverses facettes du milieu scolaire et professionnel				accompagner: se joindre à (qqn) pour aller où il va en même temps que lui, aller de compagnie avec.	
26. (La sélection de l'enseignante ou de l'enseignant associé) À cet égard certains critères régissent la sélection d'une enseignante ou d'un enseignant associé./	certains critères LC3.agent.dg sélection d'une enseignante ou d'un enseignant associé	ER371. affirmative ER321forme. «il faut». (implicite)	ER321forme. «il faut». (implicite)	ER321forme. norme/nécessité (implicite)	égal: Déterminer, en parlant d'une loi affirmative.	Prescription dissimulée sous une forme affirmative.
27. Elle ou il devra: - avoir choisi d'être enseignante ou enseignante associé./	avoir choisi d'être enseignant associé LC11.identité.simple. critère qui régit la sélection d'un enseignant-associé	ER321forme. «il faut». avoir choisi d'être enseignant ou enseignante associé	ER321forme. norme/nécessité avoir choisi d'être enseignant ou enseignante associé		ici, la forme prescriptive est explicite.	non-dit: s'il n'a pas choisi ce rôle, l'enseignant ne serait pas un enseignant-associé de qualité. non-dit: un enseignant sans brevet d'enseignement et ayant moins de cinq années d'expérience ne serait pas un enseignant-associé de qualité.
28. (Elle ou il devra): posséder un brevet d'enseignement et au moins cinq ans d'expérience./	posséder un brevet d'enseignement et au moins cinq ans d'expérience LC11.identité.simple. critère qui régit la sélection d'un enseignant-associé					Vague de la proposition: «reconnues» par qui? le directeur d'école?, les autres enseignants? On sait que les enseignants n'aiment pas s'évaluer entre eux. Y a-t-il réellement des enseignants qui oseraient affirmer qu'un de leurs collègues ne posséderait pas les compétences en psychopédagogie et autres disciplines? «Jugé»: qui va juger? Comment va-t-on juger?
29. (Elle ou il devra) - posséder des compétences reconnues par son milieu, en pédagogie, dans les contenus à enseigner et dans les didactiques reliées à ces contenus. LC11.identité.simple. critère qui régit la sélection d'un enseignant-associé	posséder des compétences reconnues par son milieu, en pédagogie, dans les contenus à enseigner et dans les didactiques reliées à ces contenus LC11.identité.simple. critère qui régit la sélection d'un enseignant-associé					L'Université sera chargée de la formation à la supervision professionnelle. Est-ce à dire que l'Université possède d'emblée l'expertise en supervision professionnelle?
30. (Elle ou il devra) - accepter de recevoir, par l'intermédiaire de l'Université, une formation particulière ou posséder une connaissance jugée suffisante en matière de supervision professionnelle./	accepter de recevoir, par l'intermédiaire de l'Université, une formation particulière ou posséder une connaissance jugée suffisante en matière de supervision professionnelle LC11.identité.simple. critère qui régit la sélection d'un enseignant-associé	Affirmation implicite de l'importance de l'analyse et de la réflexion.	Affirmation implicite de l'importance de l'analyse et de la réflexion.	statut fait quant à cette importance		Ceci semble être une utilisation inadéquate de l'expression «eu égard». Il aurait peut-être été plus juste de dire «sur».
31. (Elle ou il devra) - être capable d'observation, d'analyse et de réflexion critique eu égard aux pratiques pédagogiques./	donnée par l'Université LC11.4.identité.caractéristique formation des enseignants-associés à la supervision professionnelle. être capable d'observation, d'analyse et de réflexion critique eu égard aux pratiques pédagogiques LC11.identité.simple. critère qui régit la sélection d'un enseignant-associé					
32. et (Elle ou il devra) démontrer une ouverture d'esprit permettant l'innovation et la créativité./	observation, analyse et réflexion critique LC23.a.pour.objet pratiques pédagogiques critique LC11.4.identité.caractéristique réflexion enseignant-associé LC3.agent.dg réflexion critique					
32. et (Elle ou il devra) démontrer une ouverture d'esprit permettant l'innovation et la créativité./	démontrer une ouverture d'esprit permettant l'innovation et la créativité LC11.identité.simple. critère qui régit la sélection d'un enseignant-associé ouverture d'esprit LC9.Condition l'innovation et la créativité					

Liens conceptuels	Schémas rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>ANNEXE 2D MEQ 1994. La formation à l'enseignement. Les stages. Propositions</p> <p>33. (Elle ou il devra) - avoir fait preuve d'esprit d'équipe / preuve d'esprit d'équipe /</p> <p>34. et (Elle ou il devra avoir fait preuve) d'une sensibilité manifeste à la vie de l'école /</p>	<p>avoir fait preuve d'une sensibilité manifeste à la vie de l'école</p> <p>LC11. Identité simple_enseignant-associé</p> <p>avoir fait preuve d'une sensibilité manifeste à la vie de l'école</p> <p>LC11. Identité simple_enseignant-associé</p>	<p>ER33 mot-choc profession</p> <p>ER3 qualification du processus de renouvellement et de valorisation: «tout» (implicite que c'est quelque chose de gros, d'important)</p>	<p>EF2 valorisation de l'enseignement</p> <p>EF2 valorisation du processus de renouvellement et de valorisation</p> <p>EF2 valorisation de l'enseignant-associé (puisque l'il participe «activement» à «tout» ce processus)</p> <p>EF1 lexopline_norme/nécessité de la compétence en supervision et donc de la formation de l'enseignant-associé</p>	<p>sensibilité: Propriété (d'un être vivant, d'un organe) d'être informé des modifications du milieu (extérieur ou intérieur) et d'y réagir par des sensations.</p> <p>2. Propriété de l'être humain sensible, traditionnellement distinguée de l'intelligence et de la volonté.</p> <p>Spécial: Faculté d'éprouver la compassion, la sympathie.</p>	<p>Cu'est-ce qu'une «sensibilité manifeste à la vie de l'école»?</p> <p>On aurait pu tout aussi bien dire: «jouer le rôle d'enseignant-associé c'est participer activement à tout le processus de renouvellement de la profession», mais on a ajouté: «accepte». Pourquoi? Apparemment, cet ajout interpellé plus directement le corps enseignant et permet de souligner l'importance de l'implication attendue des enseignants-associés.</p> <p>Il faut cependant noter que cette justification est un peu vague. En quoi le fait d'acquiescer une compétence en supervision professionnelle permettra-t-il de participer activement au processus de renouvellement et de valorisation de la profession?</p>
<p>35. La formation de l'enseignant ou de l'enseignant associé/</p> <p>36. Accepter de jouer le rôle d'enseignant ou d'enseignant associé, c'est accepter de participer activement à tout le processus de renouvellement et de valorisation de la profession. /</p> <p>37. C'est pourquoi la personne qui assume cette responsabilité aura besoin d'acquiescer une compétence dans la supervision professionnelle</p>	<p>enseignant associé</p> <p>LC28. a_pour_fonction</p> <p>participer activement à tout le processus de renouvellement et de valorisation de la profession</p> <p>parce qu'enseignant associé a pour fonction de participer activement à tout le processus de renouvellement et de valorisation de la profession</p> <p>LC4. Chef de</p> <p>enseignant associée doit acquiescer une compétence dans la supervision professionnelle</p> <p>enseignant-associée</p> <p>LC3. agent de</p> <p>acquiescer une compétence dans la supervision professionnelle</p> <p>(compétence dans la supervision professionnelle)</p> <p>LC9. Condition</p> <p>renouvellement et valorisation de la profession</p> <p>principaux aspects de la supervision professionnelle</p> <p>LC11. Identité simple_</p> <p>l'intervention auprès des stagiaires, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'évaluation de la compétence professionnelle des stagiaires</p> <p>enseignant-associée</p> <p>LC3. agent de</p> <p>acquiescer une compétence dans l'intervention auprès des stagiaires, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'évaluation de la compétence professionnelle des stagiaires</p>	<p>SR13 liaison personnes et ses actes</p> <p>le rôle d'enseignant associé est lié à une participation active au processus de renouvellement et de valorisation de la profession</p> <p>SR13 liaison personnes et ses actes</p> <p>participation active au processus de renouvellement et de valorisation de la profession</p> <p>nécessite une compétence en supervision professionnelle</p> <p>SR24 causalité logique</p> <p>«C'est pourquoi»</p>	<p>EF2 valorisation de l'enseignement</p> <p>EF2 valorisation du processus de renouvellement et de valorisation: «tout» (implicite que c'est quelque chose de gros, d'important)</p> <p>EF3 justification d'un lien : l'importance de la compétence en supervision professionnelle</p>	<p>enseignant associé</p> <p>LC28. a_pour_fonction</p> <p>participer activement à tout le processus de renouvellement et de valorisation de la profession</p> <p>parce qu'enseignant associé a pour fonction de participer activement à tout le processus de renouvellement et de valorisation de la profession</p> <p>LC4. Chef de</p> <p>enseignant associée doit acquiescer une compétence dans la supervision professionnelle</p> <p>enseignant-associée</p> <p>LC3. agent de</p> <p>acquiescer une compétence dans la supervision professionnelle</p> <p>(compétence dans la supervision professionnelle)</p> <p>LC9. Condition</p> <p>renouvellement et valorisation de la profession</p> <p>principaux aspects de la supervision professionnelle</p> <p>LC11. Identité simple_</p> <p>l'intervention auprès des stagiaires, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'évaluation de la compétence professionnelle des stagiaires</p> <p>enseignant-associée</p> <p>LC3. agent de</p> <p>acquiescer une compétence dans l'intervention auprès des stagiaires, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'évaluation de la compétence professionnelle des stagiaires</p>	<p>EF2 valorisation de l'enseignement</p> <p>EF2 valorisation du processus de renouvellement et de valorisation: «tout» (implicite que c'est quelque chose de gros, d'important)</p> <p>EF3 justification d'un lien : l'importance de la compétence en supervision professionnelle</p> <p>EF4 présence des aspects identifiés, notamment, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques</p>
<p>38. (supervision professionnelle) dont les principaux aspects sont : l'intervention auprès des stagiaires, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'évaluation de la compétence professionnelle des stagiaires. /</p>	<p>principaux aspects de la supervision professionnelle</p> <p>LC11. Identité simple_</p> <p>l'intervention auprès des stagiaires, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'évaluation de la compétence professionnelle des stagiaires</p> <p>enseignant-associée</p> <p>LC3. agent de</p> <p>acquiescer une compétence dans l'intervention auprès des stagiaires, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'évaluation de la compétence professionnelle des stagiaires</p>	<p>ER35 justification d'un lien : l'importance de la compétence en supervision professionnelle</p>	<p>EF4 présence des aspects identifiés, notamment, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques</p>	<p>EF4 présence des aspects identifiés, notamment, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques</p>	<p>Il faut cependant noter que cette justification est un peu vague. En quoi le fait d'acquiescer une compétence en supervision professionnelle permettra-t-il de participer activement au processus de renouvellement et de valorisation de la profession?</p>

Tableaux d'analyses conceptuelle et rhétorique

ANNEXE 2E-

Université de Montréal.

Plan de formation éducation préscolaire et enseignement
primaire. (1995)

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
1. (1,2. Professionalisation de l'enseignement) Renouvellement et valorisation de la profession enseignante (sous-titre)			ER29 citation du MEQ et du CSE même si ce sous-titre n'est pas entre «...» c'est une reprise intégrale du MEQ et du CSE. ER9 qualification de l'enseignement «profession enseignante» ER29 citation du MEQ (Faire l'école...)	EE16conformité avec le discours du MEQ EE2valorisation de l'enseignement par la qualification de «profession» EE16conformité avec le discours du MEQ		
2. «Enseigner représente un acte professionnel /	POUR LE MEQ: enseigner LC11.1identité simple		ER29 citation du MEQ (Faire l'école...)	EE16conformité avec le discours du MEQ		
3. qui en a toutes les caractéristiques /	POUR LE MEQ: enseigner LC11.1identité simple à toutes les caractéristiques d'un acte professionnel		ER29 citation du MEQ (Faire l'école...)	EE16conformité avec le discours du MEQ		
4. en raison de sa nature et de son exercice mêmes», /	POUR LE MEQ: nature et exercice d'enseigner LC4.0a1 de		ER29 citation du MEQ (Faire l'école...)	EE16conformité avec le discours du MEQ		
5. soit un caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel /	enseigner a toutes les caractéristiques d'un acte professionnel nature et exercice d'enseigner LC11.1identité simple caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel		ER29 citation du MEQ	EE16conformité avec le discours du MEQ		Même si cette partie de texte n'est pas entre «...» c'est quand même tiré du texte du MEQ. Remarquons la redondance, ou l'incohérence: Enseigner représente un acte professionnel (...) en raison de (...) son caractère professionnel.
6. (professionnel) en tant que service public et en raison de ses exigences éthiques /	caractère LC11.4identité caractéristique service public et exigences éthiques LC4.0a1 de caractère professionnel d'enseigner		ER29 citation du MEQ	EE16conformité avec le discours du MEQ		Ici, on constate une utilisation différenciée du terme «professionnel» (professionnel au sens de service public, et professionnel dans un autre sens qui n'est pas très clair encore: «enseigner représente un acte professionnel»)
7. (MEQ, 1992 Faire l'école aujourd'hui et demain... p.7) / 8. D'autres caractéristiques peuvent être évoquées permettant de relativiser, du moins partiellement, cette affirmation. / 9. Carbonneau (1993) relève, chez différents auteurs (Elliot, Myers, Goodlad, Berger et Lemosse), des caractéristiques communes aux professions reconnues /	d'autres caractéristiques LC4.0a1 de restriction de acte d'enseigner comme acte professionnel) POUR CARBONNEAU: caractéristiques communes LC11.4identité caractéristique professions reconnues	SR26B cadrage de propos affirmation du MEQ, propositions 1 à 6 sur la «profession» enseignante SR26B cadrage de propos: sur la «profession» enseignante SR14a9... d'autorité («Carbonneau» ... et «différents auteurs») SR5a9c de comparaison: «professions reconnues» qu'on s'apprête à comparer à «l'enseignement» SR23d dissociation... implicite: professions reconnues VS profession non-reconnue (enseignement) SR26B cadrage de propos sur la «profession» enseignante SR5a9c de comparaison «professions reconnues» qu'on s'apprête à comparer à «l'enseignement»	ER29 citation Identification des sources ER36 euphémisme: « du moins partiellement» ER25 préphrase: les «professions reconnues», mais on ne les nomme pas.	EE16conformité avec le discours du MEQ EE18 sobriété/diplomatie EE14 fermement de l'affirmation à venir. EE10 introduit, présupposé: 1. consensus général sur les domaines de pratique reconnus comme des professions. 2.: l'enseignement n'est pas «reconnue» comme profession.	relativiser: considérer par rapport à qqch. d'analogue, de comparable, ou à un ensemble. Ici, annonce d'une distanciation de l'Université à l'égard des propos du MEQ. On affirme vouloir «relativiser», mais seulement «partiellement».	Les auteurs l'ont affirmé, ça clot les discussions. Mais quelles sont les professions reconnues? Ne pas les nommer présuppose un consensus générale sur les domaines de pratique reconnus comme des professions. 2è présupposé: l'enseignement n'est pas «reconnue» comme profession.
10. qu'il regroupe sous quatre dimensions: /	POUR CARBONNEAU: caractéristiques communes aux professions reconnues LC21.4 élément de quatre dimensions			EE5 choix d'un angle pour définir les caractéristiques d'une profession		

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels POUR CARBONNEAU: quatre dimensions des caractéristiques communes aux professions reconnues: LC11. Identité simple acte professionnel», «une longue formation universitaire», un «contexte de pratique autonome et responsable» et une «insertion sociale	Schèmes rhétoriques SR26Recadrage de propos sur la «profession» enseignante SR58arg. de comparaison «professions reconnues» qu'on s'apprête à comparer à «l'enseignement» SR26Recadrage de propos sur la «profession» enseignante SR58arg. de comparaison «professions reconnues» qu'on s'apprête à comparer à «l'enseignement» SR20définition d'un acte professionnel» forme de définition induite par le participe présent, et l'usage de l'article indéfini SR26Recadrage de propos sur la «profession» enseignante SR58arg. de comparaison «professions reconnues» qu'on s'apprête à comparer à «l'enseignement»	Éléments rhétoriques ER9qualification des professions reconnues ER22sing. pl. pluriel: les professions reconnues sont chacune «un acte professionnel». ER10catégorisation: identification des caractéristiques de la catégorie des «professions» ER29citation: Carbonneau ER9qualification de «acte professionnel» (qui est une caractéristique des «professions reconnues» ER22sing. pl. pluriel «un acte» ER29citation: Carbonneau	Effets rhétoriques EF5choix d'un angle pour caractériser les «professions reconnues» EF5choix d'un angle EF14termes: à cause de la définition EF10modifie statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité. EF10modifie statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité. ER9qualification de l'association: «forte» ER29citation: Carbonneau	Définitions	Commentaires
11. un «acte professionnel» (...), «une longue formation universitaire», un «contexte de pratique (...) autonome et responsable» et une «insertion sociale (...)» /	POUR CARBONNEAU: quatre dimensions des caractéristiques communes aux professions reconnues: LC11. Identité simple acte professionnel», «une longue formation universitaire», un «contexte de pratique autonome et responsable» et une «insertion sociale	SR26Recadrage de propos sur la «profession» enseignante SR58arg. de comparaison «professions reconnues» qu'on s'apprête à comparer à «l'enseignement» SR26Recadrage de propos sur la «profession» enseignante SR58arg. de comparaison «professions reconnues» qu'on s'apprête à comparer à «l'enseignement» SR20définition d'un acte professionnel» forme de définition induite par le participe présent, et l'usage de l'article indéfini SR26Recadrage de propos sur la «profession» enseignante SR58arg. de comparaison «professions reconnues» qu'on s'apprête à comparer à «l'enseignement»	ER9qualification des professions reconnues ER22sing. pl. pluriel: les professions reconnues sont chacune «un acte professionnel». ER10catégorisation: identification des caractéristiques de la catégorie des «professions» ER29citation: Carbonneau ER9qualification de «acte professionnel» (qui est une caractéristique des «professions reconnues» ER22sing. pl. pluriel «un acte» ER29citation: Carbonneau	EF5choix d'un angle pour caractériser les «professions reconnues» EF5choix d'un angle EF14termes: à cause de la définition EF10modifie statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité. EF10modifie statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité. ER9qualification de l'association: «forte» ER29citation: Carbonneau		
12. (acte professionnel «un acte spécifique impliquant une activité intellectuelle (...), de nature altruiste et rendu sous forme de service») /	POUR CARBONNEAU: acte spécifique impliquant une activité intellectuelle de nature altruiste et rendu sous forme de service	SR26Recadrage de propos sur la «profession» enseignante SR58arg. de comparaison «professions reconnues» qu'on s'apprête à comparer à «l'enseignement» SR20définition d'un acte professionnel» forme de définition induite par le participe présent, et l'usage de l'article indéfini SR26Recadrage de propos sur la «profession» enseignante SR58arg. de comparaison «professions reconnues» qu'on s'apprête à comparer à «l'enseignement»	ER9qualification des professions reconnues ER22sing. pl. pluriel: les professions reconnues sont chacune «un acte professionnel». ER10catégorisation: identification des caractéristiques de la catégorie des «professions» ER29citation: Carbonneau ER9qualification de «acte professionnel» (qui est une caractéristique des «professions reconnues» ER22sing. pl. pluriel «un acte» ER29citation: Carbonneau	EF5choix d'un angle pour caractériser les «professions reconnues» EF5choix d'un angle EF14termes: à cause de la définition EF10modifie statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité. EF10modifie statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité. ER9qualification de l'association: «forte» ER29citation: Carbonneau		Une autre définition de l'acte professionnel qui donne lieu, à une affirmation un peu tordue: l'une des caractéristiques communes aux professions reconnues, est d'être un acte professionnel...
13. (une insertion sociale) (...) par l'intermédiaire d'une association forte» (p.35). /	POUR CARBONNEAU: association forte LC5.Moyen insertion sociale	SR26Recadrage de propos sur la «profession» enseignante SR58arg. de comparaison «professions reconnues» qu'on s'apprête à comparer à «l'enseignement»	ER9qualification de l'association: «forte» ER29citation: Carbonneau	On peut ici se demander ce qui est entendu par «insertion sociale»? Parle-t-on de «reconnaissance sociale»? de poids décisionnel, sur le plan social?... Cette expression n'est pas claire et n'est pas précisée. Notions qu'il ne suffit pas d'avoir une association, celle-ci doit être «forte». Que veut dire «forte»? Capable d'influencer des décisions?		On exprime ici le fait que l'enseignement n'est pas tout à fait une profession. Pourquoi l'Université croit-elle important de faire cette affirmation, et même de la démontrer, par le recours à des arguments d'autorité? La raison n'est pas encore claire.
14. Si les deux premières dimensions, (...) peuvent s'appliquer à la situation de l'enseignement au Québec, /	acte professionnel et longue formation universitaire LC10.Application enseignement au Québec	SR26Recadrage de propos sur la «profession» enseignante SR58arg. de comparaison: conclusion de l'argument. conclusion de l'argument.	ER9qualification de l'association: «forte» ER29citation: Carbonneau	EF16conformité: montre que les sources d'autorité ne sont pas absolument en contradiction avec la MEC. Mais, au contraire, ces sources disent en partie la même chose que le MEQ.		On exprime ici le fait que l'enseignement n'est pas tout à fait une profession. Pourquoi l'Université croit-elle important de faire cette affirmation, et même de la démontrer, par le recours à des arguments d'autorité? La raison n'est pas encore claire.
15. la première (dimension) rejoignant celle évoquée par le ministère de l'Éducation, /	acte professionnel (sens de Carbonneau) LC11. Identité simple acte professionnel (sens du MEC)	SR26Recadrage de propos sur la «profession» enseignante SR58arg. de comparaison: conclusion de l'argument. conclusion de l'argument.	ER9qualification de l'association: «forte» ER29citation: Carbonneau	EF16conformité: montre que les sources d'autorité ne sont pas absolument en contradiction avec la MEC. Mais, au contraire, ces sources disent en partie la même chose que le MEQ.		On exprime ici le fait que l'enseignement n'est pas tout à fait une profession. Pourquoi l'Université croit-elle important de faire cette affirmation, et même de la démontrer, par le recours à des arguments d'autorité? La raison n'est pas encore claire.
16. les deux dernières (dimensions) sont, au mieux, en développement.	un «contexte de pratique autonome et responsable» et une «insertion sociale LC11. Identité simple. en développement dans l'enseignement au Québec	SR26Recadrage de propos sur la «profession» enseignante SR58arg. de comparaison: conclusion de l'argument. conclusion de l'argument. SR26dissociation: «professions reconnues» VS situation de l'enseignement				On exprime ici le fait que l'enseignement n'est pas tout à fait une profession. Pourquoi l'Université croit-elle important de faire cette affirmation, et même de la démontrer, par le recours à des arguments d'autorité? La raison n'est pas encore claire.

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
17. p. 16-17 Dans le respect de sa logique propre, une formation à l'enseignement à caractère professionnel peut être entendue comme l'ensemble des démarches et des contenus orientés vers le développement des compétences requises pour l'exercice du métier /	POUR PERRON, LESSARD ET BELANGER: formation à l'enseignement à caractère professionnel LC11. Identité simple l'ensemble des démarches et des contenus orientés vers le développement des compétences requises pour l'exercice du ou des métiers de l'enseignement	SB2: définition de «formation à caractère professionnel» induite par le verbe au participe passé employé seul («contenus orientés», «compétences requises») SR9: arg. par la fin et les moyens fin: «formation professionnelle» (exigence du MEQ) moyen: «développement des compétences requises» SR23: dissociation implicite: formation à l'enseignement à caractère professionnel VS formation à l'enseignement à caractère non professionnel	EB35: justification d'un lien: «dans le respect de sa logique propre» EB29: citation: Perron Lessard et Bélanger 1993, p.6 EB33: mot-choc: formation à l'enseignement à caractère «professionnel»	EF16: conformité avec le MEQ qui demande une «formation à l'enseignement à caractère professionnel» EF1: modification statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité.	On voit un peu mal la spécificité du caractère professionnel de la formation. Est-ce que toutes les formations, professionnelles ou non ne sont pas «entendues comme l'ensemble des démarches et des contenus orientés vers le développement des compétences requises pour l'exercice du ou des métiers». Qu'y a-t-il de spécifiquement «professionnel là-dedans?»	
18. (Perron Lessard et Bélanger 1993, p.6). /	SR14: arg. d'autorité: Perron Lessard et Bélanger 1993	ER12: répétition en d'autres mots de la définition. ER33: mot-choc: formation professionnelle	EF2: valorisation de l'affirmation selon laquelle la formation doit être considérée comme «l'ensemble des démarches et des contenus orientés vers le développement des compétences requises pour l'exercice du ou des métiers»	renvoyer: Adresser à (quelqu'autre destination plus appropriée, quelle personne plus compétente). Par ext. Faire se reporter, obliger à se reporter		
19. Une formation professionnelle renvoie à un ensemble de gestes et d'actions à poser dans l'exercice du métier /	SR9: arg. par la fin et les moyens fin: «formation professionnelle» (exigence du MEQ) moyen: «développement d'un ensemble de gestes et d'actions à poser dans l'exercice du métier» SR23: dissociation implicite: formation professionnelle VS formation non-professionnelle ensemble de gestes et d'actions à poser: VS ??	SR9: arg. par la fin et les moyens fin: «formation professionnelle» (exigence du MEQ) moyen: «formation de professionnelle», SR23: dissociation implicite: formation professionnelle VS formation non-professionnelle	EF16: conformité de la fin visé par le programme avec les exigences du MEQ: «formation professionnelle» EF15: ratenissement affectif: «formation de professionnelle» effet de style EF1: modification statut citation donne à l'affirmation caractère de vérité. - arg. d'autorité.	EF16: conformité de la fin visé par le programme avec les exigences du MEQ: «formation professionnelle» EF15: ratenissement affectif: «formation de professionnelle» effet de style EF1: modification statut citation donne à l'affirmation caractère de vérité. - arg. d'autorité.	Effet de style où sont mis en parallèle le «professionalisme d'une formation» et le «professionalisme de l'individu formé». Les éléments qui témoignent du professionalisme dans un cas et dans l'autre, ne sont pas les mêmes.	
20. mais aussi, dans un sens plus large (incluant le premier) de «formation de professionnels», /	POUR L'ADEREQ: formation professionnelle LC11. Identité simple formation de professionnel formation professionnelle LC16. Disjonction. formation de professionnel	SR9: arg. par la fin et les moyens fin: «formation professionnelle» (exigence du MEQ) moyen: «formation de professionnelle», SR23: dissociation implicite: formation professionnelle VS formation non-professionnelle	EF16: conformité de la fin visé par le programme avec les exigences du MEQ: «formation professionnelle» EF15: ratenissement affectif: «formation de professionnelle» effet de style EF1: modification statut citation donne à l'affirmation caractère de vérité. - arg. d'autorité.	EF16: conformité de la fin visé par le programme avec les exigences du MEQ: «formation professionnelle» EF15: ratenissement affectif: «formation de professionnelle» effet de style EF1: modification statut citation donne à l'affirmation caractère de vérité. - arg. d'autorité.	Effet de style où sont mis en parallèle le «professionalisme d'une formation» et le «professionalisme de l'individu formé». Les éléments qui témoignent du professionalisme dans un cas et dans l'autre, ne sont pas les mêmes.	

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
21. (une formation de professionnel renvoie à «une formation à l'autonomie, à la responsabilité, au perfectionnement continu, au sens éthique, etc.» /	POURLADEREQ: formation de professionnel LC11. Identité simple formation à l'autonomie, à la responsabilité, au perfectionnement continu, au sens éthique, etc.	SR9arg. par la fin et les moyens fin: «formation professionnelle» moyen: «formation à l'autonomie, à la responsabilité, au perfectionnement continu, au sens éthique, etc.» SR23dissociation implicite: formation de professionnelle VS formation de non-professionnelle formation à l'autonomie, à la responsabilité, au perfectionnement continu, au sens éthique, etc. VS pas de formation à l'autonomie, à la responsabilité, au perfectionnement continu, au sens éthique, etc SR14arg. d'autorité: ADEREQ	ER9qualification implicite de l'enseignant «professionnel»: -autonomie, responsable, en continu perfectionnement, ayant un sens éthique...» ER23citation: ADEREQ	EE2valorisation à la fois de la formation qu'on envisage donner, et du futur enseignant professionnel qui en sera l'aboutissement	On constate dans les propositions de ce chapitre, un certain manque de clarté dans le niveau de discours. L'Université de Montréal, rapporte les propos d'une entité qui lui est distincte, ces propos sont prescriptifs: ils expriment ce que devraient être les caractéristiques de la formation des maîtres. Mais, cet usage de citations n'est certes pas sans raison, et on suppose que l'Université la rapporte pour d'une part, expliquer les buts visés par son programme et d'autre part, justifier la pertinence de ces buts visés. L'Université annonce donc, de manière indirecte qu'elle va non seulement préparer les futurs enseignants à exécuter des gestes, mais aussi, elle va les former sur le plan des attitudes (autonomie, responsabilité, sens du perfectionnement et de l'éthique).	
22. souligne un rapport de l'ADEREQ (1992, p.39).	formation à l'enseignement à caractère professionnel LC11. Identité simple deux volets	SR14arg. d'autorité	ER12répétition du concept de formation à deux volets ER33mot-choc: formation à l'enseignement à caractère «professionnel»	EE2valorisation des sources et des affirmations concernant les deux volets de la formation (former aux gestes et former aux attitudes)	Pour renforcer la pertinence de la double perspective d'une formation professionnelle, on fait ici appel à un autre auteur. Perrenoud, cette fois. C'est un argument d'autorité de plus, mais cette autre citation occasionne d'autres effets: répétition et donc présence aux buts visés, plus de crédit à l'argument d'autorité précédant (ADEREQ), puisque Perrenoud aussi le dit.	Mais ATTENTION: ce qui devrait correspondre au premier volet (préparation à des gestes) (Prop. 24 à 27) subit un glissement et devient: préparation à un métier complexe où l'enseignant doit surmonter des contradictions, faire des compromis, accepter ses limites, etc. Ainsi, la liaison établie entre les deux volets de l'ADEREQ et ceux de Perrenoud est un peu tordue. Le deuxième volet correspond, mais le premier, moins bien.
24. Il nous invite à «penser la formation des maîtres, d'abord comme préparation à un métier complexe»; /	POUR PERRENOUD: formation des maîtres LC11. Identité simple préparation à un métier complexe [enseigner LC11. Identité simple métier complexe]	SR23dissociation implicite: formation à l'enseignement à caractère professionnel = préparation à un métier complexe VS formation à l'enseignement à caractère non professionnel = pas de préparation à un métier complexe (préparation à un métier simple?)	ER4lien qualité (Métier) «complexe» ER23citation: Perrenoud ER23allusion au discours du MEQ et du CSE et du CSE qui affirmaient que l'acte d'enseigner était un acte «complexe»	EE2valorisation de l'enseignement, et de la formation des enseignants EE16conformité: avec le point de vue du MEQ et du CSE EE16modification statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité.	Notons d'ailleurs ici que la source citée (Perrenoud) a assez bonne presse ici au Québec.	

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
25-en effet, l'enseignant s'y heurte «aux limites de l'influence d'un sujet sur un autre sujet», /	POUR PERRENOUD: l'enseignant se heurte aux limites de l'influence d'un sujet sur un autre sujet LC4.Ciel.dg métier complexe	SR24causalité logique: introduite par le marqueur: «en effet»: Parce que l'enseignant se heurte aux limites de l'influence d'un sujet sur un autre sujet, c'est un métier complexe. SR24causalité logique: introduite par le marqueur: «en effet»: Parce que l'enseignant fait face quotidiennement à des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes, c'est un métier complexe.	ER29citation: Perrenoud ER35justification d'un lien: enseigner = métier complexe ER29citation: Perrenoud contribue à renforcer le ER4lieu qualité ER34affirmation sans justification: l'enseignant doit reconstruire constamment des valeurs et des théories contradictoires, c'est un métier complexe.	EE13statut de fait à l'affirmation qu'enseigner est un métier complexe EE2valorisation de l'enseignement (par lieu de qualité) EE13statut de fait à l'affirmation que l'ens. fait face quotidiennement à des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes EE1modifie statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité. EE2valorisation de l'enseignement (par lieu de qualité) EE13statut de fait à l'affirmation que l'enseignant doit reconstruire constamment des compromis entre des valeurs et des théories contradictoires. EE1modifie statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité. EE2présence de la thèse de la formation dg professionnel EE2valorisation: des sources qui se soutiennent l'une et l'autre	Définitions	Commentaires
26.(l'enseignant) fait face quotidiennement à «des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes», /	POUR PERRENOUD: l'enseignant fait face quotidiennement à des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes, c'est un métier complexe	SR24causalité logique: introduite par le marqueur: «en effet»: Parce que l'enseignant fait face quotidiennement à des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes, c'est un métier complexe.	ER29citation: Perrenoud contribue à renforcer le ER4lieu qualité («compromis») ER34affirmation sans justification: l'enseignant doit reconstruire constamment des valeurs et des théories contradictoires.	EE13statut de fait à l'affirmation que l'ens. fait face quotidiennement à des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes EE1modifie statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité. EE2valorisation de l'enseignement (par lieu de qualité) EE13statut de fait à l'affirmation que l'enseignant doit reconstruire constamment des compromis entre des valeurs et des théories contradictoires. EE1modifie statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité. EE2présence de la thèse de la formation dg professionnel EE2valorisation: des sources qui se soutiennent l'une et l'autre	Définitions	Commentaires
27.(l'enseignant) doit reconstruire constamment des compromis entre des valeurs et des théories contradictoires, etc.(p.7 à 10). /	POUR PERRENOUD: (l'enseignant doit reconstruire constamment des compromis entre des valeurs et des théories contradictoires LC4.Ciel.dg métier complexe valeurs LC17.Opposition théories	SR24causalité logique: introduite par le marqueur: «en effet»: Parce que l'enseignant doit reconstruire constamment des compromis entre des valeurs et des théories contradictoires, c'est un métier complexe. SR23dissociation implicite: formation de professionnel VS formation de non-professionnel	ER29citation: Perrenoud contribue à renforcer le ER4lieu qualité («compromis») ER34affirmation sans justification: l'enseignant doit reconstruire constamment des compromis entre des valeurs et des théories contradictoires	EE13statut de fait à l'affirmation que l'enseignant doit reconstruire constamment des compromis entre des valeurs et des théories contradictoires. EE1modifie statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité. EE2présence de la thèse de la formation dg professionnel EE2valorisation: des sources qui se soutiennent l'une et l'autre	Définitions	Commentaires
28.l (Perrenoud) nous invite aussi à la concevoir (la formation des maîtres) comme formation de professionnel, /	POUR PERRENOUD: formation des maîtres LC11.identité simple formation de professionnel	SR24causalité logique: introduite par le marqueur: «en effet»: Parce que l'enseignant doit reconstruire constamment des compromis entre des valeurs et des théories contradictoires, c'est un métier complexe. SR23dissociation implicite: formation de professionnel VS formation de non-professionnel	ER12épithète: de la même thèse que tout à l'heure, mais soutenue, cette fois par une autre autorité (Perrenoud) ER33mol-choq «formation de professionnel» ER33mol-choq: identité «professionnelle»	EE13statut de fait à l'affirmation que l'enseignant doit reconstruire constamment des compromis entre des valeurs et des théories contradictoires. EE1modifie statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité. EE2présence de la thèse de la formation dg professionnel EE2valorisation: des sources qui se soutiennent l'une et l'autre	Définitions	Commentaires
29.une formation contribuant à la construction d'une identité professionnelle individuelle et collective; /	POUR PERRENOUD: construction d'une identité professionnelle individuelle et collective LC5.Conséquence (ou résultat) formation de professionnel	SR24causalité logique: introduite par le marqueur: «en effet»: Parce que l'enseignant doit reconstruire constamment des compromis entre des valeurs et des théories contradictoires, c'est un métier complexe. SR23dissociation implicite: formation de professionnel VS formation de non-professionnel	ER12épithète: de la même thèse que tout à l'heure, mais soutenue, cette fois par une autre autorité (Perrenoud) ER33mol-choq «formation de professionnel» ER33mol-choq: identité «professionnelle»	EE13statut de fait à l'affirmation que l'enseignant doit reconstruire constamment des compromis entre des valeurs et des théories contradictoires. EE1modifie statut: citation donne à l'affirmation caractère de vérité. EE2présence de la thèse de la formation dg professionnel EE2valorisation: des sources qui se soutiennent l'une et l'autre	Définitions	Commentaires

Alors qu'on prétend que Perrenoud dit la même chose que l'ADEREQ, soit la nécessité d'une «formation de professionnel», on constate que ces deux autorités ne donnent pas exactement le même sens à cette expression, bien que ces deux sens ne s'excluent pas, ils ne font pas pour autant référence au même phénomène, voir proposition 21. L'ADEREQ l'associe au développement de l'autonomie, de la responsabilité, du perfectionnement et de l'éthique, Perrenoud l'associe au développement d'une identité.

contribuer:
aider à l'exécution d'une oeuvre commune; avoir part (à un résultat)

contribuer:
aider à l'exécution d'une oeuvre commune; avoir part (à un résultat)

contribuer:
aider à l'exécution d'une oeuvre commune; avoir part (à un résultat)

contribuer:
aider à l'exécution d'une oeuvre commune; avoir part (à un résultat)

contribuer:
aider à l'exécution d'une oeuvre commune; avoir part (à un résultat)

contribuer:
aider à l'exécution d'une oeuvre commune; avoir part (à un résultat)

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
30. (Une formation) donnant l'envie et les moyens de travailler en équipe et en réseaux (...); /	POUR PERRENOUD: donne l'envie et les moyens de travailler en équipe et en réseaux LC6. Conséquence (ou résultat) formation de professionnel	SR9arg. par la fin et les moyens fin; formation de professionnel moyen_fin_spécifique: formation donnant l'envie et les moyens de travailler en équipe et en réseaux VS formation de non-professionnel = ne donnant pas l'envie et les moyens de travailler en équipe et en réseaux SR23dissociation_ implicite: formation de professionnelle = donnant l'envie et les moyens de travailler en équipe et en réseaux	SR9arg. par la fin et les moyens fin; formation de professionnelle moyen_fin_spécifique: donnant aux enseignants les moyens de prendre en charge leur propre formation continue SR23dissociation_ implicite: formation de professionnelle = donnant aux enseignants les moyens de prendre en charge leur propre formation continue VS formation de non-professionnel = ne donnant pas aux enseignants les moyens de prendre en charge leur propre formation continue	EE2valorisation des enseignants, tel qu'on souhaite les former et de la nouvelle formation qui (sous-entendu) permettra l'atteinte de ces objectifs	ici, Perrenoud rejoint l'ADEREQ dans son concept de «formation de professionnel» à l'associant à l'idée de la formation continue.	Notions que bien qu'on ait codé un schème d'argumentation moyen/fin, le moyen évoqué, n'est en réalité qu'une fin, une spécification de la fin générale.
31. (Une formation) donnant aux enseignants les moyens de prendre en charge leur propre formation continue; /	POUR PERRENOUD: formation de professionnel 1.1. identité simple donne aux enseignants les moyens de prendre en charge leur propre formation continue;	SR23dissociation_ implicite: formation de professionnelle = préparant à une révision constante des pratiques VS formation de non-professionnel = ne préparant pas à une révision constante des pratiques SR14arg. d'autorité	ER12répétition de la proposition 31.	EE2valorisation de l'affirmation EE11explicite_norme/nécessité de la perspective de formation continue	La logique de cette phrase laisse un peu perplexe. Comment se fait-il que dans les propositions précédentes, la formation continue constituait un élément d'un volet de la formation professionnelle, et que dans la présente proposition, elle est une nécessité issue des deux volets.	Note, ici, on évacue essentiellement, le volet de la préparation à des gestes et à des actions (prop. 19) pour insister davantage sur l'importance de la perspective de la formation continue, qui n'était pourtant qu'un élément du deuxième volet. C'est le premier volet, selon Perrenoud, pas, selon l'ADEREQ.
32. (Une formation) préparant à une révision constante des pratiques (...)* /	POUR PERRENOUD: formation de professionnel LC11. identité simple préparant à une révision constante des pratiques	SR24causalité logique forme syntaxique qui donne l'impression d'une conséquence logique. (Voir commentaire)	ER12répétition des deux volets	EE4présence des deux volets, mais la formulation choisie pour le premier volet (préparation à l'exercice d'un métier complexe) permet d'évacuer la nécessité de préparer à des gestes et à des actions		
33. (Perrenoud 1993b, p.19-20). / 34. Ce double volet de la formation des maîtres, (...) l'inscrit nécessairement dans une perspective de formation continue./	double volet LC11. identité caractéristique formation des maîtres perspective de formation continue LC11. identité caractéristique formation des maîtres ce double volet de la formation des maîtres LC4. Ciel de formation des maîtres s'inscrit dans une perspective de formation continue double volet de la formation des maîtres LC11. identité simple préparation à l'exercice d'un métier complexe et formation de professionnel					

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
36. La formation à l'enseignement est un processus de formation continue, une démarche d'autonomisation progressive, /	formation à l'enseignement LC11.1 Identité simple processus de formation continue, démarche d'autonomisation progressive [processus de formation continue LC11.1 Identité simple démarche d'autonomisation progressive formation initiale formation continue]	SR11.1 a) de la direction : développer dans le processus de formation continue SR11.1 a) de la direction : développer dans le processus de formation continue = première étape du chemin à parcourir, dans l'argument de la direction que sont fixées les limites de la formation initiale SR11.1 a) de la direction : développer les compétences nécessaires pour fonctionner comme débutants LC5. Conséquence (ou résultat) la formation initiale	ER9 qualification : formation à l'enseignement = processus de formation continue = démarche d'autonomisation ER12 répétition : de la thèse de la formation continue ER9 qualification de la formation initiale : une étape	EF5 choix d'un angle : on ne retient ici que le deuxième volet. EF4 préséance de la thèse de la formation continue	En situant la formation initiale comme une étape de la formation à l'enseignement, cela contribue à qualifier la formation initiale : aspect irréversible. On prend soin de souligner que tout n'est pas appris en formation initiale.	
37. dont la formation initiale constitue la première étape. /	cette perspective LC4.2 et de limites de la formation initiale	SR11.1 a) de la direction : développer les compétences nécessaires pour fonctionner comme débutants SR11.1 a) de la direction : développer les compétences nécessaires pour fonctionner comme débutants SR11.1 a) de la direction : développer les compétences nécessaires pour fonctionner comme débutants SR11.1 a) de la direction : développer les compétences nécessaires pour fonctionner comme débutants SR23 association débutants VS experts	ER28 allusion aux études de comparaison entre enseignants débutants et enseignants experts.	EF5 choix d'un angle, limites de la formation initiale en fonction de l'argument de direction.	Confirmation du commentaire précédent: on annonce que la formation initiale a des limites.	
39. elle permet aux étudiants de développer les compétences nécessaires pour fonctionner comme débutants et non comme experts. /	la formation initiale LC20. Exclusion développement de compétences pour fonctionner comme un expert	SR11.1 a) de la direction : développer les compétences nécessaires pour fonctionner comme débutants SR11.1 a) de la direction : développer les compétences nécessaires pour fonctionner comme débutants SR11.1 a) de la direction : développer les compétences nécessaires pour fonctionner comme débutants SR11.1 a) de la direction : développer les compétences nécessaires pour fonctionner comme débutants SR23 association débutants VS experts	ER23 citation : ADEREQ ER32 forme «il faut...» (formation doit se concevoir comme une formation d'adultes)	EF11 exprime norme/nécessité de concevoir la formation initiale comme une formation d'adultes EF1 modifie statut : citation donne à l'affirmation caractère de vérité.	Établissement des limites. On forme un débutant, pas un expert. Ou est-ce que ça veut dire? Comment fonctionne un débutant? Comment fait pas un débutant et que fait un débutant que ne fait pas un expert? Il y a derrière cette affirmation, un implicite sur les enseignants experts et les enseignants débutants.	La stratégie est dans le non-dit: «une formation d'adulte est différente d'une formation d'enfant».
40. Elle génère aussi une condition caractéristique, rappelle l'ADEREQ (1992) : «pour se placer adéquatement dans cette perspective, la formation initiale des enseignants doit se concevoir comme une formation d'adultes	POURL'ADEREQ : formation initiale LC11.1 Identité par nécessité formation d'adultes POURL'ADEREQ : formation initiale = formation d'adultes LC9. Condition de formation continu	SR11.1 a) de la direction : condition de la formation initiale en fonction de l'argument de direction SR23 association : formation d'adultes VS ? (formation d'enfant?) SR14 a) de l'autorité (ADEREQ) SR11.1 a) de la direction : condition de la formation initiale en fonction de l'argument de direction SR23 association : «formation d'adulte» = implication de l'étudiant dans sa formation vs «formation (d'enfant?)» = l'étudiant reçoit ce qu'on lui donne	ER23 citation : ADEREQ	EF5 choix d'un angle : les schèmes de direction et de dissociation amènent l'angle de l'étudiant actif dans sa formation.		
41. (une formation d'adultes) considérant l'étudiant comme agent de sa formation /	POURL'ADEREQ : formation initiale LC11.1 Identité caractéristique formation d'adultes	SR11.1 a) de la direction : condition de la formation initiale en fonction de l'argument de direction SR23 association : «formation d'adulte» = implication de l'étudiant dans sa formation vs «formation (d'enfant?)» = l'étudiant reçoit ce qu'on lui donne	ER23 citation : ADEREQ	EF5 choix d'un angle : les schèmes de direction et de dissociation amènent l'angle de l'étudiant actif dans sa formation.		

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels POUR L'ADREQ: acquisition d'outils nécessaires à cette formation «continue» LC2.Légèreté de formation initiale acquisition d'outils nécessaires à cette formation «continue» en formation initiale perspective de formation continue	Schèmes rhétoriques SR11arg. de la direction condition de la formation initiale en fonction de l'argument de direction SR9arg. par la fin et les moyens: l'argument de direction a permis d'établir qu'un moyen pour favoriser la formation continue est de viser une formation où l'étudiant est actif. Ce moyen devient ici une fin nécessitant lui-même comme moyen l'acquisition d'outils SR24causalité logique: («et» subordonnant) Puisque la formation initiale est une formation d'aduites, considérant l'étudiant comme agent de sa formation, il est logique que cette formation implique l'acquisition d'outils nécessaires à la formation continue	Éléments rhétoriques ER23citation: ADREQ	Effets rhétoriques EF5choix d'un angle: le schème de direction se poursuit et permet de conclure à la nécessité de «l'acquisition d'outils nécessaires à cette formation continue» Le «et» subordonnant EF11exorde norme/nécessité de l'acquisition d'outils	Définitions Commentaires Pourquoi «continue» au lieu de «continues»?
43. La perspective de formation continue implique donc la reconnaissance, tant chez les étudiants que chez les formateurs, des limites des savoirs instrumentaux à acquérir en formation initiale/	reconnaissance chez les étudiants et les formateurs des limites des savoirs instrumentaux à acquérir en formation initiale LC6. Conséquence (ou résultat) perspective de formation continue	SR11arg. de la direction SR24causalité logique: «implicite» donc (Notons cependant que rien de ce qui précède ne permet logiquement de conclure aux «limites» des savoirs instrumentaux. SR23dissociation: savoirs instrumentaux, vs (savoirs fondamentaux) SR11arg. de la direction le schème se poursuit SR9arg. par la fin et les moyens: fin formation continue moyen: développer des savoirs fondamentaux SR23dissociation: savoirs instrumentaux et savoirs fondamentaux	ER25aphorisme: que sont les «savoirs instrumentaux»? Sont-ce des savoirs «pratiques»? Le terme «instrumentaux» ne porte-t-il pas une connotation négative qui facilite son rejet. Si on avait parlé de savoirs «pratiques, il aurait été plus difficile de les rejeter. ER9qualification: des savoirs instrumentaux en formation initiale: <i>limités</i>	EF9développement et EF3disqualification: des savoirs dits «instrumentaux»	On commence ici à exclure les savoirs «instrumentaux», ou du moins à minimiser leur importance, au bénéfice de ce qui sera appelé les «savoirs fondamentaux». Note: on peut quand même ici se demander ce qu'est un savoir «instrumental», dans l'enseignement. Le terme est, on le reconnaîtra, très général et sa référence dans la réalité est assez vague. Néanmoins, souligner que les savoirs «instrumentaux» ont des limites, concoure à leur disqualification, indépendamment du sens précis de ce concept. Poursuite de la démarche argumentative qui vise à disqualifier les «savoirs instrumentaux». Notons que les termes «instrumentaux» ainsi que «fondamentaux» portent dans leur seule expression, une connotation: négative, pour ce qui est de «instrumentaux» et positive pour «fondamentaux». Le choix même de ces termes contribue donc aussi à la disqualification de l'un et à la valorisation de l'autre.
44. (La perspective de formation continue implique donc) et de la nécessité d'y développer des savoirs fondamentaux, /	nécessité de développer des savoirs fondamentaux en formation initiale LC6. Conséquence (ou résultat) perspective de formation continue	SR11arg. de la direction le schème se poursuit SR9arg. par la fin et les moyens: fin formation continue moyen: développer des savoirs fondamentaux SR23dissociation: savoirs instrumentaux et savoirs fondamentaux	ER9qualification: des savoirs fondamentaux: ils sont «garants de la poursuite de la formation»	EF2valorisation: savoirs fondamentaux	Mais, tout comme pour les savoirs instrumentaux, on peut ici se questionner sur le sens de «savoirs fondamentaux». Et s'agit-il réellement de savoirs, ou plutôt d'habiletés ou même d'attitude? Le terme est général, abstrait et flou. Note: à la page 53 du document de l'Udém, on fait référence aux «connaissances fondamentales», notamment histoire de la profession, etc, et on dit qu'ils fournissent un terrain fertile à la réflexion critique. Sont-ce là les «savoirs fondamentaux» dont il est ici question et qui seraient plus nécessaires que les savoirs «instrumentaux»?
45. (savoirs fondamentaux) garants de la poursuite de la formation.	savoirs fondamentaux LC8. Solution poursuite de la formation	SR11arg. de la direction	ER35justification d'un lien de la vision énoncée, notamment perspective de formation continue et développement de savoirs «fondamentaux»	EF16conformité avec le MEQ	
46. Une telle vision de la formation à l'enseignement rejoint celle que véhicule le ministère de l'Éducation, /	Une telle vision (prop. 36-45). LC2. Continuité vision du MEQ				

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation...	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
47.Sy (dans la vision) retrouve le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel /	caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel (de la profession enseignante) LC21.élément de double volet de la formation	caractère LC11.4identité caractéristique réflexif	ER29citation ou reprise des termes du MEQ.	EE16conformité avec la vision du MEQ		mais en réalité, l'UdeM n'explique pas ni où ni comment on retrouve dans sa vision, «le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel» énoncé par le MEQ. Cette reprise des termes du MEQ apparaît purement rhétorique et pourrait en vérité s'avérer vaine ou fautive ou même inapplicable.
48.qu'il (le MEQ) reconnaît à la profession enseignante, /	POUR LE MEQ: caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel LC11.4identité caractéristique profession enseignante	[enseigner LC11.identité simple profession]	ER29citation ou reprise des termes du MEQ.	EE16conformité avec la vision du MEQ		
49. que, par ailleurs, il (le ministère de l'Éducation) veut renouveler et valoriser, /	renouveler et valoriser la profession enseignante LC7.But MEQ		ER29citation ou reprise des termes du MEQ.	EE16conformité avec la vision du MEQ		
50. (le ministère de l'Éducation) veut renouveler et valoriser la formation à la profession (notamment par la formation à la profession (MEQ 1992b)) /	POUR LE MEQ: formation à la profession LC5.Moyen renouveler et valoriser la profession enseignante		ER35justification d'un lien (le «double volet» rejoint les principes directeurs	EE16conformité avec les directives du MEQ		Les propositions 49 et 50 semblent vouloir indiquer que l'UdeM a bien saisi le message du MEQ.
51. De plus, les caractéristiques de ce double volet d'une formation professionnelle à l'enseignement rejoignent les «principes directeurs» qu'il retient pour définir les orientations de la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: /	caractéristiques du double volet d'une formation professionnelle LC2.Continuité «principes directeurs» du MEQ pour définir les orientations de la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire	POUR LE MEQ: principes directeurs pour formation à l'éducation préscolaires et ens. primaire LC11.identité simple «une solide culture générale», «une formation polyvalente», «une formation qui tient compte du développement personnel des enseignants», «une formation pratique», et «une formation intégrée »	ER29citation: ou reprise des termes du MEQ.	EE16conformité avec les directives du MEQ		Ayant souligné la conformité du programme avec les directives, l'UdeM rappelle au lecteur (rappelons que le texte est essentiellement destiné au comité d'agrément des programmes) que ces directives constituent les cadres d'appréciation du programme. La conclusion est donc évidente, bien que son énonciation ait été omise: «Puisque notre programme est conforme aux directives, il mérite d'être approuvé par votre comité».
52. Ces principes directeurs, (...) dessinent un cadre d'appréciation des programmes de formation. /	principes directeurs LC4.Cadre d'appréciation des programmes de formation		ER9qualification, de la consultation: «vaste» et «impliquant les milieux de pratique». Puisque les principes directeurs sont le fruit de cette consultation, il ne peuvent qu'être bons.	EE16conformité du programme avec les directives du MEQ		On flatte le MEQ.
54. (principes directeurs) fruit d'une vaste consultation impliquant les milieux de pratique /	principes directeurs LC6.Conséquence (ou résultat) de pratique					

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
55. (milieux de pratique) ainsi invités à participer aux décisions contribuant au développement du métier /	vaste consultation impliquant les milieux de pratique LC5.Moyen faire participer les milieux de pratique aux décisions contribuant au développement du métier	SR22métaphore: arrimer	ER32comme «il faut»: que la culture générale s'anime à la profession ER333mol-choic: «profession»	EE1lexpisme_normativité de la profession EE1stentissement_affectif de la profession EE1conformité avec le discours du MEO	Le terme «arrimer» est lui-même devenu presque un slogan. La théorie doit s'animer à la pratique...	On peut ici se demander si cette proposition n'est pas destinée à d'éventuels lecteurs issus du milieu de pratique, afin de les convaincre de la valeur à la fois des principes directeurs, et du programme de l'UdeM qui respectent ces principes.
56. La culture générale, (...) doit s'arrimer à la profession.	culture générale (dans la formation) LC11.identité par nécessité s'arrimer à la profession		ER12répétition de la prop. 56 ER32comme «il faut»: sous une forma conditionnelle ER333mol-choic: (formation) «professionnelle» et «profession»	EE4présence: au lien entre la culture générale et la profession EE1lexpisme_normativité de la profession EE1stentissement_affectif et EE1conformité avec le discours du MEO	Le terme «arrimer» est lui-même devenu presque un slogan. La théorie doit s'animer à la pratique...	Le terme «arrimer» est lui-même devenu presque un slogan. La théorie doit s'animer à la pratique...
57. (la culture générale) une composante de la formation à l'enseignement, /	culture générale LC11.identité simple composante de la formation à l'enseignement		ER12répétition de la prop. 56 ER32comme «il faut»: sous une forma conditionnelle ER333mol-choic: (formation) «professionnelle» et «profession»	EE4présence: au lien entre la culture générale et la profession EE1lexpisme_normativité de la profession EE1stentissement_affectif et EE1conformité avec le discours du MEO	Le terme «arrimer» est lui-même devenu presque un slogan. La théorie doit s'animer à la pratique...	Le terme «arrimer» est lui-même devenu presque un slogan. La théorie doit s'animer à la pratique...
58. Elle ne prendra en effet sa véritable portée, dans le cadre d'une formation professionnelle, que si elle s'articule à des facettes de la profession. /	culture générale articulée à des facettes de la profession LC9.Condition ponté de la culture générale dans une formation professionnelle		ER35justification d'un lien: entre la culture générale et la profession: sens et intérêt pour les étudiants ER333mol-choic: (réalité) «professionnelle»	EE4présence: au lien entre la culture générale et la profession EE1lexpisme_normativité de la profession EE1stentissement_affectif et EE1conformité avec le discours du MEO	Le terme «arrimer» est lui-même devenu presque un slogan. La théorie doit s'animer à la pratique...	Le terme «arrimer» est lui-même devenu presque un slogan. La théorie doit s'animer à la pratique...
59. De plus, elle prendra sens et intérêt pour des étudiants sortant de deux années de culture générale au cégep qu'en avant qu'elle s'ouvre sur la réalité professionnelle amenés dans le programme. /	s'ouvrir sur la réalité professionnelle LC9.Condition sens et intérêt de la culture générale pour des étudiants qui sortent du cégep la réalité professionnelle LC4.Ciel de présence des étudiants dans le programme de formation		ER12répétition lien entre culture générale et profession ER333mol-choic: «profession» ER34affirmation sans justification: «culture générale fait appel à la manière propre à l'éducation d'appréhender et de comprendre le réel»	EE4présence: lien entre culture générale et profession EE1stentissement_affectif et EE1conformité avec le discours du MEO L'absence de justification donne à cette association un statut de fait	Le terme «arrimer» est lui-même devenu presque un slogan. La théorie doit s'animer à la pratique...	Le terme «arrimer» est lui-même devenu presque un slogan. La théorie doit s'animer à la pratique...
60. Une culture générale enracinée dans la profession fait aussi appel à la manière propre à l'éducation d'appréhender et de comprendre le réel. /	culture générale enracinée dans la profession LC2.Contiguité à la manière propre à l'éducation d'appréhender et de comprendre le réel		SR24causalité logique on déduit d'une affirmation sans justification (vérité de la prémisses n'a pas été établie) la nécessité de sensibiliser les étudiants à ce qui est appelé «la méthode propre à l'éducation»	EE4présence: lien entre culture générale et profession EE1stentissement_affectif et EE1conformité avec le discours du MEO L'absence de justification donne à cette association un statut de fait	Le terme «arrimer» est lui-même devenu presque un slogan. La théorie doit s'animer à la pratique...	Le terme «arrimer» est lui-même devenu presque un slogan. La théorie doit s'animer à la pratique...
61. Elle (culture générale-composante de la formation à l'enseignement) implique donc une sensibilisation à la méthode propre à l'éducation, /	sensibilisation à la méthode propre à l'éducation LC21.élément de culture générale enracinée dans la profession manière d'appréhender et de comprendre le réel LC11.identité simple méthode propre à l'éducation		SR24causalité logique on déduit d'une affirmation sans justification (vérité de la prémisses n'a pas été établie) la nécessité de sensibiliser les étudiants à ce qui est appelé «la méthode propre à l'éducation»	EE4présence: lien entre culture générale et profession EE1stentissement_affectif et EE1conformité avec le discours du MEO L'absence de justification donne à cette association un statut de fait	Le terme «arrimer» est lui-même devenu presque un slogan. La théorie doit s'animer à la pratique...	Le terme «arrimer» est lui-même devenu presque un slogan. La théorie doit s'animer à la pratique...
62. dont la définition est objet de réflexion et de recherche /	réflexion et recherche LC23.a.pour objet définition de la méthode propre à l'éducation					A quel renvoie le mot «dont»? À la méthode propre à l'éducation? La clarté de la phrase laisse à désirer...

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
63. (réflexion et recherche) lié, notamment aux savoirs enseignés, à la pratique réflexive et au discours sur la professionnalisation de l'enseignement réflexive et, d'une façon générale, au discours sur la professionnalisation de l'enseignement.	lié aux savoirs enseignés, à la pratique réflexive et au discours sur la professionnalisation de l'enseignement réflexive et, d'une façon générale, au discours sur la professionnalisation de l'enseignement.		ER33mot-choc: «pratique réflexive» - à quelle réalité fait donc référence cette expression? «professionnalisation» Cette proposition est si ambiguë qu'on peut difficilement en identifier les éléments rhétoriques.	EF15ratentissement_affectif	L&E: 4. <i>Abstrait: Unir par un rapport logique, fonctionnel, structural</i> Il. 3. <i>Lier à: Fig. Retenir par un lien de dépendance.</i>	Encore une ambiguïté. Quelle est la nature du lien entre la définition de la méthode propre à l'enseignement comme objet de recherche et de réflexion avec les «savoirs enseignés», la «pratique réflexive» et le «discours sur la professionnalisation». On peut aussi demander ce qu'ont en commun ces trois éléments (les «savoirs enseignés», la «pratique réflexive» et le «discours sur la professionnalisation», pour qu'ils soient ainsi réunis, par la syntaxe de cette phrase ambiguë...
64. 2.1.3. Éléments constituant la culture professionnelle (sous-titre).	POUR LE MEQ une culture stimulante pouvant inspirer la profession. LC11.3identité_exemple_éthique professionnelle, l'histoire de l'éducation(...) POUR LE MEQ important LC11.4identité_caractéristique acquisition par les enseignants d'une culture stimulante pouvant inspirer la profession	ER29citation du MEQ (même si cette citation n'est pas mot pour mot)	ER33mot-choc: (culture) «professionnelle» ER29citation du MEQ	EF15ratentissement_affectif EF16conformité qui sera démontrée plus loin.		
66. Les compétences associées à la culture professionnelle (éthique professionnelle, l'histoire de l'éducation,...) visent à fournir aux enseignants débutants les éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société /	POUR LE MEQ fournir aux enseignants débutants les éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société LC7. But compétences associées à la culture professionnelle (éthique professionnelle, l'histoire de l'éducation(...)) réflexion LC23.a.pour objet le rôle de la société enseignants débutants LC3.agant de réflexion (sur le rôle de la société)	ER29citation du MEQ (même si cette citation n'est pas mot pour mot)	ER29citation du MEQ (même si cette citation n'est pas mot pour mot)	EF16conformité		
67. (Les compétences associées à la culture professionnelle visent à fournir aux enseignants débutants les éléments nécessaires) et à la prise de conscience de la portée sociale et culturelle de leur activité professionnelle (p.28). /	POUR LE MEQ fournir aux enseignants débutants les éléments nécessaires à la prise de conscience de la portée sociale et culturelle de leur activité professionnelle LC7. But compétences associées à la culture professionnelle Position du dép. d'étudiés en éduc.	SR25 Liaison UdeM et MEQ		EF16conformité		confirmation de la DL EF16conformité entre la position de la FSE, telle qu'exprimée dans le cadre d'un autre programme et les directives du MEQ.
68. Dans le document présentant le programme de formation des maîtres du secondaire (FSE, 1993a) le Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation précise cette dimension./	Position du dép. d'étudiés en éduc. LC2.Continuité position du MEQ					

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels POUR LE DÉP. D'ÉTUDES EN ÉDUC. ET D'ADM. DE L'ÉDUC. désirable LC.11.4.identité caractéristique capacité des futurs enseignants de réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative importance dans le développement de la société LC.11.4.identité caractéristique fonction enseignante Parce que importance de la fonction enseignante dans le développement de la société LC.4.2.6. de désirabilité de la capacité des futurs enseignants de réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative critique LC.11.4.identité caractéristique réflexion réflexion critique LC.11.4.identité simple capacité réflexion critique LC.23.a. pour oblit rôle de l'institution éducative	Schèmes rhétoriques SRBarg. pragmatique: importance dans le développement de la société et que les futurs enseignants soient capables de se livrer à une réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative	Éléments rhétoriques ER29. citation de la FSE ER35. justification d'un lien: nécessité de la réflexion critique (compte tenu de l'importance particulière de la fonction enseignante dans le développement de la société...)	Effets rhétoriques montrer la conformité de la position de l'Université avec les directives du MEQ L'argument pragmatique EF11. lexprime norme/nécessité de la réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative.	Définitions Commentaires «se livrer à»: expression métaphorique
70. Pour cela, ils doivent comprendre à la fois la société dans laquelle ils auront à oeuvrer et le rôle fondamental de l'école dans le façonnement de la société globale. /	POUR LE DÉP. D'ÉTUDES EN ÉDUC. ET D'ADM. DE L'ÉDUC. désirable LC.11.4.identité caractéristique capacité des futurs enseignants de réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative importance dans le développement de la société LC.11.4.identité caractéristique fonction enseignante Parce que importance de la fonction enseignante dans le développement de la société LC.4.2.6. de désirabilité de la capacité des futurs enseignants de réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative critique LC.11.4.identité caractéristique réflexion réflexion critique LC.11.4.identité simple capacité réflexion critique LC.23.a. pour oblit rôle de l'institution éducative	SRBarg. par la fin et les moyens: pour être capables de réflexion critique... ils doivent comprendre... la société dans laquelle ils auront à oeuvrer et le rôle fondamental de l'école dans le façonnement de la société globale.	ER29. citation de la FSE ER32. norme «il faut...» («ils doivent»)	L'argument par la fin et les moyens EF11. lexprime norme/nécessité de la compréhension de la société ainsi que de l'école dans le façonnement de la société.	
71. Ainsi, ils pourront placer leur propre action éducative dans une perspective plus juste. /	POUR LE DÉP. D'ÉTUDES EN ÉDUC. ET D'ADM. DE L'ÉDUC. placer leur action éducative (des enseignants) dans une perspective plus juste LC.6. conséquence (ou résultat) comprendre à la fois la société et le rôle fondamental de l'école dans le façonnement de la société globale	SRBarg. pragmatique connaissance de cette perspective: ils pourront placer leur propre action éducative dans une perspective plus juste	ER29. citation de la FSE ER35. justification d'un lien: de la nécessité de comprendre... la société et le rôle fondamental de l'école dans le façonnement de la société par l'expression des conséquences positives	EF2. valorisation des objectifs de compréhension de la société... 2. Introduisant une conclusion: Comme vous venez de voir, cela élargit, par conséquent.	Ainsi: adv. de manière, de cette façon (comme il a été dit ou comme on va dire) 2. Introduisant une conclusion: Comme vous venez de voir, cela élargit, par conséquent.
72. (une perspective plus juste) tenant compte à la fois du projet de société de la communauté québécoise et de l'héritage laissé par des générations d'éducateurs» p.58) /	POUR LE DÉP. D'ÉTUDES EN ÉDUC. ET D'ADM. DE L'ÉDUC. perspective plus juste LC.11.4.identité simple lien compte du projet de société de la communauté québécoise et de l'héritage laissé par des générations d'éducateurs	SRBarg. pragmatique connaissance de cette perspective: capacité de tenir compte à la fois du projet de société de la communauté québécoise et de l'héritage laissé par des générations d'éducateurs	ER29. citation de la FSE ER35. justification d'un lien (on exprime la qualité de la réflexion qui sera issue de la compréhension de la société, et de la connaissance de l'histoire de l'éducation)	EF2. valorisation des objectifs de compréhension de la société... EF10. introduit. présupposé: la communauté québécoise a un projet de société. Lequel?	ils seront philosophes, nos futurs enseignants!

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels POUR LE DÉP. D'ÉTUDES EN ÉDUC. ET D'ADM. DE L'ÉDUC. L'étude de l'institution scolaire, dans une perspective sociologique fournit un terrain fertile à la réflexion critique terrain fertile à la réflexion critique réflexion critique LC23.a pour objet institution scolaire (perspective sociologique) critique LC11.4identité caractéristique réflexion	Schèmes rhétoriques SB8aag. pragmatique: l'étude sociologique de l'institution scolaire fournit un terrain fertile à la réflexion critique SB22métaboire: «terrain fertile»	Éléments rhétoriques ER29citation de la FSE	Effets rhétoriques EE2valorisation de l'étude sociologique de l'institution scolaire	Définitions Fournir: Donner, procurer Fournir à: contribuer, en tout ou en partie à.	Commentaires
73. _____ «L'étude, dans une perspective sociologique, de l'institution scolaire devrait fournir un terrain fertile à la réflexion critique. (...)»	POUR LE DÉP. D'ÉTUDES EN ÉDUC. ET D'ADM. DE L'ÉDUC. perspective diachronique plénitude de la réflexion sur l'institution scolaire réflexion LC23.a pour objet institution scolaire (perspective sociologique) critique LC11.4identité caractéristique réflexion	ER4lieu qualité «plénitude» de la réflexion ER32forme «il faut»: caché sous une forme conditionnelle ER29citation de la FSE	EE2valorisation de la «réflexion» complet, dans toute sa force. EE1lexurime norme/nécessité à la «perspective diachronique» faits linguistiques dans le temps.	On a probablement ici évacué l'origine linguistique du terme «diachronique» pour ne garder que le sens de «évolution dans le temps». Fait référence à la perspective historique.		
74. Cette réflexion sur l'institution scolaire aura toute sa plénitude si elle s'effectue dans une perspective diachronique. /	POUR LE DÉP. D'ÉTUDES EN ÉDUC. ET D'ADM. DE L'ÉDUC. perspective diachronique plénitude de la réflexion sur l'institution scolaire réflexion LC23.a pour objet institution scolaire (perspective sociologique) critique LC11.4identité caractéristique réflexion	SR24causalité logique («et» subordonnant) Parce que le réseau scolaire a des racines anciennes, il se comprend bien par une analyse historique. SB24causalité logique («et» subordonnant) Parce que le réseau scolaire a des racines anciennes, il se comprend bien par une analyse historique.	ER35justification d'un lien: importance de l'étude de l'histoire de l'éducation parce que a des racines anciennes. ER29citation de la FSE	EE1lexurime norme/nécessité de la perspective historique.	«et» subordonnant	
75. En effet, les principales caractéristiques du réseau scolaire québécois (...) ont des racines fort anciennes /	POUR LE DÉP. D'ÉTUDES EN ÉDUC. ET D'ADM. DE L'ÉDUC. ont des racines anciennes LC11.4identité caractéristique réseau scolaire québécois POUR LE DÉP. D'ÉTUDES EN ÉDUC. ET D'ADM. DE L'ÉDUC. parce que les principales caractéristiques du réseau scolaire québécois ont des racines anciennes LC4.Cible de se comprennent bien dans le cadre d'une analyse historique analyse historique LC5.Moyen comprendre les principales caractéristiques du réseau scolaire québécois	SR23disassociation. connaissance de l'oeuvre des grands pédagogues et philosophes VS ignorance de l'oeuvre des grands pédagogues et philosophes	ER32forme «il faut»: (il importe) ER29citation de la FSE	EE1lexurime norme/nécessité à l'étude de l'évolution des idées et des pratiques pédagogiques.	EE2valorisation des pédagogues et philosophes passés EE2valorisation de l'école par le synonyme	
76. Il est tout à fait inconvenant que des enseignants amorcent leur carrière dans l'ignorance quasi absolue de l'oeuvre des grands pédagogues ou philosophes qui ont façonné l'institution éducative (...)» /	POUR LE DÉP. D'ÉTUDES EN ÉDUC. ET D'ADM. DE L'ÉDUC. important familiarité des futurs enseignants avec l'évolution des idées et des pratiques pédagogiques. POUR LE DÉP. D'ÉTUDES EN ÉDUC. ET D'ADM. DE L'ÉDUC. amorce d'une carrière enseignante LC20.Exclusion. l'ignorance de l'oeuvre des grands pédagogues ou philosophes qui ont façonné l'institution éducative façonné par des grands pédagogues et philosophes LC11.4identité caractéristique institution éducative	ER9qualification. d'une formation qui n'enseigne pas l'oeuvre des grands pédagogues: inconvenant ER9qualification: des pédagogues et philosophes: «grands», ils «ont façonné l'institution éducative» ER14synonyme «institution éducative» pour école ER29citation de la FSE	EE3disqualification d'une formation qui n'enseigne pas l'oeuvre des grands pédagogues EE2valorisation des pédagogues et philosophes passés EE2valorisation de l'école par le synonyme	EE1lexurime norme/nécessité à l'étude de l'évolution des idées et des pratiques pédagogiques.	EE2valorisation de l'école par le synonyme	

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels 79.Enfin, « nous croyons que la psychologie scientifique a un rôle particulier à jouer, aussi bien dans l'examen des pratiques éducatives que dans l'analyse des fondements et des finalités de l'éducation » (FSE 1993a, p.58-59).	Schèmes rhétoriques SR9arg... par la fin et les moyens éducatives que dans l'analyse des fondements et des finalités de l'éducation moyen: psychologie scientifique	Éléments rhétoriques ER29citation de la FSE	Effets rhétoriques EF2valorisation: de la «psychologie scientifique»	Définitions	Commentaires
80. Le programme permettra l'acquisition d'éléments constitutifs d'une culture professionnelle orientée vers la conscience des enjeux de l'éducation, la formation de l'identité professionnelle et la réflexion critique. /	programme LC5.Moyen l'acquisition d'éléments constitutifs d'une culture professionnelle orientée vers la conscience des enjeux de l'éducation, la formation de l'identité professionnelle et la réflexion critique. LC11.4.identité caractéristique culture professionnelle critique LC11.4.identité caractéristique réflexion	SR14arg... d'autorité: (E. Fournier et G. Bibeau)	ER29citation (E. Fournier et G. Bibeau)	EF2valorisation des moyens qui seront mis en oeuvre pour favoriser «l'attitude d'accueil»		Remarque: Il faut reconnaître que l'argumentation en faveur de l'étude de la société et de l'histoire de l'éducation, est assez convaincante. Cependant, il faut aussi se rappeler que cette argumentation est faite par le département chargé de ces cours. Par conséquent, l'argumentation ne peut être considérée que d'un point de vue philosophique. Dans le cadre de ce renouvellement du programme, le département doit s'assurer d'avoir encore une raison d'être. Les cours qu'il dispense ne doivent pas être évacués. Le département doit donc protéger ses acquis. L'enjeu est peut-être donc avant tout «pragmatique» plutôt que «philosophique».
81. (2.3.1. Attitudes d'ouverture à la différence (sous-titre))	E. Fournier et G. Bibeau LC3.agent.de réflexion sur la façon de développer, au cours de la formation, l'attitude d'accueil et d'ouverture en face des clientèles diversifiées	SR14arg... d'autorité: (Allport)	ER29citation (E. Fournier et G. Bibeau)	EF2valorisation: statut: forme de définition donne statut de vénité aux trois éléments.		Notons que ces autorités sont des professeurs de l'UdeM
83. (des clientèles diversifiées) qui composent l'école québécoise d'aujourd'hui». (1994, p.1) / 84. Ils rappellent qu'«une attitude est généralement (voir Allport) constituée de trois éléments: des connaissances sur l'objet, de 0 à 100%, des sentiments sur l'objet, de négatifs à positifs, des dispositions à agir en fonction de l'objet», /	clientèles diversifiées LC11.4.identité caractéristique école québécoise d'aujourd'hui POUR FOURNIER ET BIBEAU	SR2définition: on prétend identifier les éléments constitutifs de l'attitude (quantification des connaissances (0 à 100%); donne l'impression de possibilité de mesurer de manière objective les connaissances)	ER29citation (E. Fournier et G. Bibeau)	EF8assouplissement: de la définition «reconnaissant les limites» (marque d'humilité) EF2valorisation de la source qui sait reconnaître «les limites» de sa définition.		
85. tout en reconnaissant les limites d'une définition « qui repose sur le pôle de l'objet», / LC11.4.identité caractéristique le pôle de l'objet	POUR FOURNIER ET BIBEAU à des limites définition (de l'attitude) qui repose sur le pôle de l'objet					

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>86.car il ne suffit pas «de connaître les caractéristiques de l'objet qui fait l'objet de notre attention et des sentiments qu'il inspire pour, automatiquement, développer la bonne disposition à agir à son endroit» (ibidem). / 87.Pour eux, la formation à l'accueil et à l'ouverture «ne peut se faire sans une intervention pédagogique explicite bien orientée et bien structurée»; / 88.elle (la formation à l'accueil et à l'ouverture) réclame aussi du formateur un rôle particulier « au niveau de l'assistance et du support» / (idem p.3) /</p>	<p>POUR FOURNIER ET BIBEAU développer la bonne disposition à agir LC6.(In)est.Pas.Conséquence.LOL connaissance des caractéristiques de l'enfant et des sentiments qu'il inspire</p> <p>POUR FOURNIER ET BIBEAU intervention pédagogique explicite bien orientée et bien structurée LC9.Condition formation à l'accueil et à l'ouverture</p> <p>POUR FOURNIER ET BIBEAU assistance et support du formateur LC9.Condition formation à l'accueil et à l'ouverture</p>	<p>SR23dissociation: intervention pédagogique explicite bien orientée et bien structurée = formation à l'accueil et à l'ouverture VS intervention pédagogique peu explicite mal orientée et mal structurée = pas de formation à l'accueil et à l'ouverture</p> <p>SR1480_d'autorité: (E. Fournier et G. Bibeau)</p>	<p>ER151_négative</p> <p>ER32forme_«il faut»: -intervention pédagogique explicite bien orientée et bien structurée= dissimulée sous la forme négative</p> <p>ER29citation: (E. Fournier et G. Bibeau)</p> <p>ER29citation: (E. Fournier et G. Bibeau)</p> <p>ER32forme_«il faut»: («réclame»); au formateur - un rôle particulier au niveau de l'assistance et du support</p>	<p>EE4présence donné au danger qui guette l'absence d'intervention explicite en ce qui concerne l'acquisition d'attitude d'ouverture («la formation à l'accueil ne se fera pas...»)</p> <p>EE11exptime_norme/nécessité d'une intervention pédagogique explicite bien orientée et bien structurée</p> <p>EE11exptime_norme/nécessité un rôle au niveau de l'assistance et du support de la part du formateur</p> <p>La citation EE1modifie statut de l'affirmation qui prend le statut de «vérité».</p>	<p>EF11exptime_norme/nécessité un rôle au niveau de l'assistance et du support de la part du formateur</p> <p>La citation EE1modifie statut de l'affirmation qui prend le statut de «vérité».</p>	<p>Qu'est-ce qu'une «intervention pédagogique explicite bien orientée et bien structurée»?</p>
<p>89.Nous avons donc un rôle à jouer au niveau de la stimulation (confrontation avec la réalité), de l'identification des acteurs en jeu (dimensions intrinsèques et extrinsèques), du soutien dans l'exploration de comportements nouveaux (oscillation entre schèmes connus et élargissement vers une adaptation nouvelle) et l'identification réflexive du changement survenu, y compris l'identification du courant idéologique contemporain auquel participe ce changement» (ibidem). /</p>	<p>POUR FOURNIER ET BIBEAU formateur LC28_a.pour.fonction stimulation (confrontation avec la réalité), identification des acteurs en jeu(dimensions intrinsèques et extrinsèques) et du soutien dans l'exploration de comportements nouveaux (oscillation entre schèmes connus et élargissement vers une adaptation nouvelle) et l'identification réflexive du changement survenu, y compris l'identification du courant idéologique contemporain auquel participe ce changement</p> <p>identification réflexive LC23.a.pour.objet changement survenu</p> <p>réflexive LC11.4identité_caractéristique identification</p>	<p>SR26Recadrage de propos: habiletés sociales</p> <p>SR26Recadrage de propos: habiletés sociales</p> <p>SR26Recadrage de propos: qualité de présence à offrir aux élèves habiletés sociales (comprises dans «les autres aspects de la tâche éducative»)</p>	<p>ER12répétition et ER11concrétisation des prop.87 et 88</p> <p>ER13accumulation: par une liste de fonctions</p> <p>ER29citation: (E. Fournier et G. Bibeau)</p>	<p>EE2valorisation: des formateurs par la liste de leurs fonctions</p> <p>La citation EE1modifie statut de l'affirmation qui prend le statut de «vérité».</p>	<p>Reflexif, propre à la réflexion, au retour de la pensée, de la conscience sur elle-même .</p> <p>Deux éléments retiennent l'attention dans cette liste: 1- identification «réflexive» du changement survenu. Pourquoi l'usage de l'épithète «réflexive»? Mot-choc ou non?</p> <p>Notons l'inclusion de l'«identification du courant idéologique contemporain» dans l'«identification réflexive du changement».</p>	
<p>90.....p.35 (2.3.2. Habiletés sociales (sous-titre)) 91.Le ministère de l'Éducation (1994) ne formule pas d'énoncés de principes relatifs aux habiletés sociales /</p>	<p>MEQ 1994 LC3.aug1.06. énoncés de principes relatifs aux habiletés sociales</p> <p>habiletés sociales LC21.élément.de compétences /</p>	<p>SR26Recadrage de propos: qualité de présence à offrir aux élèves habiletés sociales (comprises dans «les autres aspects de la tâche éducative»)</p>	<p>EF5choix_d'un_angle</p>		<p>Dans les propositions 91 à 102, la principale stratégie rhétorique est de recadrer le discours du MEQ, afin de considérer certaines de ses propositions sous l'angle du développement des habiletés sociales. Ainsi, parmi une liste de compétences, l'UdeM identifie celles qu'elle considère des habiletés sociales.</p>	

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation...	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>94. de même que la qualité de la relation avec les adultes (les parents, l'équipe-école et les personnels des services complémentaires, dont l'enseignant en adaptation scolaire pour l'établissement et la mise en application des plans d'intervention personnalisés) /</p>	<p>LC21.élément de habiletés sociales (comprises dans «les autres aspects de la tâche éducative») adaptation de la relation avec l'enseignant en LC5.Moyen établissement et la mise en application des plans d'intervention personnalisés</p>	<p>SR26Recadrage de propos: qualité de la relation avec les adultes = habileté sociale /établissement et la mise en application des plans d'intervention personnalisés - nécessite habileté sociale</p>	<p>EE10catégorisation: qualité de la relation avec les adultes = habileté sociale</p>	<p>EE5choix d'un angle</p>	<p>Soulignons ici le sous-entendu: «pour établir et mettre en application des plans d'intervention personnalisés, l'enseignant doit démontrer des habiletés sociales qui lui permettent d'établir une relation de qualité avec l'enseignant en adaptation scolaire...»</p> <p>Ce qui sous-entend que des habiletés pédagogiques et psychopédagogiques ne seraient suffisie.</p>	
<p>95. dans le maintien de «liens de collaboration» /</p>	<p>LC11.4identité caractéristique la qualité de la relation avec les adultes</p>	<p>SR26Recadrage de propos: maintien de «liens de collaboration» = habileté sociale</p>	<p>EE16conformité</p>		<p>Noton ici que l'UdeM ne reprend pas mot à mot, les objectifs cités par le MEQ, il les reformule et, ce, faisant, les modifie un peu leur sens.</p>	
<p>96. et dans la capacité de cerner le rôle «de la responsabilité partagée» / (p.27-28). /</p>	<p>LC11.4identité caractéristique la qualité de la relation avec les adultes</p>	<p>SR26Recadrage de propos: capacité de cerner le rôle «de la responsabilité partagée» = habileté sociale</p>	<p>EE16conformité</p>		<p>Le recadrage des compétences en termes d'habiletés sociales permet ici à l'UdeM d'identifier un lien conditionnel entre les habiletés sociales(notamment l'habileté de travail en équipes) et la formation continue. Voici comment s'articule le lien établi: Puisque le travail en équipe nécessite des habiletés sociales,...</p>	
<p>97. Des habiletés sociales se retrouvent aussi en rapport avec la «formation continue», /</p>	<p>LC2.Continuité /formation continue</p>	<p>SR26Recadrage de propos: des habiletés placées en rapport avec la formation continue par le MEQ sont des habiletés sociales</p>	<p>EE16conformité</p>			
<p>98. (Des habiletés sociales se retrouvent en rapport avec la formation continue se retrouvent) liées au travail en équipe /</p>	<p>LC21.élément de habiletés sociales</p>	<p>SR26Recadrage de propos: travail en équipe = habileté sociale</p>	<p>EE16conformité</p>			
<p>99. (travail en équipes) aux fins de partager des expériences pédagogiques, /</p>	<p>LC5.Moyen partager des expériences pédagogiques</p>	<p>SR26Recadrage de propos: partager des expériences pédagogiques nécessite habileté sociale</p>				<p>... et que par ailleurs, le travail en équipes est nécessaire au partage des expériences pédagogiques...</p>
<p>100. (travail en équipes aux fins) de mettre en commun des approches et innovations pédagogiques, /</p>	<p>LC5.Moyen mettre en commun des approches et innovations pédagogiques</p>	<p>SR26Recadrage de propos: approches et innovations pédagogiques nécessite habileté sociale</p>				<p>... qui quant à lui, permet de mettre en commun les approches et les innovations pédagogiques... (Notons ici, que, dans le discours du MEQ, il n'y a pas de lien de dépendance d'établi entre le travail en équipe et la participation aux efforts d'innovation et à la réalisation de recherches...)</p>
<p>101. (travail en équipes aux fins) de réfléchir sur les valeurs de l'école, /</p>	<p>habiletés sociales liées au travail en équipe LC5.Moyen réfléchir sur les valeurs de l'école</p>	<p>SR26Recadrage de propos: réfléchir sur les valeurs de l'école nécessite habileté sociale</p>	<p>EE16conformité</p>			<p>Notons ici, que, dans le discours du MEQ, il n'y a pas de lien de dépendance établi entre le travail en équipe et la réflexion sur les valeurs de l'école.</p>
<p>102. «créant ainsi un climat propice à la créativité et à un dynamisme sans cesse renouvelé» (idem, p.18) /</p>	<p>LC23.a pour objet valeurs de l'école climat propice à la créativité et à un dynamisme sans cesse renouvelé LC8.Conséquence (ou résultat) partager des expériences pédagogiques, mettre en commun des approches et innovations pédagogiques, réfléchir sur les valeurs de l'école.</p>		<p>EE16conformité</p>			<p>... le travail en équipe permet un climat propice à la créativité et à un dynamisme sans cesse renouvelé...</p>
<p>103. p.35-36 2.3.3. Habiletés intellectuelles supérieures</p>			<p>EE16conformité</p>			<p>Sous-entendu: pas d'habileté sociale pour le travail en équipes = pas de climat propice à la créativité et au dynamisme sans cesse renouvelé.</p>

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
104. Le document du ministère de l'Éducation ne mentionne pas directement le développement d'habiletés intellectuelles supérieures. /	MEQ LC3. agent de pas de mention directe sur le développement d'habiletés intellectuelles supérieures	SR26 Recadrage de propos compétences identifiées par le MEQ qui seraient des habiletés intellectuelles supérieures	SR26 Recadrage de propos compétences identifiées par le MEQ qui nécessiteraient des habiletés intellectuelles supérieures	EF5 choix d'un angle: Grâce au recadrage, le concept d'«esprit critique» est abordé en termes d'habiletés intellectuelles supérieures.	Dans les propositions 104 à 111, la principale stratégie rhétorique est de recadrer le discours du MEQ, afin de considérer certaines de ses propositions sous l'angle du développement des habiletés intellectuelles supérieures. Il s'agit cette fois, non pas d'identifier quelles compétences sont des habiletés intellectuelles supérieures, mais quelles compétences nécessitent des habiletés intellectuelles supérieures.	
105. (Le document du ministère de l'Éducation) se préoccupe plutôt de ce que les habiletés de réaliser dans le cadre d'une formation professionnelle continue. /	MEQ LC3. agent de pas de mention directe sur le développement d'habiletés intellectuelles supérieures	SR26 Recadrage de propos compétences identifiées par le MEQ qui nécessiteraient des habiletés intellectuelles supérieures	SR26 Recadrage de propos compétences identifiées par le MEQ qui nécessiteraient des habiletés intellectuelles supérieures	EF5 choix d'un angle: Grâce au recadrage, le concept d'«esprit critique» est abordé en termes d'habiletés intellectuelles supérieures.	aborder: Fig.: Arriver au bord (d'une situation, d'un état dans lequel on veut entrer) En venir à..., pour en parler, en débattre. Via: par la voie, en passant par. Par.	
106. Il les aborde via deux principes : /	POUR LE MEQ, SELON UDEM habiletés intellectuelles supérieures LC1.1. identité simple deux principes	SR26 Recadrage de propos compétences identifiées par le MEQ qui nécessiteraient des habiletés intellectuelles supérieures	ER29 citation ou reprise du MEQ	EF5 choix d'un angle: Grâce au recadrage, le concept d'«esprit critique» est abordé en termes d'habiletés intellectuelles supérieures.		
107. (deux principes) le développement d'«un esprit critique» /	POUR LE MEQ, SELON UDEM esprit critique (premier principe) LC1.1. identité simple habiletés intellectuelles supérieures	SR26 Recadrage de propos développement d'un esprit critique = nécessiterait habiletés intellectuelles supérieures	ER29 citation ou reprise du MEQ	EF5 choix d'un angle: Grâce au recadrage, le concept d'«esprit critique» est abordé en termes d'habiletés intellectuelles supérieures.		
108. (développement d'un esprit critique) rendant apte à réfléchir sur les problèmes sociaux comme sur sa pratique, /	POUR LE MEQ développement d'un esprit critique LC5. Moyen réfléchir sur les problèmes sociaux et sur sa pratique réfléchir	SR26 Recadrage de propos sociaux et sur sa pratique = nécessiterait habiletés intellectuelles supérieures	ER29 citation ou reprise du MEQ	EF5 choix d'un angle: Grâce au recadrage, le concept d'«esprit critique» est abordé en termes d'habiletés intellectuelles supérieures.		
109. (réfléchir sur sa pratique) pour l'améliorer. /	LC23. a. pour objet problèmes sociaux et la pratique POUR LE MEQ réfléchir sur sa pratique LC5. Moyen améliorer sa pratique	SR26 Recadrage de propos capacité de renouvellement = nécessiterait habileté intellectuelle supérieure	ER29 citation ou reprise du MEQ	EF5 choix d'un angle: Grâce au recadrage, la capacité de renouvellement est abordée en termes d'habiletés intellectuelles supérieures.		
110. (deux principes) et la «capacité de renouvellement» /	POUR LE MEQ, SELON UDEM capacité de renouvellement (deuxième principe) LC1.1. identité simple habiletés intellectuelles supérieures	SR26 Recadrage de propos capacité de renouvellement = nécessiterait habileté intellectuelle supérieure	ER29 citation ou reprise du MEQ	EF5 choix d'un angle: Grâce au recadrage, la capacité de renouvellement est abordée en termes d'habiletés intellectuelles supérieures.		
111. en rapport avec le développement des «outils nécessaires» pour mettre à jour et améliorer l'ensemble de ses compétences, tout au long de sa carrière. /	capacité de renouvellement LC2. Continguité développement des outils nécessaires pour mettre à jour et améliorer l'ensemble de ses compétences, tout au long de sa carrière.	SR26 Recadrage de propos développement des «outils nécessaires» pour mettre à jour et améliorer l'ensemble de ses compétences, tout au long de sa carrière = nécessiterait habileté intellectuelle supérieure	ER29 citation ou reprise du MEQ («outils nécessaires»)	EF5 choix d'un angle: Recadrage permet de considérer le développement d'outils nécessaires, dans la perspective du développement d'habiletés intellectuelles supérieures		EF16 conformité

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions Commentaires
112.Ces compétences impliquent le développement d'habiletés liées à la pensée convergente (l'analyse, la synthèse, le jugement) /	développement d'habiletés liées à la pensée convergente (l'analyse, la synthèse, le jugement) LC1.1. Identité simple.	SR26Recadrage de propos nécessaires pour mettre à jour et améliorer l'ensemble de ses compétences, tout au long de sa carrière = développement d'habiletés liées à la pensée convergente (l'analyse, la synthèse, le jugement) SR26Recadrage de propos nécessaires pour mettre à jour et améliorer l'ensemble de ses compétences, tout au long de sa carrière = développement d'habiletés liées à la pensée divergente (créativité, imagination, résolution de problèmes)	ER10catégorisation de l'analyse, la synthèse, le jugement: pensée convergente ER10catégorisation: créativité, imagination, résolution de problèmes : pensée divergente	EF5choix d'un angle: Le redage permet d'associer la capacité de renouvellement à des habiletés de pensée convergente, considérées comme des habiletés intellectuelles supérieures. EF5choix d'un angle pour qualifier la «résolution de problème» qu'on associe à la pensée divergente plutôt que convergente Le redage permet d'associer la capacité de renouvellement à des habiletés de pensée divergente, considérées comme des habiletés intellectuelles supérieures. EF5choix d'un angle: Le redage permet d'associer la capacité de renouvellement à la capacité de réfléchir considérée comme une habileté intellectuelle supérieure. Le recadrage permet aussi de préciser le sens donné à «réfléchir»: pensée convergente et divergente.	Notons ici qu'il n'est pas anodin de placer la résolution de problème dans la catégorie des activités de «pensée divergente». Pourtant, la résolution de problème pourrait aussi fort bien se trouver dans la catégorie des activités de pensée convergente, puisqu'elle nécessite analyse et jugement. Il y a quelque chose là-dessous qui ressemble à la pensée de Schön. Cette proposition permet de ramener toute la question du développement des habiletés intellectuelles supérieures à la «réflexion sur la pratique». Ça paraît à première vue, un peu limitatif. articuler: Fig. s'articuler: s'organiser en éléments distincts concourant au fonctionnement d'un ensemble. 4. se réaliser par une articulation articulation: imbrication de deux processus On croirait entendre Schön. A partir de la qualification ironique, on induit que ce qu'il faut faire, c'est de «s'intéresser à la façon dont les praticiens les plus efficaces pensent effectivement leur pratique». Notons le flou de cette proposition, que veut dire «s'intéresser à». De quelle manière va-t-on s'y prendre pour développer les habiletés de pensée divergente et convergente. Cette phrase ne le dit pas. Si la disqualification (de la démarche scientifique) est claire, l'alternative quant à elle, ne l'est pas. Et pourquoi comprend-t-on aujourd'hui...? On mise ici sur un consensus. On évite l'explicitation. Note: ici, Perrenoud ne parle pas des apprentis qui doivent réfléchir sur leur pratique, mais des apprentis (à moins que ce ne soit les chercheurs) qui doivent s'intéresser à la façon dont les experts pensent leur pratique.
113.Ces compétences impliquent le développement d'habiletés liées à la pensée divergente (créativité, imagination, résolution de problèmes), /	développement d'habiletés liées à la pensée divergente (créativité, imagination, résolution de problèmes) LC1.1. Identité simple.	SR26Recadrage de propos nécessaires pour mettre à jour et améliorer l'ensemble de ses compétences, tout au long de sa carrière = développement d'habiletés liées à la pensée divergente (créativité, imagination, résolution de problèmes)	ER10catégorisation de l'analyse, la synthèse, le jugement: pensée convergente	EF5choix d'un angle: Le redage permet d'associer la capacité de renouvellement à des habiletés de pensée divergente, considérées comme des habiletés intellectuelles supérieures. EF5choix d'un angle pour qualifier la «résolution de problème» qu'on associe à la pensée divergente plutôt que convergente Le redage permet d'associer la capacité de renouvellement à des habiletés de pensée divergente, considérées comme des habiletés intellectuelles supérieures. EF5choix d'un angle: Le redage permet d'associer la capacité de renouvellement à la capacité de réfléchir considérée comme une habileté intellectuelle supérieure. Le recadrage permet aussi de préciser le sens donné à «réfléchir»: pensée convergente et divergente.	Notons ici qu'il n'est pas anodin de placer la résolution de problème dans la catégorie des activités de «pensée divergente». Pourtant, la résolution de problème pourrait aussi fort bien se trouver dans la catégorie des activités de pensée convergente, puisqu'elle nécessite analyse et jugement. Il y a quelque chose là-dessous qui ressemble à la pensée de Schön. Cette proposition permet de ramener toute la question du développement des habiletés intellectuelles supérieures à la «réflexion sur la pratique». Ça paraît à première vue, un peu limitatif. articuler: Fig. s'articuler: s'organiser en éléments distincts concourant au fonctionnement d'un ensemble. 4. se réaliser par une articulation articulation: imbrication de deux processus On croirait entendre Schön. A partir de la qualification ironique, on induit que ce qu'il faut faire, c'est de «s'intéresser à la façon dont les praticiens les plus efficaces pensent effectivement leur pratique». Notons le flou de cette proposition, que veut dire «s'intéresser à». De quelle manière va-t-on s'y prendre pour développer les habiletés de pensée divergente et convergente. Cette phrase ne le dit pas. Si la disqualification (de la démarche scientifique) est claire, l'alternative quant à elle, ne l'est pas. Et pourquoi comprend-t-on aujourd'hui...? On mise ici sur un consensus. On évite l'explicitation. Note: ici, Perrenoud ne parle pas des apprentis qui doivent réfléchir sur leur pratique, mais des apprentis (à moins que ce ne soit les chercheurs) qui doivent s'intéresser à la façon dont les experts pensent leur pratique.
114.développement d'habiletés articulés à la capacité de réfléchir sur la pratique.	développement d'habiletés liées à la pensée convergente et à la pensée divergente LC2.Continuité	SR26Recadrage de propos: la capacité de réfléchir implique des capacités de pensée divergente et de pensée convergente	ER29qualification: Perrenoud ER29qualification: Perrenoud ER29qualification: Perrenoud	EF3disqualification de l'initiation à la démarche scientifique dans la formation initiale, par la qualification «voie royale d'accès» et par la situation dans le temps «pendant longtemps» (implicite: c'est dépassé...) La citation EF1modifie statut de la disqualification et lui donne statut de vérité	Notons ici qu'il n'est pas anodin de placer la résolution de problème dans la catégorie des activités de «pensée divergente». Pourtant, la résolution de problème pourrait aussi fort bien se trouver dans la catégorie des activités de pensée convergente, puisqu'elle nécessite analyse et jugement. Il y a quelque chose là-dessous qui ressemble à la pensée de Schön. Cette proposition permet de ramener toute la question du développement des habiletés intellectuelles supérieures à la «réflexion sur la pratique». Ça paraît à première vue, un peu limitatif. articuler: Fig. s'articuler: s'organiser en éléments distincts concourant au fonctionnement d'un ensemble. 4. se réaliser par une articulation articulation: imbrication de deux processus On croirait entendre Schön. A partir de la qualification ironique, on induit que ce qu'il faut faire, c'est de «s'intéresser à la façon dont les praticiens les plus efficaces pensent effectivement leur pratique». Notons le flou de cette proposition, que veut dire «s'intéresser à». De quelle manière va-t-on s'y prendre pour développer les habiletés de pensée divergente et convergente. Cette phrase ne le dit pas. Si la disqualification (de la démarche scientifique) est claire, l'alternative quant à elle, ne l'est pas. Et pourquoi comprend-t-on aujourd'hui...? On mise ici sur un consensus. On évite l'explicitation. Note: ici, Perrenoud ne parle pas des apprentis qui doivent réfléchir sur leur pratique, mais des apprentis (à moins que ce ne soit les chercheurs) qui doivent s'intéresser à la façon dont les experts pensent leur pratique.
115.«Pendant longtemps», affirme Perrenoud (1993a), «l'initiation des enseignants à la démarche scientifique a été justifiée comme voie royale d'accès à la réflexion sur la réalité pour en tirer des leçons (...)».	POUR PERRENOUD pendant longtemps, l'initiation des enseignants à la démarche scientifique a été justifiée comme voie royale d'accès à la réflexion sur la réalité réflexion LC23.a.pour objet réalité tirer des leçons de la réalité LC2.BUT initiation des enseignants à la démarche scientifique	SR14arg. d'autorité: Perrenoud SR23dissociation: l'initiation des enseignants à la démarche scientifique comme voie d'accès à la réflexion sur la réalité VS s'intéresser à la façon dont les praticiens les plus efficaces pensent leur pratique (comme tirer des leçons) Pendant longtemps VS aujourd'hui	ER29qualification: Perrenoud ER29qualification: Perrenoud ER29qualification: Perrenoud	EF3disqualification de l'initiation à la démarche scientifique dans la formation initiale, par la qualification «voie royale d'accès» et par la situation dans le temps «pendant longtemps» (implicite: c'est dépassé...) La citation EF1modifie statut de la disqualification et lui donne statut de vérité	Notons ici qu'il n'est pas anodin de placer la résolution de problème dans la catégorie des activités de «pensée divergente». Pourtant, la résolution de problème pourrait aussi fort bien se trouver dans la catégorie des activités de pensée convergente, puisqu'elle nécessite analyse et jugement. Il y a quelque chose là-dessous qui ressemble à la pensée de Schön. Cette proposition permet de ramener toute la question du développement des habiletés intellectuelles supérieures à la «réflexion sur la pratique». Ça paraît à première vue, un peu limitatif. articuler: Fig. s'articuler: s'organiser en éléments distincts concourant au fonctionnement d'un ensemble. 4. se réaliser par une articulation articulation: imbrication de deux processus On croirait entendre Schön. A partir de la qualification ironique, on induit que ce qu'il faut faire, c'est de «s'intéresser à la façon dont les praticiens les plus efficaces pensent effectivement leur pratique». Notons le flou de cette proposition, que veut dire «s'intéresser à». De quelle manière va-t-on s'y prendre pour développer les habiletés de pensée divergente et convergente. Cette phrase ne le dit pas. Si la disqualification (de la démarche scientifique) est claire, l'alternative quant à elle, ne l'est pas. Et pourquoi comprend-t-on aujourd'hui...? On mise ici sur un consensus. On évite l'explicitation. Note: ici, Perrenoud ne parle pas des apprentis qui doivent réfléchir sur leur pratique, mais des apprentis (à moins que ce ne soit les chercheurs) qui doivent s'intéresser à la façon dont les experts pensent leur pratique.
116.On comprend aujourd'hui qu'on ferait mieux de s'intéresser à la façon dont les praticiens les plus efficaces pensent effectivement leur pratique» (p.23-24). /	POUR PERRENOUD aujourd'hui, ... s'intéresser à la façon dont les praticiens les plus efficaces pensent leur pratique LC5.Moyen	SR14arg. d'autorité: Perrenoud SR23dissociation l'initiation des enseignants à la démarche scientifique comme voie d'accès à la réflexion sur la réalité VS s'intéresser à la façon dont les praticiens les plus efficaces pensent leur pratique (comme tirer des leçons) Pendant longtemps VS aujourd'hui	ER34affirmation sans justification: «on comprend aujourd'hui» ER29qualification: Perrenoud	EF2valorisation de l'intérêt pour la façon dont les praticiens les plus efficaces pensent leur pratique, par effet de dissociation, et par la situation dans le temps «aujourd'hui» Citation et argument d'autorité EF1modifie statut de cette affirmation en lui donnant le statut de vérité.	Notons ici qu'il n'est pas anodin de placer la résolution de problème dans la catégorie des activités de «pensée divergente». Pourtant, la résolution de problème pourrait aussi fort bien se trouver dans la catégorie des activités de pensée convergente, puisqu'elle nécessite analyse et jugement. Il y a quelque chose là-dessous qui ressemble à la pensée de Schön. Cette proposition permet de ramener toute la question du développement des habiletés intellectuelles supérieures à la «réflexion sur la pratique». Ça paraît à première vue, un peu limitatif. articuler: Fig. s'articuler: s'organiser en éléments distincts concourant au fonctionnement d'un ensemble. 4. se réaliser par une articulation articulation: imbrication de deux processus On croirait entendre Schön. A partir de la qualification ironique, on induit que ce qu'il faut faire, c'est de «s'intéresser à la façon dont les praticiens les plus efficaces pensent effectivement leur pratique». Notons le flou de cette proposition, que veut dire «s'intéresser à». De quelle manière va-t-on s'y prendre pour développer les habiletés de pensée divergente et convergente. Cette phrase ne le dit pas. Si la disqualification (de la démarche scientifique) est claire, l'alternative quant à elle, ne l'est pas. Et pourquoi comprend-t-on aujourd'hui...? On mise ici sur un consensus. On évite l'explicitation. Note: ici, Perrenoud ne parle pas des apprentis qui doivent réfléchir sur leur pratique, mais des apprentis (à moins que ce ne soit les chercheurs) qui doivent s'intéresser à la façon dont les experts pensent leur pratique.

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation...	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions
<p>117. Ainsi, la réflexion sur la pratique est de plus en plus désignée comme un des outils les plus efficaces de formation continue.</p>	<p>réflexion sur la pratique LC11. Identité simple formation continue réflexion sur la pratique LC5. Moyen de formation continue réflexion LC23. a. pour objet pratique</p>	<p>SR14. arg. d'autorité: "autorité c'est le consensus (absence de sujet actif au verbe «désigner»)» SR22. métaphore: outil SR8. arg. pragmatique</p>	<p>EB9. qualification de la réflexion: «un des outils les plus efficaces de formation continue»</p>	<p>EE1. modification du statut de l'argument et lui donnant un statut de nécessité EE2. valorisation de la réflexion</p>	<p>Commentaires Notons ici le fait: Dans la proposition précédente, (la citation de Perrenoud) on affirmait l'intérêt de s'intéresser à la pensée des praticiens «les plus efficaces». Ici, on n'a pas retenu cette précision. On considère l'intérêt de la réflexion sur la pratique, quelle qu'elle soit. Et on prend même une autre direction en affirmant qu'il s'agit d'un «outil de formation continue.» Le lien de causalité induit par la coordination «ainsi», est plutôt trompeur. La causalité est déduite de la proposition précédente, qui, elle n'est qu'un argument d'autorité. Par conséquent, la validité de cette proposition ainsi que sa véracité, pourraient être questionnées.</p>
<p>118. Les habiletés cognitives supérieures nécessaires au praticien de l'enseignement sont donc celles déployées pour une réflexion sur la pratique / habiletés cognitives supérieures déployées pour une réflexion sur la pratique (activités de pensée convergente et de pensée divergente) LC11. Identité simple habiletés cognitives supérieures réflexion sur la pratique est un moyen de formation continue LC4. Clé de habiletés cognitives supérieures déployées pour une réflexion sur la pratique sont nécessaires au praticien. l'apprentissage des matières à enseigner LC11. Identité simple habiletés cognitives supérieures nécessaires au praticien LC11. Identité caractéristique habiletés développées à travers l'apprentissage des matières à enseigner LC11. Identité simple habiletés cognitives supérieures nécessaires au praticien LC11. Identité caractéristique habiletés développées à travers l'apprentissage des matières à enseigner POUR PERRENOUD expérimentant la réflexion sur la pratique tout au long de sa formation initiale LC9. Condition un enseignant apprend à apprendre en réfléchissant sur sa pratique La réflexion sur la pratique LC5. Moyen d'apprendre enseignant LC3. Agilité de réflexion (sur la pratique)</p>	<p>SR24. causalité logique. (conséquence): «donc»: Parce que la réflexion est désignée comme un outil efficace de formation continue, elle est nécessaire au praticien de l'enseignement. Et les habiletés intellectuelles supérieures au praticien sont celles nécessaires à la réflexion sur la pratique. (activités de pensée convergente et de pensée divergente)</p>	<p>ER29. citation: Perrenoud ER12. désignation: plus concrète de la place de la réflexion dans la formation continue ER34. affirmation sans justification: il faut expérimenter la réflexion pour apprendre à apprendre de cette façon. (Bases de la formation)</p>	<p>EE4. déséance: place de la réflexion dans la formation continue EE17. concrétisation: place de la réflexion dans la formation continue</p>	<p>«Cependant» indique ici une restriction. La réflexion sur la pratique est nécessaire au praticien mais pour apprendre, de cette manière, il doit expérimenter la réflexion sur sa pratique tout au long de sa formation initiale. Donc, si on comprend bien, l'apprentissage par la réflexion sur la pratique n'est pas un processus automatique. Quelqu'un qui ne serait pas habitué à réfléchir sur sa pratique, aurait plus de difficulté à faire des apprentissages par le biais de cette réflexion. Il faut s'habituer à réfléchir. Et pour s'habituer à réfléchir sur sa pratique, il faut expérimenter la réflexion sur la pratique. Mais en fin de compte, ça dit peu sur l'apprentissage de la réflexion sur la pratique. Autre question: qu'est-ce qu'on apprend quand on réfléchit sur sa pratique?</p>	<p>Le lien de causalité induit par la coordination «ainsi», est plutôt trompeur. La causalité est déduite de la proposition précédente, qui, elle n'est qu'un argument d'autorité. Par conséquent, la validité de cette proposition ainsi que sa véracité, pourraient être questionnées.</p>
<p>119. (réflexion sur la pratique) qui s'ajoutent à celles développées à travers l'apprentissage des matières à enseigner. /</p>	<p>nécessaires au praticien LC11. Identité caractéristique habiletés développées à travers l'apprentissage des matières à enseigner POUR PERRENOUD expérimentant la réflexion sur la pratique tout au long de sa formation initiale un enseignant apprend à apprendre en réfléchissant sur sa pratique</p>	<p>ER29. citation: Perrenoud ER12. désignation: plus concrète de la place de la réflexion dans la formation continue ER34. affirmation sans justification: il faut expérimenter la réflexion pour apprendre à apprendre de cette façon. (Bases de la formation)</p>	<p>EE4. déséance: place de la réflexion dans la formation continue EE17. concrétisation: place de la réflexion dans la formation continue</p>	<p>«Cependant» indique ici une restriction. La réflexion sur la pratique est nécessaire au praticien mais pour apprendre, de cette manière, il doit expérimenter la réflexion sur sa pratique tout au long de sa formation initiale. Donc, si on comprend bien, l'apprentissage par la réflexion sur la pratique n'est pas un processus automatique. Quelqu'un qui ne serait pas habitué à réfléchir sur sa pratique, aurait plus de difficulté à faire des apprentissages par le biais de cette réflexion. Il faut s'habituer à réfléchir. Et pour s'habituer à réfléchir sur sa pratique, il faut expérimenter la réflexion sur la pratique. Mais en fin de compte, ça dit peu sur l'apprentissage de la réflexion sur la pratique. Autre question: qu'est-ce qu'on apprend quand on réfléchit sur sa pratique?</p>	<p>Le lien de causalité induit par la coordination «ainsi», est plutôt trompeur. La causalité est déduite de la proposition précédente, qui, elle n'est qu'un argument d'autorité. Par conséquent, la validité de cette proposition ainsi que sa véracité, pourraient être questionnées.</p>
<p>120. Cependant, souligne Perrenoud, «c'est en expérimentant la réflexion sur la pratique tout au long de sa formation initiale qu'un enseignant apprendra à apprendre de cette manière, /</p>	<p>nécessaires au praticien LC11. Identité caractéristique habiletés développées à travers l'apprentissage des matières à enseigner POUR PERRENOUD expérimentant la réflexion sur la pratique tout au long de sa formation initiale un enseignant apprend à apprendre en réfléchissant sur sa pratique</p>	<p>ER29. citation: Perrenoud ER12. désignation: plus concrète de la place de la réflexion dans la formation continue ER34. affirmation sans justification: il faut expérimenter la réflexion pour apprendre à apprendre de cette façon. (Bases de la formation)</p>	<p>EE4. déséance: place de la réflexion dans la formation continue EE17. concrétisation: place de la réflexion dans la formation continue</p>	<p>«Cependant» indique ici une restriction. La réflexion sur la pratique est nécessaire au praticien mais pour apprendre, de cette manière, il doit expérimenter la réflexion sur sa pratique tout au long de sa formation initiale. Donc, si on comprend bien, l'apprentissage par la réflexion sur la pratique n'est pas un processus automatique. Quelqu'un qui ne serait pas habitué à réfléchir sur sa pratique, aurait plus de difficulté à faire des apprentissages par le biais de cette réflexion. Il faut s'habituer à réfléchir. Et pour s'habituer à réfléchir sur sa pratique, il faut expérimenter la réflexion sur la pratique. Mais en fin de compte, ça dit peu sur l'apprentissage de la réflexion sur la pratique. Autre question: qu'est-ce qu'on apprend quand on réfléchit sur sa pratique?</p>	<p>Le lien de causalité induit par la coordination «ainsi», est plutôt trompeur. La causalité est déduite de la proposition précédente, qui, elle n'est qu'un argument d'autorité. Par conséquent, la validité de cette proposition ainsi que sa véracité, pourraient être questionnées.</p>

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels POUR PERRENOUD fonctionnement personnel et professionnel LC9. Condition un enseignant apprennent à apprendre en réfléchissant sur sa pratique [réflexion sur la pratique LC11. Identité simple analyser l'expérience de son fonctionnement personnel et professionnel]	Schèmes rhétoriques SR14 arg. d'autorité: Perrenoud ER29 citation: Perrenoud ER34 affirmation sans justification: indications de Perrenoud sur ce qui doit faire l'objet de la réflexion en formation: «expérience de son propre fonctionnement personnel et professionnel»	Éléments rhétoriques ER29 citation: Perrenoud ER34 affirmation sans justification: indications de Perrenoud sur ce qui doit faire l'objet de la réflexion en formation: «expérience de son propre fonctionnement personnel et professionnel»	Effets rhétoriques EE1 modification statut de l'affirmation et lui donne statut de vérité.	Définitions	Commentaires Question: comment va-t-il apprendre à analyser? Comment allons-nous leur montrer à analyser? Est-ce seulement à force d'essayer d'analyser qu'ils réussiront à le faire, et à bien le faire? Cette question restera probablement sans réponse.
121. en analysant l'expérience de son propre fonctionnement personnel et professionnel (idem, p.24)	POUR PERRENOUD fonctionnement personnel et professionnel LC9. Condition un enseignant apprennent à apprendre en réfléchissant sur sa pratique [réflexion sur la pratique LC11. Identité simple analyser l'expérience de son fonctionnement personnel et professionnel]	SR14 arg. d'autorité: Perrenoud ER29 citation: Perrenoud ER34 affirmation sans justification: indications de Perrenoud sur ce qui doit faire l'objet de la réflexion en formation: «expérience de son propre fonctionnement personnel et professionnel»	ER29 citation: Perrenoud ER34 affirmation sans justification: indications de Perrenoud sur ce qui doit faire l'objet de la réflexion en formation: «expérience de son propre fonctionnement personnel et professionnel»	EE1 modification statut de l'affirmation et lui donne statut de vérité.	Zénil. Combats. Prendre en considération, accorder de l'importance	«tiendra compte»: verbe flou, ne dit rien sur les moyens qui seront pris pour «tenir compte» «du développement personnel au niveau des habiletés cognitives supérieures, notamment en rapport avec la capacité de réfléchir sur la pratique». Noter: les habiletés cognitives supérieures sont ici considérées comme du domaine de «développement personnel».
122. Le programme tiendra compte du développement personnel au niveau des habiletés cognitives supérieures, notamment en rapport avec la capacité de réfléchir sur la pratique /	développement personnel au niveau des habiletés cognitives supérieures, notamment en rapport avec la capacité de réfléchir sur la pratique LC7. But programme de l'UdeM habiletés intellectuelles supérieures LC11. Identité simple réfléchir sur la pratique LC2. Contiguïté développement personnel [développement personnel habiletés cognitives supérieures]	ER10 catégorisation: habiletés cognitives supérieures = développement personnel	ER10 catégorisation: habiletés cognitives supérieures = développement personnel	EE1 exhortation norme/nécessité de la capacité de réfléchir.		
123. (capacité de réfléchir sur la pratique) que réclame une perspective de formation continue.	capacité de réfléchir sur la pratique LC9. Condition formation continue.	SR9 arg. par la fin et les moyens fin: formation continue moyen: capacité de réfléchir	ER32 norme «il faut» («que réclame») La perspective de formation continue réclame la capacité de réfléchir.			
124. p.36-37 (2.4. Une formation pratique sous-titre)) 125. Pour le Conseil supérieur de l'éducation (1991), «(...) formation initiale et formation continue, formation théorique et pratique, savoirs scolaires et savoirs d'expérience scolaires et savoirs d'expérience constituent véritablement les différents volets inséparables d'un continuum de formation» (p.43) / 126. Dans la formation pratique en stage (1992c) le ministère de l'Éducation reprend ce discours: « la formation pratique en stage doit être vue dans le contexte plus large d'un continuum de développement professionnel» (p.5) / 127. Cette perspective est par ailleurs endossée par les différents milieux./	POUR LE CSE formation initiale et formation continue, formation théorique et formation pratique, savoirs scolaires et savoirs d'expérience LC11. Identité simple les différents volets inséparables d'un continuum de formation	ER29 citation du CSE	ER29 citation du CSE	EE1 conformité avec le discours du CSE		On a retenu deux propositions (125 et 126), l'une du CSE et l'autre du MEQ qui soulignent toutes deux la perspective souhaitable du «continuum». C' est affirmé que les deux propositions disent la même chose. Mise à part la perspective du continuum, les deux propositions ne disent pas la même chose... On suppose qu'il s'agit de la perspective de «continuum». La stratégie apparemment, est de montrer que toutes les parties impliquées dans la question de la formation des maîtres ont le même point de vue sur la nécessité de considérer la formation initiale dans une perspective de formation continue.

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>128. Plus encore, la CECM, dans sa réaction au document sur les stages (1993), considère que «la conception du continuum dans la formation des maîtres (...) n'est pas assez mise en évidence comme fil conducteur de l'intégration de la formation professionnelle (p.7). /</p>	<p>POURLA CECM pas assez mise en évidence fil conducteur de l'intégration de la formation professionnelle LC11.4identité caractéristique la conception du continuum dans la formation des maîtres</p>	<p>SR25 Liaison de la CECM avec les autres sources SR26 Recadrage de propos de la CECM par l'Udem SR14 arg. d'autorité: l'Udem la nécessaire complémentarité «des deux volets» SR14 arg. d'autorité Université de Montréal SR14 arg. d'autorité: FSE de l'Udem SR8 arg. pragmatique</p>	<p>EB13 accumulation de sources. souligner la très grande importance de la perspective du continuum EB26 amplification: «Plus encore... conception du continuum dans la formation des maîtres n'est pas assez mise en évidence...» EB29 citation de l'Udem.</p>	<p>EE2 valorisation de la perspective de formation continue, par la liaison, l'accumulation, l'amplification.</p>		
<p>129. L'avis de l'Université de Montréal sur ce document relie-t-ila nécessaire complémentarité des deux volets de la formation /</p>	<p>POUR l'UDEM complémentaires LC11.4identité caractéristique deux volets de la formation l'Université et formation en stage</p>					
<p>130. dans une analyse réflexive qui réduit les effets néfastes d'une rupture trop brusque entre la réalité de la formation universitaire initiale et celle de la réalité des pratiques scolaires (FSE, 1993F, p.4)/</p>	<p>réduit les effets néfastes d'une rupture trop brusque entre la réalité de la formation universitaire initiale et celle de la réalité des pratiques scolaires analyse réflexive analyse réflexive LC5.Moyen complémentarité des deux volets de la formation Parce que analyse réflexive réduit les effets trop brusques... LC4.Ciel de analyse réflexive est un moyen pour la complémentarité des deux volets de la formation réflexive LC11.4identité caractéristique analyse</p>		<p>EB13 statut de fait à l'énoncé, par l'absence de justification EB34 affirmation sans justification quant aux effets de l'analyse réflexive</p>	<p>EE13 statut de fait à l'énoncé, par l'absence de justification</p>		<p>ici, on introduit l'importance des deux volets (théorique, pratique, en terrain universitaire, en terrain scolaire) pour la réalisation d'une perspective de continuum. L'analyse réflexive est décrite comme moyen de «réduire les effets néfastes d'une rupture trop brusque entre la réalité de la formation universitaire initiale et celle de la réalité des pratiques scolaires.»</p>
<p>131. (p.39) 2.4.3. Stage</p>	<p>stage LC11.4identité simple</p>		<p>EB8 qualification. stage = «activité-clé»</p>	<p>EE8 valorisation du stage</p>		
<p>132. Dans l'ensemble des activités de formation pratique qu'un programme peut offrir, le stage reste l'activité clé /</p>	<p>stage LC11.4identité simple</p>		<p>EB9 qualification stage = «pivot de la formation» EB29 citation du MEQ</p>	<p>EE9 valorisation du stage EE16 conformité</p>		
<p>133. (stage reste activité-clé) en ce qu'il constitue le pivot de la formation. /</p>	<p>LC11.4identité simple POUR LE MEQ formation pratique LC11.4identité simple. entraînement systématique, réfléchi et critique /</p>	<p>SR8 arg. pragmatique</p>		<p>EE16 conformité</p>		
<p>134. Le ministère de l'Éducation définit la composante pratique de la formation à l'enseignement comme «un entraînement systématique, réfléchi et critique /</p>	<p>réfléchi LC11.4identité caractéristique entraînement POUR LE MEQ entraînement systématique, réfléchi et critique LC5.Moyen développer la capacité d'intégrer les principes qui fonderont leur pratique /</p>			<p>EE16 conformité</p>		
<p>135. (un entraînement systématique, réfléchi et critique) qui permet de développer la capacité des futurs enseignants et enseignants d'intégrer (...) les principes qui fonderont leur pratique /</p>	<p>entraînement systématique, réfléchi et critique LC5.Moyen développer la capacité d'intégrer les principes qui fonderont leur pratique /</p>			<p>EE16 conformité</p>		

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
136. (un entraînement systématique, réfléchi et critique qui permet de développer la capacité des futurs enseignants et enseignantes) et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne- (1994, p.16). /	POUR LE MEQ entraînement systématique, réfléchi et critique LC5.Moyen mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne	SRB8arg. pragmatique	EF29qualification du MEQ	EF16conformité		
137. Pour l'ADEREQ (1992), le stage visa « un apprentissage progressif et intégré de l'ensemble et des multiples facettes de la pratique professionnelle. /	POUR L'ADEREQ apprentissage progressif et intégré de l'ensemble et des multiples facettes de la pratique professionnelle LC7. But stage	SR14arg. d'autodid. ADEREQ	EF29qualification ADEREQ « un apprentissage progressif et intégré de l'ensemble et des multiples facettes de la pratique professionnelle »	EF2valorisation du stage		
138. Il (le stage) constitue un premier lieu d'insertion et d'acculturation professionnelle» (p.52). /	POUR L'ADEREQ stage LC11.1identité simple. premier lieu d'insertion et d'acculturation professionnelles	SR14arg. d'autodid. ADEREQ	EF29qualification ADEREQ « premier lieu d'insertion et d'acculturation professionnelle »	EF2valorisation du stage		
139. Le stage a donc de multiples fonctions - acculturation, entraînement ou expérimentation — /	LC11.1identité caractéristique stage multiples fonctions du stage LC11.1identité simple. acculturation, entraînement ou expérimentation acculturation, entraînement ou expérimentation 07. But stage	EF1218habilitation: des qualifications du stage: multiples fonctions - acculturation, entraînement ou expérimentation	EF2valorisation du stage	EF2valorisation du stage		
140. (fonctions) — qui trouvent cependant leur justification ultime dans l'apprentissage intégré /	l'apprentissage intégré LC2. Chef de multiples fonctions du stage	EF39qualification de l'apprentissage intégré: « justification ultime » des autres aspects du stage	EF2valorisation de l'apprentissage intégré, par sa qualification	EF2valorisation de l'apprentissage intégré, par sa qualification	Justification: action de justifier qqch, de se justifier; résultat de cette action. Justifier: Rendre légitime. Théorie qui justifie tous les excès. La fin justifie les moyens.	La formulation suggère que, sans apprentissage intégré, chacun des apprentissages n'a pas de justification.
141. (apprentissage intégré) qu'il (stage) favorise lorsque la pratique est réfléchie. /	favorise apprentissage intégré réfliche LC11.1identité caractéristique stage réfliche LC11.1identité caractéristique pratique	EF39qualification de la pratique réfliche: « favorise l'apprentissage intégré » EF34affirmation sans justification: la pratique réfléchie favorise l'apprentissage intégré	EF2valorisation de la pratique réfléchie, par la qualification	EF2valorisation de la pratique réfléchie, par la qualification		
142. Dans cette perspective, Perrenoud (1993a) souhaiterait que « ces temps de travail dans les écoles soient préparés et exploités par l'ensemble des formateurs qui encadrent les étudiants avant, pendant ou après les stages» (p. 30). /	POUR PERRENOUD être préparés et exploités par ensemble des formateurs qui encadrent les étudiants avant, pendant ou après les stages LC11.1identité par nécessité stage	SR14arg. d'autodid. Perrenoud	EF29qualification Perrenoud	EF2valorisation par la citation de cette condition de formation : « ces temps de travail dans les écoles soient préparés et exploités par l'ensemble des formateurs qui encadrent les étudiants avant, pendant ou après les stages »		Une autre condition de la formation qui est issue du discours prescriptif de Perrenoud.
143. À la diversification des activités de formation pratique correspond, pour le stage (...), la diversification des expériences de stage. /	diversification des activités de pratique LC11.1identité simple diversification des expériences de stage					

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
144.(le stage) qui en(activités de formation) pratique représente le noyau central, / 145.Le ministère de l'éducation recommande de «choisir des lieux de stage qui reflètent toutes les facettes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, /	LC11.Identité simple noyau central des activités de formation pratique / POURLE MEQ		ER9qualification stage = noyau central des activités de formation pratique ER29citation MEQ	EF2valorisation du stage EF16conformité		
146.(toutes les facettes) notamment celles reliées au maintien des élèves handicapés et en difficultés d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire, à l'organisation de l'enseignement en classe multiprogrammes, à la présence d'ethnies multiples et à la vie scolaire dans son ensemble» (1994, p.19). /	LC11.Identité par nécessité l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire		ER29citation MEQ	EF16conformité		
147.La diversification des expériences de stage non seulement permet à l'étudiant de se familiariser avec différentes facettes de la profession qu'il est appelé à exercer/	LCS.Moyen familiariser l'étudiant avec différentes facettes de la profession		ER9qualification du de la diversification des stages: «permet à l'étudiant de se familiariser avec différentes facettes de la profession qu'il est appelé à exercer.»	EF2valorisation de la diversification des expériences de stage par l'énumération de ses bénéfices		
148.mais, (La diversification des expériences de stage) en offrant des occasions de rupture, /	LC11.Identité caractéristique diversification des expériences de stage		ER35justification d'un lien de l'affirmation (p.147)	EF6clarification d'une notion: processus de familiarisation aux différentes facettes de la profession		
149.(en offrant des occasions de rupture, elle (La diversification des expériences de stage) favorise le développement de la pratique réflexive.	LCS.Moyen développement de la pratique réflexive	SR8arg. pragmatique	ER8affirmation sans justification quant à l'effet de la diversification des expériences de stage: «favorise la pratique réflexive»:	EF13situit de fait au lien entre la diversification des expériences de stage et le développement de la pratique réflexive.		Favorise la «pratique réflexive» ou la «réflexion»? Ou entend-t-on par «pratique réflexive»? Réaliser: (Sujet de chose) Requérir. Appeler, commander, demander, exiger, nécessiter.
150. 40 2.4.4. Pratique réfléchie 151.Les perspectives d'intégration de la théorie et de la pratique et de formation continue réclament aussi le développement de la capacité de réfléchir sur sa pratique. /	LC11.Identité caractéristique développement de la capacité de réfléchir sur sa pratique LC9.Condition intégration de la théorie et de la pratique continue LCS.Moyen capacité de réfléchir sur la pratique LC23.a.pour objet pratique		ER32forme «il faut» («réclament» le développement de la capacité de réfléchir sur sa pratique)	EF11axprime norme/nécessité du développement de la capacité de réfléchir sur sa pratique		

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schémas rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
152. L'acquisition de «l'habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique» aide le novice «à assurer l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience» au cours de sa formation initiale /	POUR LE MEQ habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique LC5.Moyen assurer l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience réflexion sur la pratique LC11. Identité simple habitude réflexion LC23.a. pour objet pratique novice en formation initiale LC3. agent Ld réflexion sur sa pratique habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique LC5.Moyen continuer à développer, au cours des années, sa compétence professionnelle	SB88ap. pragmatique	ER29. citation du MEQ	EE16. conformité avec le MEQ		
153. et (L'acquisition de «l'habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique») lui permet (au novice) de «continuer à développer, au cours des années, sa compétence professionnelle» (MEQ 1992c, p.6) /	formation par la pratique LC11. Identité par restriction vivre des expériences	SB23. dissociation: vivre des expériences et leur donner du sens VS SB23. dissociation: vivre des expériences VS vivre des expériences et leur donner du sens SB88ap. pragmatique	EB12. réabâtition et reformulation des propos du MEQ	EE16. conformité avec le MEQ	Question sur la dissociation: peut-on vivre des expériences et ne pas leur donner du sens. C'est ce que suppose cette dissociation.	
155. (Pour qu'il y ait formation par la pratique) il faut qu'il (l'étudiant) leur donne du sens (aux expériences) /	donner du sens aux expériences LC8. Condition formation par la pratique		EB12. réabâtition et reformulation des propos du MEQ	EE16. conformité	Des schémas de pratique établis par qui? Ou? Étrange lien qui est établi entre le fait de donner du sens à ses expériences et la construction de l'identité professionnelle.	Étrange précision que celle d'aller «au-delà des schémas de pratique établis» Faut-il comprendre qu'il faut éviter de suivre des schémas de pratique pré-établis?
156. (donner du sens aux expériences) pour se construire une identité professionnelle au-delà des schémas de pratique établis /	donner du sens aux expériences LC5.Moyen se construire une identité professionnelle au-delà des schémas de pratique établis		ER9. qualification de réfléchir sur sa pratique (l'analyse réflexive identité professionnelle	EE1. exordime, norme/nécessité de réfléchir - analyse réflexive (voir prop. 160.)	Étrange lien qui est établi entre le fait de donner du sens à ses expériences et la construction de l'identité professionnelle.	Ce qui signifierait, dans une certaine mesure que l'apprentissage par modèle n'est pas valorisé.
157. et (Pour qu'il y ait formation par la pratique il faut qu'il puisse les analyser (les expériences) /	analyser les expériences LC9. Condition formation par la pratique		ER9. qualification de l'analyse des expériences: «permet la formation par la pratique»	EE2. valorisation l'analyse des expériences		
158. (analyser) pour y (des expériences) repérer les éléments qui en ont assuré ou affaibli l'efficacité. /	analyser les expériences LC11. Identité simple repérer les éléments qui ont assuré ou affaibli l'efficacité de ces expériences					

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions
<p>159. En ce sens, en cours de formation initiale, l'analyse réflexive est un outil précieux de compréhension de la spécificité du potentiel formateur universitaire et scolaire. /</p>	<p>analyse réflexive LC11. Identité simple. outil de compréhension de la spécificité du potentiel formateur des milieux universitaire et scolaire [analyser les expériences (pour y repérer les éléments qui en ont assuré ou affaibli l'efficacité) LC11. Identité simple. analyse réflexive]</p>	<p>SR22. Métaphore: outil</p>	<p>ER8. Qualification analyse réflexive = "outil précieux..."</p>	<p>EF2. Valorisation de l'analyse réflexive</p>	<p>Commentaires ??? «outil de compréhension de la spécificité du potentiel formateur des milieux universitaire et scolaire» AYOYE</p>
<p>160. L'analyse réflexive est tout autant un instrument indispensable de formation continue. /</p>	<p>analyse réflexive LC11. Identité caractéristique analyse analyse réflexive LC11. Identité simple. instrument indispensable de formation continue analyse réflexive LC5. Moyen formation continue réflexive LC11. Identité caractéristique analyse</p>	<p>ER3. Affirmation sans justification: analyse réflexive = instrument de formation continue ER9. Qualification analyse réflexive = "instrument indispensable de formation continue"</p>	<p>EF13. Statut de fait: lien entre analyse réflexive et formation continue EF2. Valorisation de l'analyse réflexive</p>		
<p>161. Toutefois, selon Perrenoud (1993a), «la réflexion sur la pratique ne peut devenir un mode permanent d'existence professionnelle que si elle est le mode dominant de construction des compétences en formation initiale» (p.24).</p>	<p>mode dominant de construction des compétences en formation initiale et mode d'existence professionnelle la réflexion sur la pratique doit être le mode dominant de construction des compétences en formation initiale LC9. Condition la réflexion sur la pratique sera un mode permanent d'existence professionnelle réflexion sur la pratique LC11. Identité simple mode permanent d'existence professionnelle réflexion LC23.a. Pour objet pratique réflexion sur la pratique LC11. Identité simple. habiletés, habitude développement d'habiletés et d'habitude des réflexions sur sa pratique LC7. But programme de l'UdeM</p>	<p>SR14. Arg. d'autorité: Perrenoud ER12. Répétition de la prop. 120 (Nécessité de s'habituer à la réflexion pour qu'elle soit utile efficace de formation) ER28. Citation Perrenoud</p>	<p>EF4. Présence: (Nécessité de s'habituer à la réflexion pour qu'elle soit utile efficace de formation) citation EF1. Modifie statut de vérité</p>		
<p>162. Le programme assurera le développement d'habiletés et d'habitude de réflexion sur sa pratique/</p>					<p>Comment le programme assurera-t-il ce développement...? Pas de précisions. Remarquons ici la nuance: «habiletés et habitudes» Il y a dans cette affirmation l'apparence de conformité avec les exigences du MEC, mais aucun moyen n'est précisé sur la manière dont cet objectif sera réalisé.</p>

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels développement d'habiletés et d'habitude des réflexions sur sa pratique LC1.1. Identité simple début du processus de développement professionnel	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques ER33mot-chocdéveloppement «professionnel»	Effets rhétoriques EF15retentissement_affectif	Définitions	Commentaires
163. (développement d'habiletés et d'habitude des réflexions sur sa pratique) amorçant le processus de développement professionnel. 164. 40-41 2.5. Une formation intégrée	165. Enseigner est «une activité complexe qui comprend des tâches diversifiées» (MEQ, 1994, p. 15); /	POUR LE MEQ enseigner LC1.1. Identité simple une activité complexe qui comprend des tâches diversifiées [comprend des tâches diversifiées LC2. Ciel. De activité complexe] POUR LE MEQ formation à l'enseignement LC1.1. Identité par nécessité intégration des divers savoirs, savoir-faire et savoir-être POUR LE MEQ enseigner est une activité complexe qui comprend des tâches diversifiées LC2. Ciel. De formation à l'enseignement favorisant l'intégration des divers savoirs, savoir-faire et savoir-être	ER29citation du MEQ	EF16scontormité		
166. ainsi, le ministère de l'Éducation souhaite que la formation à l'enseignement s'inscrive dans une démarche favorisant l'intégration des divers savoirs, savoir-faire et savoir-être. /	167. Pour le Conseil supérieur de l'éducation, «l'acte d'enseigner étant une médiation interactive et réflexive» /	SR25. Liaison des sources qui se renforcent les unes les autres puisqu'elles sont convergentes: MEO +CSE	ER12répétition des propos du MEQ	EF16scontormité avec le MEQ		
168. (médiation interactive et réflexive) visant l'apprentissage, /	169. «il (acte d'enseigner) requiert une formation elle-même interactive et réflexive /	SR89a. par la fin et les moyens SR89a. par la fin et les moyens SR89a. par la fin et les moyens	ER29citation du CSE	EF16scontormité		
170. (formation interactive et réflexive) visant l'intégration de savoirs multiples» (rapporté par Ferron et al., 1993, p.8). /		SR89a. pragmatique	ER29citation du CSE	EF16scontormité		

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels POUR L'ADEREQ seul le futur enseignant LC3.agant.de. intégration de savoirs multiples	Schémas rhétoriques SE26Recadrage.de.propos: intégration se fait dans l'étudiant, (sous-entendu: pas dans les programmes) SB14atg_d'autorité: ADEREQ (SR25 Liaison des sources (ADEREQ + MEQ + CSE), mais l'ADEREQ nuance les propos du MEQ et du CSE	Éléments rhétoriques ER23citation de l'ADEREQ	Effets rhétoriques EE5choix_d'un_angle_nouvel_angle pour considérer l'«intégration» 1. Certainement, en vérité. 2. Inoqué une concession.	Commentaires Si je comprends bien le sens de cet ensemble de citation, il semble s'agir encore d'un recadrage des propos du MEQ. Le MEQ dit qu'il faut une formation qui vise l'intégration. Mais l'ADEREQ souligne que l'intégration ne peut se faire que par et chez l'étudiant. L'IdemM prend soin de rapporter cette parole, pourquo? On remet la responsabilité à l'étudiant d'intégrer et, s'il ne le fait, c'est à lui la faute.
171. Certes, rappelle l'ADEREQ (1989), « seul le futur enseignant est en mesure, à la limite, d'assurer cette intégration /	POUR L'ADEREQ seul le futur enseignant LC3.agant.de. intégration de savoirs multiples	SB14atg_d'autorité: ADEREQ (SR25 Liaison des sources (ADEREQ + MEQ + CSE), mais l'ADEREQ nuance les propos du MEQ et du CSE	ER23citation de l'ADEREQ	EE5choix_d'un_angle_nouvel_angle pour considérer l'«intégration» 1. Certainement, en vérité. 2. Inoqué une concession.	Si je comprends bien le sens de cet ensemble de citation, il semble s'agir encore d'un recadrage des propos du MEQ. Le MEQ dit qu'il faut une formation qui vise l'intégration. Mais l'ADEREQ souligne que l'intégration ne peut se faire que par et chez l'étudiant. L'IdemM prend soin de rapporter cette parole, pourquo? On remet la responsabilité à l'étudiant d'intégrer et, s'il ne le fait, c'est à lui la faute.
172. (intégration) dont il futur enseignant LC2Z.libu intégration de savoirs multiples	POUR L'ADEREQ futur enseignant LC2Z.libu intégration de savoirs multiples	SB14atg_d'autorité	ER23citation de l'ADEREQ	EE5choix_d'un_angle_nouvel_angle pour considérer l'«intégration» 1. Certainement, en vérité. 2. Inoqué une concession.	Si je comprends bien le sens de cet ensemble de citation, il semble s'agir encore d'un recadrage des propos du MEQ. Le MEQ dit qu'il faut une formation qui vise l'intégration. Mais l'ADEREQ souligne que l'intégration ne peut se faire que par et chez l'étudiant. L'IdemM prend soin de rapporter cette parole, pourquo? On remet la responsabilité à l'étudiant d'intégrer et, s'il ne le fait, c'est à lui la faute.
173. De même, pour Perrenoud (1993a), « cette intégration est elle-même une compétence d'ordre supérieur, /	POUR PERRENOUD intégration de savoirs multiples LC11.identité_simpla. compétence d'ordre supérieur	SR25 Liaison des sources (MEQ ER23citation: Perrenoud + CSE + ADEREO + Perrenoud) SR14atg_d'autorité SR26Brecadrage.de.propos : sur l'intégration	ER23citation: Perrenoud	EE5choix_d'un_angle_nouvel_angle qui devient une compétence d'ordre supérieur, plutôt qu'une nécessité des programmes. Citation EE1modifie_statut.de l'affirmation, lui donne statut de vérité Château EE1modifie_statut.de l'affirmation, lui donne statut de vérité	Exercice typiquement universitaire qui réunit des pensées d'auteurs divers au sein d'un même paragraphe. Mais l'ADEREQ et Perrenoud ne confirme pas les propos du MEQ. Il les nuance tandis que Perrenoud permet un recadrage du concept d'intégration.
174. (intégration est) une capacité d'orchestration fonctionnelle de compétences de base» (p.29). /	POUR PERRENOUD intégration de savoirs multiples. LC11.identité_simpla. orchestration fonctionnelle de compétences de base	SR14atg_d'autorité Perrenoud SR26Brecadrage.de.propos: sur l'intégration = une capacité d'orchestration fonctionnelle de compétences de base SR26Brecadrage.de.propos: retour au rôle du programme dans l'«intégration», mais c'est un rôle d'aide SR26Brecadrage.de.propos et SR26Brecadrage.de.propos par la fin et les moyens: intégration devient un but à atteindre plutôt qu'une caractéristique du programme et les moyens fixés sont: favoriser l'interaction et la réflexion.	ER23citation: Perrenoud	EE5choix_d'un_angle_nouvel_angle pour expliquer le rôle du programme dans l'intégration : «aider l'étudiant»	Intéressant. Comment? On évacue ainsi discrètement la nécessité que les diverses activités de formation soient intégrées les unes aux autres. On s'en remet, encore une fois, à la réflexion. Quels aménagements? On est toujours aussi vague sur les moyens.
175. Le programme peut cependant aider l'étudiant à opérer cette intégration /	le programme de l'Idem LC5.Moyan aider l'étudiant à opérer l'intégration de savoirs multiples	SR26Brecadrage.de.propos: sur l'intégration = une capacité d'orchestration fonctionnelle de compétences de base SR26Brecadrage.de.propos: retour au rôle du programme dans l'«intégration», mais c'est un rôle d'aide SR26Brecadrage.de.propos et SR26Brecadrage.de.propos par la fin et les moyens: intégration devient un but à atteindre plutôt qu'une caractéristique du programme et les moyens fixés sont: favoriser l'interaction et la réflexion.	ER23citation: Perrenoud	EE5choix_d'un_angle_nouvel_angle pour expliquer le rôle du programme dans l'intégration : «aider l'étudiant»	Intéressant. Comment? On évacue ainsi discrètement la nécessité que les diverses activités de formation soient intégrées les unes aux autres. On s'en remet, encore une fois, à la réflexion. Quels aménagements? On est toujours aussi vague sur les moyens.
176. (aider l'étudiant à opérer cette intégration) en proposant des aménagements qui favorisent l'interaction et la réflexion.	proposer des aménagements qui favorisent l'interaction et la réflexion LC5.Moyan aider l'étudiant à opérer l'intégration de savoirs multiples	SR26Brecadrage.de.propos: sur l'intégration = une capacité d'orchestration fonctionnelle de compétences de base SR26Brecadrage.de.propos: retour au rôle du programme dans l'«intégration», mais c'est un rôle d'aide SR26Brecadrage.de.propos et SR26Brecadrage.de.propos par la fin et les moyens: intégration devient un but à atteindre plutôt qu'une caractéristique du programme et les moyens fixés sont: favoriser l'interaction et la réflexion.	ER23citation: Perrenoud	EE5choix_d'un_angle_nouvel_angle pour expliquer le rôle du programme dans l'intégration : «aider l'étudiant»	Intéressant. Comment? On évacue ainsi discrètement la nécessité que les diverses activités de formation soient intégrées les unes aux autres. On s'en remet, encore une fois, à la réflexion. Quels aménagements? On est toujours aussi vague sur les moyens.
177.42 (2.5.2. Aménagement organique du contenu du programme sous-titre) 178.(...).L'aménagement organique du contenu du programme peut aussi s'opérer à travers des problématiques infusées dans toutes les activités ou dans certaines activités ciblées au programme. /	aménagement organique du contenu du programme LC11.identité_simpla. problématiques infusées dans toutes les activités ou dans certaines activités ciblées au programme	SR22métachoré: «infusées»			
179.L'approche développementale de l'éducation préscolaire, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et l'adaptation de l'intervention à la réalité pluriethnique, sont des problématiques /	l'approche développementale de l'éducation préscolaire, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et l'adaptation de l'intervention à la réalité pluriethnique LC11.3identité_exemple. problématiques	SR19fondement.par. L'exemple/illustration	EE17concrétisation: du concept d'«infusion des problématiques»		
180. (problématiques) qui, dans le programme révisé, pourraient être infusées. /	problématiques infusées LC11.3identité_caractéristique programme révisé	SR19fondement.par. L'exemple/illustration	EE17concrétisation: du concept d'«infusion des problématiques»		

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
181. Ainsi, par exemple, (le programme) tout en mettant l'étudiant en contact avec ces problématiques pendant les stages et l'y familiarisant plus spécifiquement dans le cadre de cours, le programme inviterait à les examiner sous les angles psychopédagogique et didactique et à en faire l'objet d'une réflexion plus fondamentale LC11. Identité exemplaire Problématiques inclusées]	tout en mettant l'étudiant en contact avec ces problématiques pendant les stages et l'y familiarisant plus spécifiquement dans le cadre de cours, le programme inviterait à les examiner sous les angles psychopédagogique et didactique et à en faire l'objet d'une réflexion plus fondamentale LC11. Identité exemplaire Problématiques inclusées]	SR23dissociation implicite: stages met en contact avec des problématiques VS cours familiarise plus spécifiquement avec des problématiques	ER12réabélition, et explicitation: du concept d'inclusion	EF17concrétisation EF4présence: «inclusion des problématiques»		
182 et (le programme) l'y familiarisant plus spécifiquement dans le cadre de cours, /	mettre l'étudiant en contact avec ces problématiques pendant les stages LC19. Concomitance familiariser plus spécifiquement à ces problématiques dans le cadre de cours	SR23dissociation implicite: stages met en contact avec des problématiques VS cours familiarise plus spécifiquement avec des problématiques SR23dissociation implicite: stage invite à examiner les problématiques sous des angles psychopédagogique et didactique VS cours invite à faire une réflexion plus fondamentale sur les problématiques				Début d'opérationnalisation.
183.le programme inviterait à les examiner sous les angles psychopédagogique et didactique /	concomitance stages, cours LC5.Moyen examiner les problématiques sous les angles psychopédagogique et didactique	stage LC5.Moyen examiner les problématiques sous les angles psychopédagogique et didactique concomitance stages, cours LC5.Moyen réflexion plus fondamentale sur ces problématiques				
184. et (le programme inviterait) à en faire l'objet d'une réflexion plus fondamentale. /	réflexion LC23.a.pour objet problématiques plus fondamentale LC11. Identité caractéristique réflexion					fondamental: qui sert de fondement; qui a l'importance d'une base, un caractère essentiel et déterminant

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
185.47 (3.1.2. Ouverture à différents champs de connaissance (Compétences attendues des enseignants débutants)) 186. Les compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance viennent soutenir les savoirs spécialisés de l'enseignant débutant /	compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance LC5.Moyen soutenir les savoirs spécialisés de l'enseignant débutant		ER8qualification: des compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance: « <i>soutenir les savoirs spécialisés</i> » ER84affirmation sans justification ces compétences <i>soutenir les savoirs spécialisés</i> ER8qualification: compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance: <i>élargir son répertoire de solutions dans l'action</i> ER84affirmation sans justification	EE2validation des compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance. EE13statut de fait: par absence de justification ces compétences <i>soutenir les savoirs spécialisés</i> EE2validation des compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance. EE13statut de fait par absence de justification ces compétences <i>élargissent répertoire de solutions dans l'action</i>	Cette association de mots: <i>compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissances</i> paraît bizarre: le mot «compétence» semble plaqué. On trouve plus loin la liste de ces dites compétences: « <i>élargissement des connaissances</i> » est-ce là une compétence?	
187. e)(Les compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance viennent) élargir son répertoire de solutions dans l'action. /	compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance LC5.Moyen élargir son répertoire de solutions dans l'action		ER8qualification: compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance: <i>élargir son répertoire de solutions dans l'action</i> ER84affirmation sans justification	EE2validation des compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance. EE13statut de fait par absence de justification ces compétences <i>soutenir les savoirs spécialisés</i> EE2validation des compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance. EE13statut de fait par absence de justification ces compétences <i>élargissent répertoire de solutions dans l'action</i>	Référence au discours de Schön: «solutions dans l'action»	
188. De plus elles (Les compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance) aideront à assumer son rôle d'agent de transmission de la culture auprès de ses élèves. /	compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance LC5.Moyen aideront à assumer rôle d'agent de transmission de la culture auprès de ses élèves		ER8qualification des compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissances: <i>aideront à assumer son rôle d'agent de transmission de la culture auprès de ses élèves</i> ER84affirmation sans justification	EE10introduit présupposé: pour qu'il y ait élargissement des connaissances, il doit y avoir des « <i>expériences significatives</i> »	Sous-entendu: s'il veut transmettre la culture, il serait préférable qu'il ait une culture...	
189. élargissement des connaissances en arts, lettres, sciences et technologie /	compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance LC11. Identité simple. élargissement des connaissances en arts, lettres, sciences et technologie expériences significatives		ER8qualification des compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissances en arts, lettres, sciences et technologie	EE10introduit présupposé: pour qu'il y ait élargissement des connaissances, il doit y avoir des « <i>expériences significatives</i> »	Qu'est-ce qu'une «expérience significative»? C'est plutôt vague.	
190. (élargissement des connaissances en arts, lettres, sciences et technologie) à travers des expériences significatives /	compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance LC5.Moyen réflexion sur ces expériences		ER8qualification des connaissances en arts, lettres, sciences et technologie	EE10introduit présupposé: pour qu'il y ait élargissement des connaissances, il doit y avoir une « <i>réflexion sur ces expériences</i> »	Quel type de réflexion? Quels moyens seront pris pour susciter cette réflexion? Pas de précision.	
191. et (élargissement des connaissances à travers) une réflexion sur ces expériences /	compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance LC5.Moyen réflexion sur ces expériences		ER8qualification des connaissances en arts, lettres, sciences et technologie	EE10introduit présupposé: pour qu'il y ait élargissement des connaissances, il doit y avoir une « <i>réflexion sur ces expériences</i> »	Quel type de réflexion? Quels moyens seront pris pour susciter cette réflexion? Pas de précision.	
192. (réflexion) permettant d'en dégager l'impact sur sa culture personnelle, /	compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance LC7.Bui réflexion sur ces expériences		ER8qualification des connaissances en arts, lettres, sciences et technologie	EE10introduit présupposé: pour qu'il y ait élargissement des connaissances, il doit y avoir une « <i>réflexion sur ces expériences</i> »	Quel type de réflexion? Quels moyens seront pris pour susciter cette réflexion? Pas de précision.	
193. habileté à saisir l'apport de la formation artistique à l'acquisition de la sensibilité esthétique et de l'esprit critique /	compétences relatives à l'ouverture aux divers champs de connaissance LC11. Identité simple. habileté à saisir l'apport de la formation artistique à l'acquisition de la sensibilité esthétique et de l'esprit critique		ER8qualification des connaissances en arts, lettres, sciences et technologie	EE10introduit présupposé: pour qu'il y ait élargissement des connaissances, il doit y avoir une « <i>réflexion sur ces expériences</i> »	Quel type de réflexion? Quels moyens seront pris pour susciter cette réflexion? Pas de précision.	

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels sensibilité esthétique et esprit critique LC9.Condition participation dynamique à la culturelle de l'école	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
194. (sensibilité esthétique et esprit critique) nécessaires à une participation dynamique à la vie culturelle de l'école.	sensibilité esthétique et esprit critique LC9.Condition participation dynamique à la vie culturelle de l'école	SC268Recadrage de propos du MEQ. Le MEQ ne fait pas allusion au développement d'«habiletés intellectuelles supérieures».	ER10catégorisation des compétences liées à la formation continue: esprit critique et la capacité de renouvellement = habiletés intellectuelles supérieures	EE10unicodit. présupposé: la sensibilité esthétique et l'esprit critique sont nécessaires à une participation dynamique à la vie culturelle de l'école.	1- comprendre l'importance (ou l'apport) d'une formation artistique 2- acquérir une sensibilité et un esprit critique 3- participer de manière dynamique à la vie culturelle de l'école	Plusieurs objectifs se cachent sous celui-ci 1- comprendre l'importance (ou l'apport) d'une formation artistique 2- acquérir une sensibilité et un esprit critique 3- participer de manière dynamique à la vie culturelle de l'école
195. (51) 3.4.1. Habiletés cognitives supérieures (Compétences liées à la formation personnelle) 196. Pour le ministère de l'éducation, le développement des habiletés intellectuelles supérieures est lié à la formation continue en rapport avec le développement d'un esprit critique et la capacité de renouvellement /	Habiletés cognitives supérieures LC2.Continuité Compétences liées à la formation personnelle POUR LE MEQ développement des habiletés intellectuelles LC2.Continuité la formation continue formation continue LC2.Continuité développement d'un esprit critique et la capacité de renouvellement	SC268Recadrage de propos du MEQ. Le MEQ ne fait pas allusion au développement d'«habiletés intellectuelles supérieures».	ER10catégorisation des compétences liées à la formation continue: esprit critique et la capacité de renouvellement = habiletés intellectuelles supérieures	EE16conformité, malgré une appellation qui ne figure pas dans le discours du MEQ	Notion qu'il s'agit ici d'une interprétation des propos du MEQ. La qualification d'«habiletés intellectuelles supérieures» c'est l'UdeM qui la fait. Voir prop. 104.	Notion qu'il s'agit ici d'une interprétation des propos du MEQ. La qualification d'«habiletés intellectuelles supérieures» c'est l'UdeM qui la fait. Voir prop. 104.
197. Ces habiletés sont articulées au développement de la capacité de réfléchir sur la pratique. /	développement d'un esprit critique et la capacité de renouvellement LC2.Continuité développement de la capacité de réfléchir sur la pratique réfléchir LC11.identité simple... capacité réfléchir LC23.a.pour objet pratique	SC268Recadrage de propos du MEQ capacité de réfléchir sur la pratique = habileté intellectuelle supérieure	ER10catégorisation capacité de réfléchir sur la pratique = habileté intellectuelle supérieure	EE16conformité, malgré une appellation qui ne figure pas dans le discours du MEQ		
198.- habiletés liées à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire;	Habiletés cognitives supérieures LC11.identité simple... analyse et réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire critique LC11.4identité caractéristique réflexion réflexion critique LC23.a.pour objet la pratique éducative, l'organisation pédagogique et la politique scolaire	SC268Recadrage de propos de classification d'habiletés dans la catégorie des habiletés intellectuelles supérieures	ER29scitation du MEQ (mot à mot) ER10catégorisation analyse et à la réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire = habileté intellectuelle supérieure	EE16conformité		Notons que l'UdeM reprend mot à mot les objectifs énumérés par le MEQ, en en omettant cependant un: (habiletés liées au travail d'équipe afin de partager des expériences pédagogiques - cependant, l'UdeM a classé cet objectif parmi les habiletés sociales - prop.98)
199.- habileté à clarifier ses propres valeurs tant personnelles que professionnelles /	Habiletés cognitives supérieures LC11.identité simple... habileté à clarifier ses propres valeurs tant personnelles que professionnelles personnelles, pédagogiques et professionnelles LC11.4identité caractéristique valeurs (de l'enseignant)	SC268Recadrage de propos de classification d'habiletés dans la catégorie des habiletés intellectuelles supérieures	ER29scitation du MEQ (mot à mot) ER10catégorisation habileté à clarifier ses propres valeurs tant personnelles que pédagogiques et professionnelles = habileté intellectuelle supérieure	EE16conformité		

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schémas rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
200. (habileté) à réfléchir sur ses pratiques éducatives /	Habiletés cognitives supérieures LC1.1. Identité simple. habileté à réfléchir sur ses pratiques éducatives	SR26Recadrage de propos classification d'habileté dans la catégorie des habiletés intellectuelles supérieures	ER29scillation du MEQ (mot à mot) ER10catégorisation habileté à réfléchir sur ses pratiques éducatives = habileté intellectuelle supérieure	EE16conformité		
201 et (habileté) de les améliorer; /	Habiletés cognitives supérieures LC1.1. Identité simple habileté d'améliorer ses pratiques éducatives	SR26Recadrage de propos classification d'habileté dans la catégorie des habiletés intellectuelles supérieures	ER29scillation du MEQ (mot à mot)	EE16conformité		«et» subordonnant
202.- habiletés liées au maintien ou à l'amélioration de ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiée; /	Habiletés cognitives supérieures LC1.1. Identité simple. habiletés liées au maintien ou à l'amélioration de ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiée	SR26Recadrage de propos classification d'habileté dans la catégorie des habiletés intellectuelles supérieures	ER29scillation du MEQ (mot à mot) ER10catégorisation habiletés liées au maintien ou à l'amélioration de ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiée = habileté intellectuelle supérieure	EE16conformité		
203.- habiletés liées à la participation aux efforts d'innovation et à la réalisation de recherches dans le milieu de l'enseignement; /	Habiletés cognitives supérieures LC1.1. Identité simple. habiletés liées à la participation aux efforts d'innovation et à la réalisation de recherches dans le milieu de l'enseignement	SR26Recadrage de propos classification d'habileté dans la catégorie des habiletés intellectuelles supérieures	ER29scillation du MEQ (mot à mot) ER10catégorisation habiletés liées à la participation aux efforts d'innovation et à la réalisation de recherches dans le milieu de l'enseignement = habileté intellectuelle supérieure	EE16conformité		
204. (efforts d'innovation et à la réalisation de recherches) contribuant ainsi à l'avancement des connaissances dans le domaine de la pratique éducative.	participation aux efforts d'innovation et à la réalisation de recherches dans le milieu de l'enseignement LC5.Moyen contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la pratique éducative	SR26Recadrage de propos classification d'habileté dans la catégorie des habiletés intellectuelles supérieures	ER29scillation du MEQ (mot à mot)	EE16conformité		
205. (53) 3.5. Compétences liées à la culture professionnelle/ 206. Les compétences associées à la culture professionnelle comprennent les connaissances sur la société et le système scolaire de même que des connaissances fondamentales. /	compétences associées à la culture professionnelle LC1.1. Identité simple. connaissances sur la société et le système scolaire de même que des connaissances fondamentales			EE5choix d'un angle d'identification de compétences associées à la culture professionnelle		Plus haut, la culture avait été associée à l'art. Ici, quel sens aura la «culture» dite «professionnelle»? Le terme: «connaissances fondamentales» ne se retrouve pas dans le texte du MEQ. Pourquoi ces connaissances sont-elles ici mises en relation avec la culture professionnelle?
207. Ces compétences (liées à la culture professionnelle), pour le ministère de l'Éducation, visent à fournir aux enseignants débutants les éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société /	POUR LE MEQ compétences associées à la culture professionnelle LC5.Moyen fournir aux enseignants débutants les éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société		ER29scillation ou reprise des propos du MEQ	EE16conformité		

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels POUR LE MEC compétences associées à la culture professionnelle LC3.Moyen éléments nécessaires à la prise de conscience de la portée sociale et culturelle de leur activité professionnelle	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques ER29.citation ou reprise des propos du MEC	Effets rhétoriques EF16.conformité	Définitions Commentaires
208. (compétences liées à la culture professionnelle visent à) et à la prise de conscience de la portée sociale et culturelle de leur activité professionnelle. /	209. Elles (compétences liées à la culture professionnelle) contribuent aussi à forger leur identité professionnelle /	<p>forger l'identité professionnelle des enseignants débutants</p> <p>LC8. Conséquence (ou résultat) compétences associées à la culture professionnelle</p> <p>LC8. Conséquences (ou résultat) compétences associées à la culture professionnelle</p>	36. citation ou reprise des propos du MEC	EF16.conformité	
210. et (compétences liées à la culture professionnelle contribuent) à développer leur réflexion critique.	<p>critique</p> <p>LC11. Identité caractéristique réflexion</p> <p>enseignants débutants</p> <p>LC3. agent de réflexion critique</p> <p>Compétences fondamentales</p> <p>LC11. Identité simple</p> <p>compétences liées à la culture professionnelle</p>	<p>compétences associées à la culture professionnelle (connaissances sur la société et le système scolaire de même que des connaissances fondamentales)</p> <p>critique</p> <p>LC11. Identité caractéristique réflexion</p> <p>enseignants débutants</p> <p>LC3. Conséquence (ou résultat) compétences associées à la culture professionnelle</p> <p>LC11. Identité simple</p> <p>compétences liées à la culture professionnelle</p>	36. citation ou reprise des propos du MEC	EF16.conformité	
211. 53 (3.5 Compétences liées à la culture professionnelle) 3.5.2. Connaissances fondamentales	<p>Connaissances fondamentales</p> <p>LC2. Continuité</p> <p>diverses disciplines des sciences humaines: histoire, sociologie, philosophie, psychologie, etc</p> <p>forger l'identité professionnel du novice</p> <p>LC8. Conséquence (ou résultat)</p> <p>Ces connaissances fondamentales, notamment la connaissance de l'histoire de la profession</p>	<p>Connaissances fondamentales</p> <p>LC2. Continuité</p> <p>diverses disciplines des sciences humaines: histoire, sociologie, philosophie, psychologie, etc</p> <p>forger l'identité professionnel du novice</p> <p>LC8. Conséquence (ou résultat)</p> <p>Ces connaissances fondamentales, notamment la connaissance de l'histoire de la profession</p>	<p>ER10. catégorisation: connaissance de l'histoire de la profession = connaissance fondamentale</p> <p>ER34. affirmation sans justification: connaissance de l'histoire de la profession (et autres conn. fondamentales contribuent à forger l'identité professionnelle du novice</p> <p>ER34. affirmation sans justification: connaissance de l'histoire de la profession (et autres conn. fondamentales contribuent à développer une vision élevée de la profession d'enseignant. /</p>	<p>EF13. statut de fait au lien entre les connaissances dites «fondamentales» et le développement de l'identité professionnelle du novice</p> <p>EF13. statut de fait: à cette affirmation.</p>	<p>Faire appel: demander, requérir comme une aide</p>
214. et (connaissances fondamentales, notamment la connaissance de l'histoire de la profession contribuent) à développer une vision élevée de la profession d'enseignant. /	<p>développer une vision élevée de la profession d'enseignant</p> <p>LC8. Conséquence (ou résultat)</p> <p>Ces connaissances fondamentales, notamment la connaissance de l'histoire de la profession</p>	<p>développer une vision élevée de la profession d'enseignant</p> <p>LC8. Conséquence (ou résultat)</p> <p>Ces connaissances fondamentales, notamment la connaissance de l'histoire de la profession</p>			
215. Ces connaissances fournissent aussi un terrain fertile à la réflexion critique.	<p>fournissent terrain fertile à la réflexion critique</p> <p>LC11. Identité caractéristique connaissances fondamentales</p> <p>critique</p> <p>LC11. Identité caractéristique réflexion</p>	<p>fournissent terrain fertile à la réflexion critique</p> <p>LC11. Identité caractéristique connaissances fondamentales</p> <p>critique</p> <p>LC11. Identité caractéristique réflexion</p>			<p>Est-ce à dire que le seul fait d'avoir ces connaissances suffira à stimuler la «réflexion». Certes ce n'est pas ce qui est dit. Mais concrètement, on peut se demander si les formateurs qui sont responsables de cours visant à faire acquérir des connaissances de ce type sont véritablement sensibilisés à la notion de réflexion. L'enjeu de faire réfléchir les étudiants leur revient. Vont-ils le faire? Sont-ils au courant qu'ils doivent le faire? Sauront-ils le faire? Auront-ils le temps de le faire?</p>

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation...	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
216.- connaissance de l'oeuvre des grands pédagogues et philosophes qui ont façonné l'institution éducative /	connaissances fondamentales LC11.Identité_simpla connaissance de l'oeuvre des grands pédagogues et philosophes qui ont façonné l'institution éducative		ER10catégorisation connaissance de l'oeuvre des grands pédagogues et philosophes - connaissance fondamentale	EE5choix_d'un_angle		
217.(connaissance de l'oeuvre des grands pédagogues et philosophes qui ont façonné l'institution éducative) afin de familiariser avec l'évolution des idées et des pratiques pédagogiques; /	connaissance de l'oeuvre des grands pédagogues et philosophes qui ont façonné l'institution éducative LC5.Moyen		ER10catégorisation connaissance de l'oeuvre des grands pédagogues et philosophes - connaissance fondamentale	EE5choix_d'un_angle		
218.- connaissance de l'histoire de la profession /	connaissances fondamentales LC11.Identité_simpla connaissance de l'histoire de la profession		ER10catégorisation connaissance de l'histoire de la profession = connaissance fondamentale	EE5choix_d'un_angle		
219.(connaissance de l'histoire de la profession) contribuant à forger l'identité professionnelle; /	forger l'identité professionnelle LC8.Conséquences.(ou_résultat) connaissance de l'histoire de la profession		ER12rédaction.(prop.213) forger l'identité professionnelle	EE4présenca		
220.- habileté à se livrer à une analyse critique des institutions et des pratiques éducatives. /	connaissances fondamentales LC11.Identité_simpla habileté à analyse critique des institutions et des pratiques éducatives		ER33mot-choix.Identité "professionnelle" ER10catégorisation habileté à se livrer à une analyse critique des institutions et des pratiques éducatives = connaissance fondamentale	EE15retentissement_affectif		ici, problème de rigueur dans l'utilisation des termes connaissance et habileté
221.(63) TABLEAU: Les compétences attendues et les activités de formation à l'université et en milieu scolaire	compétences attendues LC26.est_en_interaction_avec activités de formation à l'université et en milieu scolaire	SR25.Liaison des composantes du programmes avec les compétences attendues par le MEQ		montrer la EE16conformité du programme aux exigences du MEQ		
222.6) L'étudiant sera capable d'élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies /	élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies LC11.Identité_simpla compétence attendue dans le programme de form. des ens. du primaire et présco.					
223 à travers des expériences significatives /	LC5.Moyen élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies réflexion sur les expériences significatives					
224. et une réflexion sur ces expériences /	LC5.Moyen élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies réflexion LC23.a.doux.objet expériences significatives					
225.permettant d'en dégager l'impact sur sa culture personnelle.; /	étudiant LC3.agenda réflexion sur ces expériences dégager l'impact des expériences significatives sur sa culture personnelle LC7.But réflexion sur les expériences significatives					
226.PED DOSSIER PROFESSIONNEL 1 ET 2- DID 1201 - DID 1500 - DID 1100 - DID 1100 - DID 1900.	PED DOSSIER PROFESSIONNEL 1 ET 2- DID 1201 - DID 1500 - DID 1100 - DID 1100 - DID 1900 élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies à travers des expériences significatives et une réflexion sur ces expériences permettant d'en dégager l'impact sur sa culture personnelle.					

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation...	PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
227.40) L'étudiant sera capable d'analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à la pratique pédagogique et à la politique scolaire	227.40) L'étudiant sera capable d'analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à la pratique pédagogique et à la politique scolaire	analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à la pratique pédagogique et à la politique scolaire	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
228.PED 4010 - ETA 1900 - ETA 4000 + séminaires de stages	228.PED 4010 - ETA 1900 - ETA 4000 + séminaires de stages	analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à la pratique pédagogique et à la politique scolaire	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
229.41) L'étudiant sera capable de clarifier ses propres valeurs personnelles et professionnelles et réfléchir sur ses pratiques pédagogiques et professionnelles afin de les améliorer	229.41) L'étudiant sera capable de clarifier ses propres valeurs personnelles et professionnelles et réfléchir sur ses pratiques pédagogiques et professionnelles afin de les améliorer	analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à la pratique pédagogique et à la politique scolaire	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
230.PED 1010 - PED 4010 - PPA (Bloc E : 4235 - 4210 - 4200 - 4215) PPA 3205 - ETA 4000/	230.PED 1010 - PED 4010 - PPA (Bloc E : 4235 - 4210 - 4200 - 4215) PPA 3205 - ETA 4000/	analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à la pratique pédagogique et à la politique scolaire	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
231.DESCRPTION DES COURS LES AUX COMPÉTENCES ATTENDUES: PED 1010 : 1 cr. dont 1 crédit Dossier professionnel et culturel 1 (lié aux compétences 8 et 41)	231.DESCRPTION DES COURS LES AUX COMPÉTENCES ATTENDUES: PED 1010 : 1 cr. dont 1 crédit Dossier professionnel et culturel 1 (lié aux compétences 8 et 41)	analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à la pratique pédagogique et à la politique scolaire	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels Introduction à la profession LC21.élément.de PED 1010	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires Aucune spécifications sur les éléments qui seront abordés dans cette introduction. Quelles représentations initiales? de qui? de quoi? Aucune spécification sur la démarche de cette élaboration.
233.Exploration des représentations initiales. /	Exploration des représentations initiales LC21.élément.de PED 1010					
234.Élaboration d'un plan de développement professionnel et culturel.	Élaboration d'un plan de développement professionnel et culturel LC21.élément.de PED 1010					
235.(lié aux compétences 8, 40 et 41) PED 4010: 3 cr. dont 3 crédits pratiques Dossier professionnel et culturel 2	Exploration des représentations initiales LC21.élément.de PED 1010 Dossier professionnel et culturel 2 LC5.Moyan compét. 8: l'étudiant sera capable d'élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies 40 : analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire et compét.41: clarifier ses propres valeurs tant personnelles que pédagogiques et professionnelles et réfléchir sur ses pratiques éducatives afin de les améliorer					
236.Dossier témoignage de la réalisation du plan de développement professionnel et culturel et de l'intégration des acquis de formation./	3 cr. dont 3 crédits pratiques LC11.identité_caractéristique PED4010 PED 4010 LC11.identité_simple Dossier témoignage de la réalisation du plan de développement professionnel et culturel et de l'intégration des acquis de formation				Dossier: ensemble des pièces relatives à une affaire et placées dans une chemise: la chemise, le dossier (de presse) ensemble d'informations réunies sur une affaire, un sujet. S'agit-il d'un objectif du cours? -Orientations professionnelles- est une expression très générale, voire très vague... La description des deux cours (PED 1010 et PED 4010), ne dit pas comment ces cours vont permettre l'atteinte de la compétence (8)visée c'est-à-dire: élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies	
237. Identification par l'étudiant de ses orientations professionnelles /	Identification par l'étudiant de ses orientations professionnelles LC21.élément.de PED 4010					
238 et élaboration d'un projet de formation continue.	élaboration d'un projet de formation continue LC21.élément.de PED 4010					
239 (lié à la compétence 8) DID 1201: 3 cr. Le français au préscolaire et au primaire	DID 1201: Le français au préscolaire et au primaire LC5.Moyan compét. 8: l'étudiant sera capable d'élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies 3 cr. LC11.identité_caractéristique DID 1201					
240.Étude de ses propres pratiques et attitudes en lecture, écriture et en communication orale; /	Étude de ses propres pratiques et attitudes en lecture, écriture et en communication orale LC21.élément.de DID 1201					
241.processus sous-jacents. /	processus sous-jacents (des pratiques et attitudes en lecture, écriture et en communication orale) LC21.élément.de DID 1201					Ici encore l'absence de verbe et la forme grammaticale de cette proposition rendent sa signification ambiguë.

	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS 242. La langue orale et écrite comme premier outil d'enseignement et d'apprentissage. / 243. Les programmes d'études et leurs principes fondateurs. /</p>	<p>Liens conceptuels La langue orale et écrite comme premier outil d'enseignement et d'apprentissage LC21.élément.dg DID 1201: 3 cr. Le français au préscolaire et au primaire Les programmes d'études et leurs principes fondateurs LC21.élément.dg DID 1201 DID 1500: Les mathématiques enseignées au primaire LCS.Moyen compétence 8 : l'étudiant sera capable d'élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies 3 crédits LC11.4identité_caractéristique DID1500 Les mathématiques enseignées : histoire, savoirs, rapport au savoir et transposition LC21.élément.dg DID 1500</p>				<p>Cu est-ce que ça veut dire? Absence de verbe.</p> <p>Ici encore, il est permis de se questionner sur la nature du lien entre ce cours et la compétence à laquelle il a été associé. Ce lien n'est pas clairement établi.</p>
<p>244. (lié à la compétence 8) DID 1500: 3 cr. Les mathématiques enseignées au primaire</p>					<p>Ici encore, la forme grammaticale télégraphique occasionne une ambiguïté peu commune: de quelle histoire s'agit-il? de quels savoirs? de quel rapport (rapport de l'étudiant ou de l'éleve)?</p>
<p>245. Les mathématiques enseignées : histoire, savoirs, rapport au savoir et transposition. /</p>	<p>Arrimage entre les différents ordres d'enseignement LC21.élément.dg DID 1500</p>				<p>La forme nominale pose encore un problème de clarté. Sans compter qu'on se demande si l'utilisation du terme «arrimage» est ici légitime.</p> <p>Encore une fois, la description de ce cours pose la question du lien entre ce dernier et la compétence à laquelle il est associé.</p>
<p>246. Arrimage entre les différents ordres d'enseignement.</p>					<p>Quel savoir? Élaboré par qui?</p> <p>Imprecision due notamment à la forme grammaticale</p>
<p>247. (lié à la compétence 8) DID 1100 1,5 cr. Les sciences humaines enseignées au primaire</p>	<p>DID 1100: Les sciences humaines enseignées au primaire LCS.Moyen compétence 8: l'étudiant sera capable d'élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies 1,5 crédit LC11.4identité_caractéristique DID1100 Les sciences humaines en tant que connaissance de la culture d'ici et d'ailleurs, de maintenant et d'autrefois 21.élément.dg DID 1100 1,5 cr. Les sciences humaines enseignées au primaire LC21.élément.dg DID 1100</p>				<p>De quel rapport est-il ici question? Le rapport de qui et à quel savoir?</p> <p>Relation entre des personnes, objets distincts (les illusions sont aussi innombrables que les rapports des hommes entre eux) Relation avec des collectivités.</p>
<p>248. Les sciences humaines en tant que connaissance de la culture d'ici et d'ailleurs, de maintenant et d'autrefois. /</p>					
<p>249. Nature du savoir élaboré. /</p>					
<p>250. rapport au savoir /</p>					
<p>251. et transposition (du savoir) sous forme de programme d'études.</p>	<p>transposition du savoir sous forme de programme d'études LC21.élément.dg DID 1100</p>				

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
252. (lié à la compétence 8) DID 1110: 1,5 cr. Les sciences de la nature enseignées au primaire	DID 1110: Les sciences de la nature enseignées au primaire LCS.Moyan compétence 8 : l'étudiant sera capable d'élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies	Démarche scientifique LC21.élément.de	DID 1110			
253. Démarche scientifique. /	Acquisition d'une culture scientifique LC7.But DID 1110					Culture: Développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés. Par ext. Ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens moyens... Acquisition est un processus. Rien sur les critique, le goût, le jugement.
254. Acquisition d'une culture scientifique. /	Rapport au savoir LC21.élément.de					Toujours les mêmes interrogations quant à ce qui est sous-entendu dans ce «rapport au savoir».
255. Rapport au savoir. /	Du savoir scientifique aux programmes d'études LC21.élément.de DID 1110:					Ambiguïté de cette mention à cause, encore une fois, de la forme grammaticale (télégraphique)
256. Du savoir scientifique aux programmes d'études.	DID 1900: Les arts enseignés au préscolaire et au primaire LCS.Moyan compétence 8 : l'étudiant sera capable d'élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies					Remarque: 1,5 crédit sont accordés pour les cours de sciences humaines et de la nature et 3 crédits pour le cours sur les arts.
257. (lié à la compétence 8) DID 1900: 3 cr. Les arts enseignés au préscolaire et au primaire	3 crédits LC11.élément.de caractéristique DID 1900					
258. Expériences esthétiques, activités et produits artistiques. /	Expériences esthétiques, activités et produits artistiques LC21.élément.de					
259. Exploration de langages artistiques. /	DID 1900 Exploration de langages artistiques LC21.élément.de DID 1900					Exploration: Action d'explorer un pays. Par ext. exploration méthodique d'un terrain, d'une forêt d'une caveme. 2. (Abstrait) Exploration d'un sujet d'un problème. V. Approfondissement.
260. Orientations et démarches des quatre volets du programme d'art du primaire.	Orientations et démarches des quatre volets du programme d'art du primaire LC21.élément.de					De quel genre d'exploration s'agit-il? Quelle sera la démarche d'exploration? Aucune précision.
261. Éléments de culture générale en arts.	DID 1900: Éléments de culture générale en arts LC21.élément.de					2. (Abstrait) Explorer une science, une question. V. approfondir, étudier.
261. Éléments de culture générale en arts.						Quels sont ces «éléments» de la culture générale en arts?

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>262 (lié à la compétence 40) ETA 1900 3 cr. Système éducatif et profession enseignante</p>	<p>Liens conceptuels ETA 1900 : Système éducatif et profession enseignante LCS.Moyen compétence 40: analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire 3 crédits: LC11.Aidentité_caractéristique ETA 1900</p>	<p>Familiarisation aux finalités, lois, règlements, politiques et ententes conventionnelles des principales institutions scolaires aux ordres préscolaire et primaire LCS.Moyen ETA 1900 Histoire des institutions LC21.élément.de ETA 1900</p>			<p>Le terme «familiarisation» réfère au processus d'apprentissage, tandis que le reste réfère au contenu.</p>
<p>263.Familiarisation aux finalités, lois, règlements, politiques et ententes conventionnelles des principales institutions scolaires aux ordres préscolaire et primaire. /</p> <p>264.Histoire des institutions /</p>					
<p>265.et facteurs qui influencent leur fonctionnement(des institutions). /</p> <p>266.Rôle éducatif et social de l'enseignante et de l'enseignant.</p>	<p>facteurs qui influencent le fonctionnement des institutions LC21.élément.de ETA 1900</p> <p>Rôle éducatif et social de l'enseignant de l'enseignant LC21.élément.de ETA 1900</p>				<p>On remarque dans cette description de cours l'absence de précision sur la démarche de formation.</p> <p>Va-t-on véritablement demander à l'étudiant d'analyser et de réfléchir ou va-t-on se limiter à lui donner une série d'informations qu'il devra assimiler. La description de cours, telle qu'elle se présente ici ne mentionne rien sur la nécessité de réflexion et d'analyse.</p>
<p>267.(lié aux compétences 40 et 41) ETA 4000 3 cr. Recherche et renouvellement de l'école</p>	<p>ETA 4000 : Recherche et renouvellement de l'école LCS.Moyen compétence 40: analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire compét.41: clarifier ses propres valeurs personnelles que pédagogiques et professionnelles et réfléchir sur ses pratiques éducatives afin de les améliorer 3 crédits LC11.Aidentité_caractéristique ETA 4000</p> <p>Étude des grands courants de la recherche actuelle en éducation LC21.élément.de ETA 4000</p>				<p>Ici, le flou n'est pas seulement dans la démarche mais aussi dans le contenu... à moins qu'il n'y ait consensus quant aux «grands courants de la recherche en éducation»?</p> <p>Contraire à la pensée de Schön.</p>
<p>268.Étude des grands courants de la recherche actuelle en éducation /</p>					
<p>269.(grands courants de la recherche actuelle en éducation) comme facteurs de renouvellement des pratiques pédagogiques en classe hétérogène /</p> <p>270.et (grands courants de la recherche actuelle en éducation comme facteurs de renouvellement) de l'école /</p>					

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels environnement culturel et technologique en mutation LC27...lieu école	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
272.(lié aux compétences 40 et 41) EDU1050: 3 cr. Stage d'initiation à la profession	EDU1050: Stage d'initiation à la profession LC5.Moyen					
273.Sensibilisation au rôle d'enseignant. /	Sensibilisation au rôle d'enseignant LC7.But EDU 1050					
274.Exploration des composantes de la classe hétérogène /	Exploration des composantes de la classe hétérogène LC21.élément.La EDU 1050					
275.et (exploration) de l'environnement scolaire	exploration de l'environnement scolaire LC21.élément.La EDU 1050					
276.(lié aux compétences 40 et 41) EDU 2050: 3 cr. Stage en éducation au préscolaire	EDU 2050: Stage en éducation au préscolaire LC5.Moyen					
277.Développement d'habiletés d'intervention individuelle et collective /	3 crédits LC11.Aidantité_caractéristique EDU 2050 Développement d'habiletés d'intervention individuelle et collective LC7.But EDU 2050					
278.et (développement) d'habiletés d'organisation d'un environnement éducatif. /	développement d'habiletés d'organisation d'un environnement éducatif LC7.But EDU 2050					
279.Prise en compte des différences.	Prise en compte des différences LC21.élément.La EDU 2050					Prise en compte par qui? Comment?
280.(lié aux compétences 40 et 41) EDU 3050: 6 cr. Stage d'enseignement au primaire	EDU 3050: Stage d'enseignement au primaire LC5.Moyen					
279.Prise en compte des différences.	6 crédits LC11.Aidantité_caractéristique EDU 3050					

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
281. Développement d'habiletés de gestion de la classe /	Développement d'habiletés de gestion de la classe LC7.BUJ EDU 3050					
282 et (développement d'habiletés) d'enseignement dans un perspective de pédagogie différenciée.	développement d'habiletés d'enseignement dans un perspective de pédagogie différenciée LC7.BUJ EDU 3050					
283. (lié aux compétences 40 et 41) EDU 4050: 9 cr. Stage d'intégration à la profession enseignante	EDU 4050: Stage d'intégration à la profession enseignante LC5.MOYAN					
284. Intégration dans une équipe-école /	Intégration dans une équipe-école LC21.ÉLÉMENT.DG EDU 4050					
285. et prise en charge d'une classe. /	prise en charge d'une classe LC21.ÉLÉMENT.DG EDU 4050					
286. Prise en compte des différences. /	Prise en compte des différences LC21.ÉLÉMENT.DG EDU 4050					
287. Développement de l'autonomie professionnelle par la pratique réflexive.	Développement de l'autonomie professionnelle par la pratique réflexive. LC7.BUJ EDU 4050					
288. (lié à la compétence 41) pratique Atelier de créativité/	pratique réflexive LC5.MOYAN développement de l'autonomie professionnelle PPA 4235: Atelier de créativité LC5.MOYAN					
289. Sensibilisation au processus créateur de l'enseignant et de l'élève. /	3 cr. dont 1 crédit pratique LC11.4IDENTITÉ_CARACTÉRISTIQUE PPA 4235					
290. Le rapport de l'enseignant à son propre champ de créativité. /	Sensibilisation au processus créateur de l'enseignant et de l'élève LC7.BUJ PPA 4235					
291. Pratiques et analyses de techniques de créativité dans des situations d'enseignement au primaire. /	Le rapport de l'enseignant à son propre champ de créativité LC21.ÉLÉMENT.DG PPA 4235					
291. Pratiques et analyses de techniques de créativité dans des situations d'enseignement au primaire. /	Pratiques et analyses de techniques de créativité dans des situations d'enseignement au primaire LC21.ÉLÉMENT.DG PPA 4235					

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation...	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
292. (lié à la compétence 41) PPA 4210: 3 cr. dont 1 crédit pratique Atelier d'animation et de communication/	PPA 4210: Atelier d'animation et de communication LC5.Moyen compét.41: clarifier ses propres valeurs personnelles et réfléchir sur ses pratiques éducatives afin de les améliorer					
293.Dynamiques personnelles, interpersonnelles au sein des petits groupes. /	3 cr. dont 1 crédit pratique LC11.4identité_caractéristique PPA 4210 Dynamiques personnelles, interpersonnelles au sein des petits groupes LC21.élément.de PPA 4210					
294.Styles d'animation et niveaux de participation et de communication. /	Styles d'animation et niveaux de participation et de communication LC21.élément.de PPA 4210					
295.Processus de la gestion des différences /	Processus de la gestion des différences LC21.élément.de PPA 4210					
296.et l'évaluation du groupe en termes de réseau d'influence, de cohésion, de production et de solidarité. /	et l'évaluation du groupe en termes de réseau d'influence, de cohésion, de production et de solidarité LC21.élément.de PPA 4210					
297.Problématique de l'animation et l'enseignement au préscolaire-primaire	Problématique de l'animation et l'enseignement au préscolaire-primaire LC21.élément.de PPA 4210					
298.(lié à la compétence 41) PPA 4200: 3 cr. dont 1 crédit pratique Atelier sur la personne de l'enseignant et sa pratique professionnelle/	PPA 4200: Atelier sur la personne de l'enseignant et sa pratique professionnelle LC5.Moyen compét.41: clarifier ses propres valeurs personnelles et réfléchir sur ses pratiques éducatives afin de les améliorer					
299.Intégration des diverses composantes de la personne de l'enseignant et sa pratique professionnelle. /	3 cr. dont 1 crédit pratique LC11.4identité_caractéristique PPA4200					Intégration? C'est un but, un moyen ou un élément d'étude?
300.L'être et le faire dans la relation pédagogique. /	Intégration des diverses composantes de la personne de l'enseignant et sa pratique professionnelle LC21.élément.de PPA 4200 L'être et le faire dans la relation pédagogique LC21.élément.de PPA 4200					
301.La relation au corps et à l'imaginaire. /	la relation au corps et à l'imaginaire LC21.élément.de PPA 4200					
302 Formation personnelle et qualité du geste éducatif. /	Formation personnelle et qualité du geste éducatif LC21.élément.de PPA 4200					
303 Exercices. /	Exercices LC21.élément.de PPA 4200					

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation...	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>PROPOSITIONS</p> <p>304.(lié à la compétence 41) PPA 4215 3 cr. dont 1 crédit pratique Atelier sur l'enseignement et l'innovation pédagogique/</p>	<p>PPA 4215 : Atelier sur l'enseignement et l'innovation pédagogique LCS.Moyen compét.41: clarifier ses propres valeurs tant personnelles que pédagogiques et professionnelles et réfléchir sur ses pratiques éducatives afin de les améliorer</p>					
<p>305.Problématique de l'innovation pédagogique. /</p>	<p>3 cr. dont 1 crédit pratique LC11.4Identifié_caractéristique PPA 4215</p>					
<p>306.Recherche-développement, recherche-action et recherche-formation: analyse conceptuelle. /</p>	<p>Recherche-développement, recherche-action et recherche-formation: analyse conceptuelle LC21.élément.de PPA 4215</p>					<p>Ils proposent une analyse conceptuelle de ces trois types de recherche. Présumé: ces trois types de recherche sont distinctes</p>
<p>307.Stratégie du changement pédagogique. /</p>	<p>Stratégie du changement pédagogique LC21.élément.de PPA 4215</p>					
<p>308.Études de recherches effectuées avec des enseignants /</p>	<p>Études de recherches effectuées avec des enseignants LC21.élément.de PPA 4215</p>					
<p>309.(études de recherches) problèmes rencontrés, outils, retombées sur l'enseignement/</p>	<p>problèmes rencontrés, outils, retombées sur l'enseignement (dans les recherches avec des enseignants) LC21.élément.de PPA 4215</p>					
<p>310.(lié à la compétence 41) PPA 3205: 3 cr. La classe en milieu urbain/</p>	<p>PPA 3205: La classe en milieu urbain LCS.Moyen compét.41: clarifier ses propres valeurs tant personnelles que pédagogiques et professionnelles et réfléchir sur ses pratiques éducatives afin de les améliorer</p>					
<p>311.Adaptation de l'intervention éducative à la diversité socio-économique, ethnique et culturelle des élèves. /</p>	<p>Adaptation de l'intervention éducative à la diversité socio-économique, ethnique et culturelle des élèves LC21.élément.de PPA 3205</p>					
<p>312.Gestion des conflits de valeurs. /</p>	<p>Gestion des conflits de valeurs LC21.élément.de PPA 3205</p>					
<p>313.Communication interculturelle /</p>	<p>Communication interculturelle LC21.élément.de PPA 3205</p>					
<p>314.et éducation à la citoyenneté en contexte scolaire. /</p>	<p>éducation à la citoyenneté en contexte scolaire LC21.élément.de PPA 3205</p>					

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
B-1. p.9. Les stages sont aussi accompagnés de séminaires de stages / B-2. (séminaires de stages) animés par les superviseurs universitaires. / B-3. Ils (séminaires de stages) favorisent le développement de la pratique réflexive /	stages LC19.Concomitance séminaires de stages animés par superviseurs universitaires LC11.4identité caractéristique stages séminaires de stages LC5.Moyen développement de la pratique réflexive réflexive LC11.4identité caractéristique pratique		ER34affirmation sans justification du lien entre les séminaires de stages et le développement de la pratique réflexive	EF13statut de fait: au lien de cause à effet	favoriser: Cour. Aider contribuer au développement, au succès (de qqch)	
B-4. (les séminaires de stages favorisent) ainsi que la socialisation professionnelle / B-5. (les stages favorisent) et le développement personnel de chaque futur enseignant.	futur enseignant LC3.agent de pratique réflexive séminaires de stages LC5.Moyen socialisation professionnelle séminaires de stages LC3.agent de développement personnel de chaque futur enseignant		ER33mot-choc: «socialisation professionnelle» ER34affirmation sans justification	EF13statut de fait		Rien de dit sur les moyens de favoriser ce développement personnel: est-ce que le seul fait de réunir des stagiaires dans un même lieu favorisera ce développement personnel?
B-6. p.15. 4.2. Compétences spécifiques et activités de formation B-7. Dans un programme professionnel comme le nôtre, les compétences déterminent les savoirs, les habitudes et les attitudes nécessaires à l'exercice de l'enseignement B-8. C'est pourquoi le développement de chacune d'elles (les compétences) se fait très souvent à travers plus d'une activité. / B-9. à l'inverse, une activité vise généralement le développement de plus d'une compétence. B-10. p.40. 6.6. Les enseignantes et enseignants associés	programme professionnel LC19.Concomitance les compétences déterminent les savoirs, les habitudes et les attitudes nécessaires à l'exercice de l'enseignement compétences spécifiques LC4.Claif de les savoirs, les habitudes et les attitudes nécessaires à l'exercice de l'enseignement réflexion dans l'action LC11.4identité caractéristique exercice de l'enseignement souvent plus d'une activité LC3.agent de développement de chacune des compétences généralement développement de plus d'une compétence LC7.But de (chaque) activité	SF2causalité logique. «C'est pourquoi»	ER9qualification du programme: «professionnel» ER34affirmation sans justification quant à la perspective de formation adoptée: «formation continue et de réflexion dans l'action»	EF2valorisation du programme EF13comptabilité avec les principes directeurs du MEQ EF5choix d'un angle: dans une perspective de formation continue et de réflexion dans l'action	Déterminer: 3. Être la cause de : être à l'origine de	Pourquoi l'ajout de la dernière partie: «dans une perspective de formation continue et de réflexion dans l'action».
B-11. Des collaborations établies avec quelques écoles ont permis d'explorer des avenues intéressantes pour la répartition des responsabilités entre le milieu scolaire et l'université. B-12. Il y a, de la part des enseignants et enseignants, une volonté de contribuer à l'amélioration de la formation pratique des futurs enseignants / enseignants	explorer des avenues intéressantes pour la répartition des responsabilités entre le milieu scolaire et l'université LC8.Conséquence (ou résultat) collaborations établies avec quelques écoles volonté de contribuer à l'amélioration de la formation pratique des futurs enseignants LC11.4identité caractéristique pratique des futurs enseignants / enseignants et enseignants		ER9qualification: avenues pour la répartition des responsabilités entre le milieu scolaire et l'université : «intéressantes» ER9qualification des enseignants et enseignants	EF2valorisation des modes de collaboration EF2valorisation enseignants et enseignants		«C'est pourquoi» indique un lien causal, mais en réalité, il n'y a pas de lien causal ici.

ANNEXE 2E Université de Montréal Plan de formation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels B-13. et (il y a, de la part des enseignants et enseignantes) un désir très marqué de travailler, en concentration avec l'université, LC11.4identité caractéristique en concentration avec l'université, enseignants et enseignantes	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques ER9qualification des enseignants et enseignantes	Effets rhétoriques EE2valorisation enseignants et enseignantes	Définitions	Commentaires
B-14. (il y a, de la part des enseignants et enseignantes un désir très marqué de travailler) à la rénovation des pratiques d'enseignement. / B-15. De fait, on constate une soit très grande, (...) d'expérimenter d'autres approches /	soit très grande, d'expérimenter d'autres approches (et de s'insérer dans un collectif de recherche) LC11.4identité simple volonté de contribuer à l'amélioration de la formation pratique des futurs enseignants, désir très marqué de travailler, en concertation avec l'université à la rénovation des pratiques soit très grande, d'expérimenter d'autres approches LC11.4identité caractéristique principalement des enseignants d'expérience	SP22métaphore: soit de...	ER9qualification enseignants d'expérience	EE2valorisation enseignants d'expérience	De fait en réalité	
B-17. et (soit très grande), (...)de s'insérer dans un collectif de recherche /	soit très grande de s'insérer dans un collectif de recherche LC11.4identité caractéristique principalement des enseignants d'expérience		ER9qualification enseignants d'expérience	EE2valorisation enseignants d'expérience		
B-18. (s'insérer dans un collectif de recherche) pour avoir l'occasion de réfléchir sur la pratique /	s'insérer dans un collectif de recherche LC3.Moyen avoir l'occasion de réfléchir sur la pratique enseignants d'expérience LC3.agenti.de réfléchir sur la pratique réfléchir LC23.a.pour.oblig		ER9qualification enseignants d'expérience	EE2valorisation enseignants d'expérience		
B-19. et ce faisant (réfléchir sur sa pratique) , l'améliorer .	améliorer sa pratique LC6.Conséquence (ou résultat) réfléchir sur la pratique		ER3affirmation sans justification: «réfléchir sur sa pratique permet de l'améliorer.»	EE1statut.de.fait.au.lien.entre.la.reflexion.sur.la.pratique.et.l'amélioration.de.celle-ci		

Tableaux d'analyses conceptuelle et rhétorique

ANNEXE 2F-

Université Concordia.

**B.A spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement
primaire. (1994)**

Liens conceptuels	Schémas rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisé en éducation. PROPOSITIONS</p> <p>1. (p.3)ORIENTATION GÉNÉRALE ET PRINCIPES DIRECTEURS 2. Notre objectif est de former des enseignants et des enseignants innovateurs et réfléchis</p> <p>3.enseignants et des enseignants innovateurs et réfléchis) qui puissent donner aux enfants du préscolaire et du primaire un enseignement approprié à leur développement, tant sur le plan du contenu que sur celui des méthodes LC7.Buj (programme de) Concordia</p> <p>LC11.4identité_caractéristique enseignants formés par le programme réfléchis LC11.4identité_caractéristique enseignants formés par le programme</p> <p>former des enseignants et des enseignantes qui puissent donner aux enfants du préscolaire et du primaire un enseignement approprié à leur développement, tant sur le plan du contenu que sur celui des méthodes LC7.Buj (programme de) Concordia</p> <p>enseignants innovateurs et réfléchis LC11.4identité_caractéristique enseignants innovateurs et réfléchis capables de donner aux enfants un enseignement approprié à leur développement,(contenu et méthodes)]</p> <p>sauront répondre aux besoins d'une clientèle diversifiée LC11.4identité_caractéristique diplômé(e)s de Concordia</p> <p>changements sociaux et technologiques accélérés LC11.4identité_caractéristique époque actuelle</p> <p>comprendront l'importance des liens entre l'école, la garderie et la famille LC11.4identité_caractéristique diplômé(e)s de Concordia</p> <p>importants LC11.4identité_caractéristique liens entre l'école, la garderie et la famille</p> <p>former des enseignants et des enseignantes capables de réflexion critique et de recherche-action LC7.Buj (programme de) Concordia</p> <p>critique LC11.4identité_caractéristique réflexion enseignants formés LC3.agant.de réflexion critique</p>	<p>ER8qualification enseignants formés par le programme -innovateurs et réfléchis ER4lieu_qualité pour décrire le programme ER401tra_pers_(le_nous) «Nos diplômés»</p> <p>ER8qualification enseignants formés par le programme: -capables de donner ens. approprié au développement... ER4lieu_qualité pour décrire le programme</p> <p>ER8qualification enseignants formés par le programme: -sauront répondre aux besoins d'une clientèle diversifiée» ER4lieu_qualité pour décrire le programme ER401tra_pers_(le_nous) «Nos diplômés»</p> <p>ER8qualification enseignants formés par le programme: -comprendront l'importance des liens entre l'école, la garderie et la famille» ER4lieu_qualité pour décrire le programme</p>	<p>EF2valorisation du programme EF4présence au locuteur EF5choix d'un angle et EF16conformité avec le programme «innovateurs et réfléchis» EF2valorisation et EF3assouplissement du programme (notion d'adaptation de l'enseignement)</p> <p>EF2valorisation et EF3assouplissement du programme (notion d'adaptation à la diversité) EF4présence au locuteur EF5choix d'un angle et EF16conformité avec le MEQ en reprenant l'allusion à l'époque des changements sociaux EF2valorisation du programme</p> <p>EF3qualification enseignants formés par le programme: «comprendront l'importance des liens entre l'école, la garderie et la famille» ER4lieu_qualité pour décrire le programme</p> <p>EF3qualification enseignants formés par le programme: «comprendront l'importance des liens entre l'école, la garderie et la famille» ER4lieu_qualité pour décrire le programme</p>	<p>La subordonnée introduite par le mot «qui» laisse entendre un lien d'identité entre enseignants réfléchis et innovateurs et la capacité d'adapter l'enseignement (contenu et méthodes) au développement des enfants</p> <p>Alors que ce qui précède semble servir de préambule à la formulation de l'objectif, on se demande ce que vient faire ici, la référence à la capacité de «recherche-action».</p>		

ANNEXE 2F Université Concordia B.A. spécialisé en éducation. PROPOSITIONS	Liens conceptuels procureur (aux étudiants) les occasions et les outils (qui leur permettent d'examiner leur pratique et d'en tirer des leçons utiles) LC5.Moyen objectif de former des enseignants et des enseignantes capables de réflexion critique et de recherche-action procureur (aux étudiants) les occasions et les outils (qui leur permettent d'examiner leur pratique et d'en tirer des leçons utiles) LC11.identité.caractéristique du programme permettent d'examiner leur pratique LC11.identité.caractéristique des occasions et des outils permettent de tirer des leçons utiles LC11.identité.caractéristique des occasions et des outils tirer des leçons utiles LC6.Conséquence (ou résultat) examiner la pratique promouvoir une pratique réflexive et appropriée au développement de l'enfant LC11.identité.par.nécessité tous les cours [pratique réflexive LC11.identité.simpla appropriée au développement de l'enfant]?? réflexive LC11.identité.caractéristique pratique promue dans les cours principes directeurs du programme LC2.Chef.de au développement de l'enfant	Schèmes rhétoriques SR3arg.par.la.lin.et.les.moyens lin: former des enseignantes capables de réflexion critique et de recherche-action et les outils (qui leur permettent d'examiner leur pratique)	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
7.En conséquence, il doit leur procurer les occasions et les outils /						
8.occasions et les outils) qui leur permettent d'examiner leur pratique						-et- subordonnant
9.occasions et les outils qui leur permettent) et d'en tirer (de leur pratique) des leçons utiles.		SR2causalité.logique parce qu'on examine les pratiques, on en tire des leçons.	ER10catégorisation «pratique réflexive» et «pratique appropriée au développement de l'enfant»		promouvoir: Encourager (qqch.) provoquer la création, l'essor, le succès de.	-et- crée un effet de catégorisation
10. (p.8) 4.3 Tous les cours doivent promouvoir une pratique réflexive et appropriée au développement de l'enfant,					conformément: D'une manière conforme. conforme: Qui s'accorde, (à qqch.) qui convient à sa destination	
11.conformément aux principes directeurs du programme. /				affirmation de la EF16conformité avec les directives du MEQ		
12.C'est dans cet esprit que nous les avons créés ou, dans certains cas, repris du programme actuel. /			ER401bis.pers.(je.nous)	EF4présence au locuteur		La formulation «ont été scrutés à la lumière de» laisse les liens conceptuels dans une certaine ambiguïté. Donne l'impression que les cours ont été créés en premier, puis, examinés pour voir ce qu'ils contenaient. Examinés pour voir s'ils répondent aux objectifs ici énumérés.
13.Nous les avons également scrutés à la lumière de ce qui suit:		métaphore «à la lumière de»	ER401bis.pers.(je.nous) ER39hyponymie: «scrutés»	EF4présence au locuteur EF2catégorisation de la démarche d'élaboration du programme		Inclusivité LC23.a.pour.objet pluralisme interculturel [prise en considération appropriée des problèmes et des défis de l'"inclusivité" LC7.Bu1 LC7.Bu1 capacité de répondre aux besoins des élèves programme capacité de répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage LC7.Bu1 programme d'apprentissage.
14.- prise en considération appropriée des problèmes et des défis de l'"inclusivité" (qui s'adresse au pluralisme interculturel);/						Inclusivité: n'apparaît pas au dictionnaire français, est très hétérogène, parfois, il s'agit d'objectifs d'apprentissage visés chez les étudiantes, parfois, il s'agit de caractéristiques de cours. Ceci occasionne une certaine difficulté conceptuelle.
15.-capacité de répondre aux besoins des élèves, /						
16.(capacité de répondre aux besoins des élèves) y compris ceux qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.						

ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisé en éducation. PROPOSITIONS	Liens conceptuels intégration des disciplines LC7.BuJ programme	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques ER41phrase_nominale	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
17. intégration des disciplines (p. ex.: enseignement thématique)	<p>enseignement thématique LC11.3identité_exemple intégration des disciplines programme LC2.Continuité exigences du MEQ</p> <p>La formation continue LC21.élément.de</p>	<p>ER41phrase_nominale</p>	<p>le tableau cherche à montrer la EF16continuité du programme avec les exigences du MEQ</p>	<p>EF19effet.de.synthèse</p>		
18. (p. 15) (TABLEAU: LIENS ENTRE LE PROGRAMME ET LES EXIGENCES DU MEQ) Exigence du ministère: 3.3. La formation continue /	<p>19. (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive)</p>	<p>ER41phrase_nominale</p>	<p>clarification de ses propres valeurs et analyse réflexive LC21.élément.de développement professionnel</p>			
20. Sigles, numéros et titres de cours: EDUC 230: Philosophie de l'éducation, EDUC à la maternelle, EDUC 321(3) Les rôles sexuels à l'école, EDUC 371(3): Stage II: dynamique de groupe en classe EDUC 400(3): Didactique de l'intégration des matières DUC 426(3): Education maternelle, EDUC 321(3) Les rôles sexuels à l'école, EDUC comparée I EDUC 427(3): Education comparée II EDUC 450(3): La classe engageante: l'éducation de 371(3): Stage II: dynamique de groupe en classe EDUC 400(3): Didactique de l'intégration des matières DUC 426(3): Education comparée I EDUC 427(3): Education comparée II EDUC 450(3): La classe engageante: l'éducation de l'éleve en difficulté EDUC 454(3): La diversité dans la classe EDUC 474(3): Séminaire d'éducation préscolaire et d'enseignement au premier cycle du primaire EDUC 476(3): Séminaire d'enseignement au second cycle du primaire	<p>21. (Cours liés à l'exigence 3.3. du MEQ) EDUC 230 (3) Philosophie de l'éducation/ EDUC 230</p>	<p>EDUC 230 (3) Philosophie de l'éducation LC2.Continuité (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive)</p>	<p>ER25a61phrase «théories importantes sur l'éducation» ER41phrase_nominale</p>	<p>EF10introduit.présupposé d'un consensus sur ce que sont les «théories importantes en éducation» EF19effet.de.synthèse EF10introduit.présupposé d'un consensus sur ce que sont les «approches conceptuelles et logiques propres à la philosophie de l'éducation» EF19effet.de.synthèse</p>	<p>Quelles sont les théories «importantes en éducation»?</p>	<p>Quelles sont les approches conceptuelles et logiques propres à l'éducation? On ne les nomme pas.</p>
22.introduction au contenu et aux méthodes des théories importantes sur l'éducation. /	<p>23.Étude des approches conceptuelles et logiques propres à la philosophie de l'éducation, /</p>	<p>EDUC 230</p>	<p>Etude des approches conceptuelles et logiques propres à la philosophie de l'éducation LC21.élément.de EDUC 230</p>			

ANNEXE 2F Université Concordia B.A. spécialisée en éducation, PROPOSITIONS	Liens conceptuels Etude des approches conceptuelles et logiques propres à la philosophie de l'éducation ayant trait à l'enseignement et à l'apprentissage LC21.Élément de EDUC 230	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Commentaires Mais de quoi parle-t-on ici? Description de contenu qui ne garantit en rien l'atteinte de l'objectif du MEC: exigence de formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive) Tout se situe dans l'approche pédagogique qui sera établie.
24. en particulier, en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage.	EDUC 321 (3) Les rôles sexuels et l'école LC2.Continuité exigence de formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive)				à trait à: se dit d'une chose qui se rapporte à... est relative à... (une autre)
25. (Cours liés à l'exigence 3.3. du MEC) EDUC 321 (3) Les rôles sexuels et l'école	mécanismes de la socialisation au primaire et au secondaire LC21.Élément de EDUC 321				se détacher sur se pencher sur quelqu'un avec sollicitude ; qqch. avec curiosité. Étudier. Examiner.
26. Ce cours se penche sur les mécanismes de la socialisation au primaire et au secondaire /	orientent les élèves vers différentes fonctions sociales LC11.4.identité, caractéristique mécanismes de la socialisation au primaire et au secondaire sont à la base de la ségrégation des rôles au travail LC11.4.identité, caractéristique mécanismes de la socialisation au primaire et au secondaire				Description de contenu qui ne garantit en rien l'atteinte de l'objectif du MEC: exigence de formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive) Tout se situe dans l'approche pédagogique qui sera établie.
27. (mécanismes de la socialisation au primaire et au secondaire) qui orientent les élèves vers différentes fonctions sociales /	L'influence de l'école et des programmes est examinée en rapport avec l'évolution culturelle des rôles sociaux. LC21.Élément de EDUC 321				
28. (mécanismes de la socialisation au primaire et au secondaire) et qui sont à la base de la ségrégation des rôles au travail. /	EDUC 400 (3) Didactique de l'intégration des matières LC2.Continuité exigence de formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive) inscription au B.A. spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement primaire; EDUC 380. LC9.Condition préalable cours EDUC 400 didactique des langues et des sciences sociales LC1.Antécédent description de divers modèles d'intégration des disciplines dans l'élaboration des programmes				à partir de : en prenant pour point de départ partir de: venir, provenir (d'une origine). Avoir son origine, son principe de dans. Commencer un raisonnement, une opération
29. L'influence de l'école et des programmes est examinée en rapport avec l'évolution culturelle des rôles sociaux.	description de divers modèles d'intégration des disciplines dans l'élaboration des programmes LC21.Élément de EDUC 400 méthodes des sciences sociales, enseignement par thèmes, pédagogie du projet, recours à la littérature et à l'art dramatique LC21.Élément de EDUC 400				
30. (Cours liés à l'exigence 3.3. du MEC) EDUC 400 (3) Didactique de l'intégration des matières	31. Préalable: Inscription au B.A. spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement primaire; EDUC 380. /				
31. Préalable: Inscription au B.A. spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement primaire; EDUC 380. /	32. A partir de la didactique des langues et des sciences sociales, /				
32. A partir de la didactique des langues et des sciences sociales, /	33. ce cours décrit divers modèles d'intégration des disciplines dans l'élaboration des programmes. /				
33. ce cours décrit divers modèles d'intégration des disciplines dans l'élaboration des programmes. /	34. Une attention particulière est accordée aux méthodes des sciences sociales, à l'enseignement par thèmes et à la pédagogie du projet, ainsi qu'au recours à la littérature et à l'art dramatique. /				
34. Une attention particulière est accordée aux méthodes des sciences sociales, à l'enseignement par thèmes et à la pédagogie du projet, ainsi qu'au recours à la littérature et à l'art dramatique. /					

ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisée en éducation. PROPOSITIONS	Liens conceptuels DANS LE CADRE DU COURS EDUC 400 LC3.agent.06. examiner les liens entre les différents programmes d'études du ministère de l'Éducation	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires Première référence à l'activité des étudiants dans le cours. Encore une description de l'activité des étudiants.
35. Les étudiants et les étudiantes examinent les liens entre les différents programmes d'études de l'Éducation /	DANS LE CADRE DU COURS EDUC 400 LC3.agent.06. examiner les liens entre les différents programmes d'études du ministère de l'Éducation					
36. et Les étudiants et les étudiantes en évaluent les implications pour l'enseignement des différents programmes d'études	DANS LE CADRE DU COURS EDUC 400 Les étudiants et les étudiantes LC3.agent.06. évaluer les implications (des liens entre les différents programmes d'études) pour l'enseignement des différents programmes d'études					
37. (Cours liés à l'exigence 3.3. du MEQ) EDUC 426 (3) Education comparée I	EDUC 426 (3) Education comparée I LC2.Continuité exigence de formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive) Six crédits en sciences de l'éducation. LC9.Condition préalable EDUC 426		ER41phrase_nominale	EF19effet_de_synthèse EF10introduit_présupposé qu'il y a consensus sur les «théories et aux concepts qui fondent l'éducation comparée» EF19effet_de_synthèse		
38. Préalable: Six crédits en sciences de l'éducation.			ER41phrase_nominale	ER41phrase_nominale		Examen par qui? le professeur? l'élève? Forme nominale.
39. Introduction aux théories et aux concepts qui fondent l'éducation comparée / l'éducation comparée. /	Introduction aux théories et aux concepts qui fondent l'éducation comparée LC21.Élément de EDUC 426		ER88absence_de_sujet_qui_va_examiner?	ER41phrase_nominale		-certains problèmes- Lesquels? Qui va comparer? Le professeur?, les étudiants? Forme nominale.
40. Examen de certains problèmes d'éducation d'un point de vue international. /	Examen de certains problèmes d'éducation d'un point de vue international. LC21.Élément de EDUC 426		ER88absence_de_sujet_qui_va_examiner?	ER41phrase_nominale		Forme nominale. Rien de très précis sur l'activité des étudiants.
41. Comparaison des pratiques pédagogiques dans les pays industrialisés et dans le Tiers-Monde.	Comparaison des pratiques pédagogiques dans les pays industrialisés et dans le Tiers-Monde. LC21.Élément de EDUC 426		ER88absence_de_sujet_qui_va_examiner?			
42. (Cours liés à l'exigence 3.3. du MEQ) EDUC 427 (3) Education comparée II	EDUC 427 (3) Education comparée II LC2.Continuité exigence de formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive) Six crédits en sciences de l'éducation. LC9.Condition préalable EDUC 427					
43. Préalable: Six crédits en sciences de l'éducation. /						
44. Ce cours fait un examen comparé des sources de changement en éducation et de leur influence. /	examen comparé des sources de changement en éducation et de leur influence. LC21.Élément de EDUC 427					Si c'est le cours qui le fait, est-ce à dire que c'est le professeur? Le cours en soi n'agit pas, il ne peut pas «faire», il permet à quelqu'un de le faire. Le cours est un «contexte», pas un sujet agissant. Donne l'impression que le contenu du cours est vraiment bien déterminé.
45. Les sujets abordés sont les écoles innovatrices, l'enseignement à distance, l'évolution des systèmes socio-politiques, les innovations technologiques, les politiques économiques et le changement	écoles innovatrices, l'enseignement à distance, l'évolution des systèmes socio-politiques, les innovations technologiques, les politiques économiques et le changement LC21.Élément de EDUC 427		ER42spécification_détaillée_des_thèmes			
46. Les méthodes utilisées comprennent des études de cas comparées et des analyses de théories sur le changement en éducation.	études de cas comparées et analyses de théories sur le changement en éducation LC11.identité_simpla. méthodes associées au cours EDUC 427		ER42spécification_détaillée_des_thèmes			Puisque ces éléments sont qualifiés de méthodes, est-ce à dire qu'il s'agit d'activités d'étudiants? On ne peut en être certain.
47. (Cours liés à l'exigence 3.3. du MEQ) EDUC 450 (3) La classe englobante: l'éducation de l'élève en difficulté	EDUC 450 (3) La classe englobante: l'éducation de l'élève en difficulté LC2.Continuité exigence de formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive)					

ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisé en éducation. PROPOSITIONS	Liens conceptuels 30 crédits dont EDUC 210 ou 211 LC9.Condition préalable EDUC 450	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
48. Préalable: 30 crédits dont EDUC 210 ou 211. /	49. Ce cours se penche sur l'éducation de l'élève en difficulté /	LC21.Élément.dg EDUC 450	éducation de l'élève en difficulté	ER1.1ad. Définit: «les» façons de fournir de l'aide	EE1.4fermeture	Rien sur les méthodes pédagogiques
50. et en particulier sur les façons de fournir l'aide ou l'enseignement appropriés à ses besoins. /	51. Les sujets abordés comprennent l'identification et l'évaluation des besoins psychopédagogiques, l'adaptation des activités d'enseignement, les modèles d'intervention, les rapports entre les parents et les agents ou agents des activités d'enseignement, les modèles d'intervention, les rapports entre les parents et les agents ou agents d'éducation, les politiques et les lois. /	EDUC 450	l'identification et l'évaluation des besoins psychopédagogiques, l'adaptation des activités d'enseignement, les modèles d'intervention, les rapports entre les parents et les agents ou agents des activités d'enseignement, les politiques et les lois	ER4.2p. Application détaillée des thèmes		
52. (Cours liés à l'exigence 3.3. du MEQ) EDUC 454 (3) La diversité dans la classe	53. Préalable: 30 crédits dont EDUC 210 ou 211. /	EDUC 454	EDUC 454 (3) La diversité dans la classe LC2.Continuité exigence de formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive)	ER4.1phrase nominale ER3.8absences.de.sujet. qui va examiner?		Forme nominale. Pas de sujet. Qui VA faire cet examen. Pas mentionné, mais tout laisse à croire, que ce sera l'enseignant
54. Examen des implications de la diversité dans la classe pour l'enseignement, les programmes d'études et l'expérience éducative de l'élève. /	55. Analyse de théories et d'approches diverses. /	EDUC 454	Analyse de théories et d'approches diverses	ER4.1phrase nominale ER3.8absences.de.sujet. qui va analyser?		
56. y compris la pédagogie critique, l'éducation multiculturelle et l'éducation interculturelle. /	57. L'importance de programmes englobants est discutée.	LC11. Identité simple théories ou approches importance	la pédagogie critique, l'éducation multiculturelle et l'éducation interculturelle	EE1.0introduit. présumés les programmes englobants sont importants.		
58. (p.26) 58. (7.3. Particularités de nos stages 7.3.1. Prémamanuelle-laboratoire) Pour atteindre ces objectifs, nous accueillons dans le Département une classe prémamanuelle /	59. classe prémamanuelle) dont les enfants sont recrutés dans la communauté. /	LC11. Identité caractéristique programmes englobants classe prémamanuelle dans le Département LC5.Mozart atteindre «ces» objectifs	classe prémamanuelle dans le Département	ER1.4synonyme «accueillons» pour (nous «avons à notre disposition»)	Accueillir: Absolt: Bien accueillir, donner l'hospitalité à. Prendre, recevoir favorablement (une personne, des paroles, idées, sentiments)	accueillir est connoté positivement Ici, évidemment, on sent l'importance de souligner que cette classe n'est pas juste un laboratoire de sours à étudier. On «accueille»
60. L'enseignement y a lieu trois demi-journées par semaine /	61. dans une pièce dont les miroirs argus donnent sur une salle d'observation attenante. /	LC11. Identité caractéristique classe prémamanelle dans une pièce dont les miroirs argus donnent sur une salle d'observation attenante LC27. lieu classe prémamanelle	enfants sont recrutés dans la communauté LC11. Identité caractéristique classe prémamanelle enseignement a lieu trois demi-journées par semaine LC11. Identité caractéristique classe prémamanelle			

ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisé en éducation, PROPOSITIONS	Liens conceptuels les parents, les professeurs, les stagiaires et les stagiaires peuvent observer les enfants au jeu dans les centres d'apprentissage LC27. Lieu salle d'observation attenante enfants LC3.agent.06 jouent dans les centres d'apprentissage enfants LC3.agent.06 s'adonner à des activités de groupe avec un enseignant ou une enseignante d'expérience LC11.identité_caractéristique enseignant ou enseignante de la classe prémamanuelle enseignant ou une enseignante d'expérience LC11.identité_simplie à l'occasion, un professeur ou une professeure du Département	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
62. De cet endroit, les parents, professeurs et les stagiaires peuvent observer les enfants au jeu dans les centres d'apprentissage /						
63. ou (les enfants) s'adonnent à des activités de groupe avec un enseignant ou une enseignante d'expérience (à l'occasion, un professeur ou une professeure du Département). /						
64. Les stagiaires qui suivent EDUC 264 se réunissent avec les parents et la professeure ou le professeur /	64. Les stagiaires qui suivent EDUC 264 se réunissent avec les professeurs ou le professeur parents et la professeure ou le professeur / LC21.élément.06 EDUC 264 discuter des interactions sociales et du développement cognitif des enfants					
65. pour discuter des interactions sociales et du développement cognitif des enfants. /	LC7. But réunions entre stagiaires, parents et professeur dans le cadre du cours EDUC 264 et enseignants ou enseignantes LC6. Conséquence (ou résultat) réunions entre stagiaires, parents et professeur dans le cadre du cours EDUC 264				Qui les amène? Forme passive.	
66. Ils ou elles sont amenés à observer la communication entre parents, enfants et enseignants ou enseignantes /	à y réfléchir (à la communication entre parents, enfants et enseignants ou enseignantes LC6. Conséquence (ou résultat) réunions entre stagiaires, parents et professeur dans le cadre du cours EDUC 264					
67. et (ils ou elles sont amenés) à y réfléchir (à la communication entre parents, enfants et enseignants ou enseignantes. /	à réfléchir LC23.a. pour objet communication entre parents, enfants et enseignants stagiaires LC3.agent.06 réfléchir sur la communication entre parents, enfants et enseignants stagiaires préparent et réalisent (dans la classe prémamanuelle) des activités adaptées aux caractéristiques des élèves LC21.élément.06 EDUC 373					
68. Dans le cours EDUC 373, les stagiaires préparent et réalisent des activités adaptées aux caractéristiques des élèves /	68. Dans le cours EDUC 373, les stagiaires préparent et réalisent (dans la classe prémamanuelle) des activités adaptées aux caractéristiques des élèves LC21.élément.06 EDUC 373					
69. et (Dans le cours EDUC 373, les stagiaires) s'enregistrent sur bande magnétoscopique /	69. et (Dans le cours EDUC 373, les stagiaires s'enregistrent sur bande magnétoscopique (dans la classe prémamanuelle) LC21.élément.06 EDUC 373					
70. (la classe est équipée de caméras vidéo au plafond) /	70. (la classe est équipée de caméras vidéo au plafond) LC11.identité_caractéristique classe prémamanuelle					

ANNEXE 2F Université Concordia B.A. spécialisé en éducation. PROPOSITIONS	Liens conceptuels aménagement de la classe prématernelle (équipée de caméras vidéo au plafond) LC5.Moyen nombreux projets d'enseignement et de recherche	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques ER9qualification de la classe de prématernelle: «se prête à de nombreux projets d'enseignement et de recherche»	Effets rhétoriques EF2valorisation de la classe de prématernelle	Définitions	Commentaires
71. Cette prématernelle, ainsi aménagée, se prête à de nombreux projets d'enseignement et de recherche / (p.27) 7.3.3	Séminaires de formation	«Nous» LC3.agent.de ajout de trois séminaires ajout de trois séminaires LC5.Moyen	ER401ère pers. (le_nous) ER9qualification des trois séminaires: «affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter des sujets de préoccupation»	EF4présence du locuteur	affermir: Fig. Rendre plus assuré, plus fort. V. assurer, consolider, fortifier, renforcer.	
72. (p.27) 7.3.3	Séminaires de formation	«Nous» LC3.agent.de ajout de trois séminaires ajout de trois séminaires LC5.Moyen	ER401ère pers. (le_nous) ER9qualification des trois séminaires: «affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter des sujets de préoccupation»	EF4présence du locuteur	affermir: Fig. Rendre plus assuré, plus fort. V. assurer, consolider, fortifier, renforcer.	
73. Nous avons ajouté trois séminaires /	Séminaires de formation	«Nous» LC3.agent.de ajout de trois séminaires ajout de trois séminaires LC5.Moyen	ER401ère pers. (le_nous) ER9qualification des trois séminaires: «affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter des sujets de préoccupation»	EF4présence du locuteur	affermir: Fig. Rendre plus assuré, plus fort. V. assurer, consolider, fortifier, renforcer.	
74. Trois séminaires) pour affirmer les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter des sujets de préoccupation	Séminaires de formation	«Nous» LC3.agent.de ajout de trois séminaires ajout de trois séminaires LC5.Moyen	ER401ère pers. (le_nous) ER9qualification des trois séminaires: «affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter des sujets de préoccupation»	EF4présence du locuteur	affermir: Fig. Rendre plus assuré, plus fort. V. assurer, consolider, fortifier, renforcer.	
75. (discuter des sujets de préoccupation) tels que: la gestion de classe, la création d'environnements d'apprentissage appropriés, l'identification des besoins des enfants, la planification (à court et à long terme) d'activités d'enseignement et d'interventions adaptées, l'évaluation des progrès des élèves, l'analyse du matériel didactique, la critique de sa propre pratique, la communication en classe, les interactions entre élèves et enseignants ou enseignantes, les problèmes de discrimination, les rapports des enseignants et des enseignantes avec les parents, les activités parascolaires, etc. /	Séminaires de formation	«Nous» LC3.agent.de ajout de trois séminaires ajout de trois séminaires LC5.Moyen	ER401ère pers. (le_nous) ER9qualification des trois séminaires: «affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter des sujets de préoccupation»	EF4présence du locuteur	affermir: Fig. Rendre plus assuré, plus fort. V. assurer, consolider, fortifier, renforcer.	
76. Un grand nombre de ces questions passent de l'arrière-plan à la lumière dans un mouvement en spirale /	Séminaires de formation	«Nous» LC3.agent.de ajout de trois séminaires ajout de trois séminaires LC5.Moyen	ER401ère pers. (le_nous) ER9qualification des trois séminaires: «affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter des sujets de préoccupation»	EF4présence du locuteur	affermir: Fig. Rendre plus assuré, plus fort. V. assurer, consolider, fortifier, renforcer.	Très métaphorique, on en perd un peu le sens.
77. mouvement en spirale) qui s'élargit tout au long de la formation, /	Séminaires de formation	«Nous» LC3.agent.de ajout de trois séminaires ajout de trois séminaires LC5.Moyen	ER401ère pers. (le_nous) ER9qualification des trois séminaires: «affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter des sujets de préoccupation»	EF4présence du locuteur	affermir: Fig. Rendre plus assuré, plus fort. V. assurer, consolider, fortifier, renforcer.	Encore une métaphore qui obscurcit le sens.
78. si bien que les étudiants et les étudiantes peuvent adapter leurs savoirs à divers groupes d'âge, /	Séminaires de formation	«Nous» LC3.agent.de ajout de trois séminaires ajout de trois séminaires LC5.Moyen	ER401ère pers. (le_nous) ER9qualification des trois séminaires: «affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter des sujets de préoccupation»	EF4présence du locuteur	affermir: Fig. Rendre plus assuré, plus fort. V. assurer, consolider, fortifier, renforcer.	Cette proposition, tant qu'à moi ne veut absolument rien dire. Etrange lien de causalité.
79. ainsi que (si bien que) les étudiants et les étudiantes peuvent) affiner et approfondir leurs connaissances et leurs habiletés dans ces domaines. /	Séminaires de formation	«Nous» LC3.agent.de ajout de trois séminaires ajout de trois séminaires LC5.Moyen	ER401ère pers. (le_nous) ER9qualification des trois séminaires: «affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter des sujets de préoccupation»	EF4présence du locuteur	affermir: Fig. Rendre plus assuré, plus fort. V. assurer, consolider, fortifier, renforcer.	EF4lien qualité «raffiner et approfondir» les connaissances et séminaires habiletés
80. Les nouveaux séminaires sont EDUC 272, 375 et 476. /	Séminaires de formation	«Nous» LC3.agent.de ajout de trois séminaires ajout de trois séminaires LC5.Moyen	ER401ère pers. (le_nous) ER9qualification des trois séminaires: «affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter des sujets de préoccupation»	EF4présence du locuteur	affermir: Fig. Rendre plus assuré, plus fort. V. assurer, consolider, fortifier, renforcer.	EDUC 272, 375 et 476 / les nouveaux séminaires

ANNEXE 2F Université Concordia B.A. spécialisé en éducation PROPOSITIONS	Liens conceptuels des activités d'observation guidée, l'auto-évaluation, l'analyse de cas, le journal de bord, le journal personnel, les ateliers, les séminaires, etc. rehausser la qualité des stages	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques ER4 lieu qualité pour décrire les stages. ER42 spécialisation et ER13 accumulation de moyens pédagogiques susceptibles de rehausser la qualité des stages.	Effets rhétoriques EF2 valorisation des stages. EF17 concrétisation	Définitions	Commentaires
81. La qualité des stages sera rehaussée par des activités d'observation guidée, l'enregistrement magnétoscopique pour l'auto-évaluation, l'analyse de cas, le journal de bord, le journal personnel, les ateliers, les séminaires, etc. 82. (Déroulement des stages) Durant la deuxième année, les étudiantes et les étudiants font d'abord un stage d'observatrices ou d'observateurs participants, / puis les étudiantes et les étudiants) en font un second d'enseignement et de réflexion / 84. qu'il un second stage d'enseignement et de réflexion) les amène à enregistrer leur pratique sur bande magnétoscopique / 85 un second stage d'enseignement et de réflexion (les amène) et à l'analyser (leur pratique) . /	le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage: l'étudiante ou l'étudiant, l'enseignante ou l'enseignant associé et la superviseuse ou le superviseur LC21.Élément de encadrement (des stagiaires) critique LC11. Identité caractéristique réflexion étudiant, enseignante-associée et superviseur LC3. agent de réflexion critique les éléments suivants LC21.Élément de encadrement (des stagiaires) stagiaires doivent s'évaluer tous les jours oralement et par écrit LC21.Élément de encadrement (des stagiaires)	enseignant et de réflexion LC11. Identité caractéristique second stage enregistrer leur pratique sur bande magnétoscopique LC21.Élément de second stage (d'enseignement et de réflexion) analyser leur pratique LC21.Élément de second stage (d'enseignement et de réflexion) enregistrer leur pratique sur bande magnétoscopique LC5. Moyen analyser leur pratique bagage appréciable de connaissances et d'expérience LC11. Identité caractéristique étudiantes et étudiants à la fin de la troisième année ayant suivi la plupart des cours pertinents en psychologie et en didactique LC3. Chef de bagage appréciable de connaissances et d'expérience	ER9 qualification bagage de connaissances et d'expérience après la troisième année: -appréciable. ER35 justification d'un lien parce qu'il ont suivi les cours pertinents, ils ont un bagage -appréciable de connaissances.	EF40 1ère pers. (je... nous) ER9 qualification de l'encadrement : «modèle» «fondé sur le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage»	EF2 valorisation de la formation EF17 concrétisation	Est-ce à dire que le premier stage ne nécessite pas de réflexion de la part des stagiaires? -et- subordonnant
86. A la fin de la troisième année, [...] elles et ils sont prêts à commencer les stages de la quatrième année avec un bagage appréciable de connaissances et d'expérience / 87. A la fin de la troisième année) ayant suivi la plupart des cours pertinents en psychologie et en didactique, /	le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage: l'étudiante ou l'étudiant, l'enseignante ou l'enseignant associé et la superviseuse ou le superviseur LC25. Éléments de encadrement (des stagiaires) critique LC11. Identité caractéristique réflexion étudiant, enseignante-associée et superviseur LC3. agent de réflexion critique les éléments suivants LC21.Élément de encadrement (des stagiaires) stagiaires doivent s'évaluer tous les jours oralement et par écrit LC21.Élément de encadrement (des stagiaires)	enseignant et de réflexion LC11. Identité caractéristique second stage enregistrer leur pratique sur bande magnétoscopique LC21.Élément de second stage (d'enseignement et de réflexion) analyser leur pratique LC21.Élément de second stage (d'enseignement et de réflexion) enregistrer leur pratique sur bande magnétoscopique LC5. Moyen analyser leur pratique bagage appréciable de connaissances et d'expérience LC11. Identité caractéristique étudiantes et étudiants à la fin de la troisième année ayant suivi la plupart des cours pertinents en psychologie et en didactique, /	ER9 qualification bagage de connaissances et d'expérience après la troisième année: -appréciable. ER35 justification d'un lien parce qu'il ont suivi les cours pertinents, ils ont un bagage -appréciable de connaissances.	EF40 1ère pers. (je... nous) ER9 qualification de l'encadrement : «modèle» «fondé sur le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage»	EF2 valorisation de la formation EF17 concrétisation	Est-ce à dire que le premier stage ne nécessite pas de réflexion de la part des stagiaires? -et- subordonnant
88. Notre modèle d'encadrement est fondé sur le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage: l'étudiante ou l'étudiant, l'enseignante ou l'enseignant associé et la superviseuse ou le superviseur /	le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage: l'étudiante ou l'étudiant, l'enseignante ou l'enseignant associé et la superviseuse ou le superviseur LC25. Éléments de encadrement (des stagiaires) critique LC11. Identité caractéristique réflexion étudiant, enseignante-associée et superviseur LC3. agent de réflexion critique les éléments suivants LC21.Élément de encadrement (des stagiaires) stagiaires doivent s'évaluer tous les jours oralement et par écrit LC21.Élément de encadrement (des stagiaires)	enseignant et de réflexion LC11. Identité caractéristique second stage enregistrer leur pratique sur bande magnétoscopique LC21.Élément de second stage (d'enseignement et de réflexion) analyser leur pratique LC21.Élément de second stage (d'enseignement et de réflexion) enregistrer leur pratique sur bande magnétoscopique LC5. Moyen analyser leur pratique bagage appréciable de connaissances et d'expérience LC11. Identité caractéristique étudiantes et étudiants à la fin de la troisième année ayant suivi la plupart des cours pertinents en psychologie et en didactique, /	ER9 qualification bagage de connaissances et d'expérience après la troisième année: -appréciable. ER35 justification d'un lien parce qu'il ont suivi les cours pertinents, ils ont un bagage -appréciable de connaissances.	EF40 1ère pers. (je... nous) ER9 qualification de l'encadrement : «modèle» «fondé sur le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage»	EF2 valorisation de la formation EF17 concrétisation	Est-ce à dire que le premier stage ne nécessite pas de réflexion de la part des stagiaires? -et- subordonnant
89. L'encadrement comprend les éléments suivants: 91.a. Les stagiaires doivent s'évaluer tous les jours oralement et par écrit.	le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage: l'étudiante ou l'étudiant, l'enseignante ou l'enseignant associé et la superviseuse ou le superviseur LC25. Éléments de encadrement (des stagiaires) critique LC11. Identité caractéristique réflexion étudiant, enseignante-associée et superviseur LC3. agent de réflexion critique les éléments suivants LC21.Élément de encadrement (des stagiaires) stagiaires doivent s'évaluer tous les jours oralement et par écrit LC21.Élément de encadrement (des stagiaires)	enseignant et de réflexion LC11. Identité caractéristique second stage enregistrer leur pratique sur bande magnétoscopique LC21.Élément de second stage (d'enseignement et de réflexion) analyser leur pratique LC21.Élément de second stage (d'enseignement et de réflexion) enregistrer leur pratique sur bande magnétoscopique LC5. Moyen analyser leur pratique bagage appréciable de connaissances et d'expérience LC11. Identité caractéristique étudiantes et étudiants à la fin de la troisième année ayant suivi la plupart des cours pertinents en psychologie et en didactique, /	ER9 qualification bagage de connaissances et d'expérience après la troisième année: -appréciable. ER35 justification d'un lien parce qu'il ont suivi les cours pertinents, ils ont un bagage -appréciable de connaissances.	EF40 1ère pers. (je... nous) ER9 qualification de l'encadrement : «modèle» «fondé sur le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage»	EF2 valorisation de la formation EF17 concrétisation	Est-ce à dire que le premier stage ne nécessite pas de réflexion de la part des stagiaires? -et- subordonnant

ANNEXE 2F Université Concordia B.A. spécialisé en éducation. PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques d'encadrement	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
92.b. Des questions à développement sont préparées par les enseignants ou les superviseurs associés et par les superviseurs et les stagiaires /	Des questions à développement préparées par les enseignants ou les enseignants associés et par les superviseurs et les stagiaires /	réflexion sur la pratique	ER42spécification du modèle d'encadrement ER18tps_présent	EE17concrétisation EE4présence		C'est intéressant ici de noter l'utilisation du temps présent plutôt par exemple, que la phrase nominale. Au lieu de situer l'affirmation hors du temps, on lui donne un effet de présence.
93.(questions à développement) pour aider les stagiaires à faire une réflexion critique sur leur pratique.	questions à développement LCS.Moyen aider les stagiaires à faire une réflexion critique sur leur pratique	critique LC11.4identité_caractéristique réflexion sur la pratique LC23.a.pour_objet leur pratique	ER42spécification du modèle d'encadrement	EE17concrétisation		
94.c. Des réunions régulières ont lieu à l'Université /	réunions régulières à l'Université LCS.Moyen permettre aux stagiaires de partager leurs expériences /	réunions régulières à l'Université LCS.Moyen se critiquer mutuellement dans une atmosphère constructive	ER42spécification du modèle d'encadrement ER18tps_présent	EE17concrétisation EE4présence		
95. réunions régulières à l'Université) pour permettre aux stagiaires de partager leurs expériences /	réunions régulières à l'Université LCS.Moyen permettre aux stagiaires de partager leurs expériences	réunions régulières à l'Université LCS.Moyen se critiquer mutuellement dans une atmosphère constructive	ER42spécification du modèle d'encadrement	EE17concrétisation EE4présence		
96. réunions régulières à l'Université pour permettre aux stagiaires) et de se critiquer mutuellement dans une atmosphère constructive./	réunions régulières à l'Université LCS.Moyen se critiquer mutuellement dans une atmosphère constructive	réunions régulières à l'Université LCS.Moyen se critiquer mutuellement dans une atmosphère constructive	ER42spécification du modèle d'encadrement	EE17concrétisation		
97.d. Les trois participants du stage se réunissent régulièrement à l'école.	Réunion des trois participants du stage à l'école LC21.élément.dé	Réunion des trois participants du stage à l'école LC21.élément.dé	ER42spécification du modèle d'encadrement ER18tps_présent	EE17concrétisation EE4présence		
98.e. Les enseignants ou les enseignants associés communiquent tous les jours leurs commentaires et leurs encouragements aux stagiaires, oralement et parfois par écrit./	commentaires et de leurs encouragements aux stagiaires, oralement et parfois par écrit, tous les jours LC21.élément.dé	commentaires et de leurs encouragements aux stagiaires, oralement et parfois par écrit, tous les jours LC21.élément.dé	ER42spécification du modèle d'encadrement ER18tps_présent	EE17concrétisation EE4présence		
99.f. Les superviseurs et les enseignants font rapport aux directrices et aux directeurs d'écoles./	rapport des superviseurs et superviseurs aux enseignants, directrices et aux directeurs d'école LC21.élément.dé	rapport des superviseurs et superviseurs aux enseignants, directrices et aux directeurs d'école LC21.élément.dé	ER42spécification du modèle d'encadrement ER18tps_présent	EE17concrétisation EE4présence		

Liens conceptuels	Schémas rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisé en éducation... PROPOSITIONS</p>					
<p>100. Description détaillée des stages 101. EDUC 271 STAGE 1 EDUCATION A LA PÉMATERNELLE ET A LA MATERNELLE EDUC 272 SEMINAIRE D'EDUCATION A LA PÉMATERNELLE ET A LA MATERNELLE 102. Classes: Prémamanuelle et manuelle 103. Rapport étudiants-superviseur: 20-1 LC21.élément de EDUC 272 104. Visites de la superviseure ou du superviseur: 2/ LC21.élément de EDUC 271</p>					
<p>105. Introduction: 106. Un des principaux objectifs du programme spécialisé d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de Concordia est d'assurer aux futurs enseignants et enseignantes la formation professionnelle LC7. But Programme spécialisé d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de Concordia préparer (futurs enseignants) à veiller au bien-être des jeunes enfants LC11. Identité caractéristique formation professionnelle 107. formation professionnelle qui les préparera à veiller au bien-être des jeunes enfants / 108. formation professionnelle qui les préparera) et à leur donner une éducation de qualité. 108. Ce stage est le premier d'une série /</p>	<p>assurer aux futurs enseignants et enseignantes la formation professionnelle LC7. But Programme spécialisé d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de Concordia préparer (futurs enseignants) à veiller au bien-être des jeunes enfants LC11. Identité caractéristique formation professionnelle préparer (futurs enseignants) à (aux jeunes enfants) donner une éducation de qualité premier stage d'une série LC11. Identité caractéristique Ce stage (EDUC 271) aider nos diplômé(e)s à atteindre cet objectif (formation professionnelle) LC7. But de la série de stages Stage (EDUC 271) et séminaire EDUC 272 LC28. a pour fonction initie les étudiants et les étudiantes à l'éducation des jeunes enfants dans le milieu des garderies et des prématernelles /</p>	<p>ER33 mot-clés: formation «professionnelle» ER41 lieu qualité: le programme assure la formation professionnelle ER41 lieu qualité: le programme prépare à veiller au bien-être des jeunes enfants / ER41 lieu qualité le programme prépare à donner une éducation de qualité</p>	<p>EE2 valorisation du programme de formation: il assure la formation «professionnelle» EE15 retentissement affectif EE2 valorisation du programme prépare à veiller au bien-être des jeunes enfants / EE2 valorisation du programme prépare à donner une éducation de qualité</p>		
<p>110. (une série de stages) qui doit aider nos diplômé(e)s à atteindre cet objectif . / 111. Avec le séminaire associé (EDUC 272) , il initie les étudiants et les étudiantes à l'éducation des jeunes enfants dans le milieu des garderies et des prématernelles . /</p>	<p>Stage EDUC 271 favorise l'intégration de la théorie et de la pratique</p>	<p>ER401 être pars. (la nous) : «nos» diplômés</p>	<p>EE4 présence du locuteur</p>	<p>Initier: 1. être le premier à instruire à mettre au fait. 2. Initier à. acquérir les premiers éléments (d'un art d'une science). — Prendre peu à peu l'habitude de, faire l'apprentissage de (qqch.)</p>	<p>Aussi, effet de personnalisation du discours.</p>
<p>112. Il favorise l'intégration de la théorie et de la pratique /</p>	<p>SR23 dissocialisation : théorie / pratique, qu'on cherche à lier. favorise l'intégration de la théorie et de la pratique</p>	<p>ER8 qualification du stage: favorise l'intégration de la théorie et de la pratique</p>	<p>EE2 valorisation du stage</p>	<p>Intégration: intégration de la théorie et de la pratique- est une formule trop concise: il faudrait dire intégration de la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie. Ce serait beaucoup plus compréhensible. Philo: Établissement d'une interdépendance plus étroite entre les parties d'un être vivant ou les membres d'une société. Didact. (psycho.) Incorporation (de nouveaux éléments) à un système. Cour. Opération par laquelle un individu ou un groupe s'incorpore à une collectivité à un milieu.</p>	

ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisé en éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
113. favorise l'intégration de la théorie et de la pratique) en combinant les cours et les ateliers avec des périodes supervisées auprès des enfants (84 heures) / favorise l'intégration de la théorie et de la pratique	combinaison des cours et des ateliers avec des périodes supervisées auprès des enfants (84 heures) VS pratique - périodes supervisées auprès des enfants et les ateliers avec des périodes supervisées auprès des enfants	SE23dissociation: théorie - cours et les ateliers VS pratique - périodes supervisées auprès des enfants et les ateliers avec des périodes supervisées auprès des enfants	ER55 justification d'un lien on explique comment cette intégration théorie pratique est mise en oeuvre: «en combinant les cours et les ateliers avec des périodes supervisées auprès des enfants»	EE17concrétisation de la démarche de formation en relation à la réflexion sur la pratique		
114. Grâce au journal personnel [...] et à l'enregistrement sur bande magnéto-phonique de leur expérience, les étudiants et les étudiantes ont l'occasion de réfléchir sur leur pratique/	journal personnel et l'enregistrement sur bande magnéto-phonique de leur expérience VS journal personnel et l'enregistrement sur bande magnéto-phonique de leur expérience	ER42spécification des moyens associés à la réflexion sur la pratique	ER33mot-choc croissance «professionnelle»	EE2valorisation des moyens, et EE4satisfaction affectif		
115. (Grâce au journal personnel [...] et à l'enregistrement sur bande magnéto-phonique de leur expérience, les étudiants et les étudiantes ont l'occasion de réfléchir sur leur pratique/	journal personnel et l'enregistrement sur bande magnéto-phonique de leur expérience VS journal personnel et l'enregistrement sur bande magnéto-phonique de leur expérience	ER53mot-choc croissance «professionnelle»	ER53mot-choc croissance «professionnelle»			
116. (journal personnel) qu'ils sont tenus de rédiger /	(obligatoire) ils sont tenus de rédiger journal personnel	ER52forme sil faut:				Marque l'autorité de l'Université qui peut et qui va EXIGER que les étudiants tiennent un journal. Ici, évidemment, puisque les étudiants sont tenus de rédiger un journal, on peut se demander si les étudiants vont réellement y écrire leur développement personnel ou plutôt ce qu'ils savent que le superviseur a envie d'entendre. ici, la marque d'autorité disparaît (ou du moins elle est dissimulée) dans l'écrit, bien qu'elle demeure dans la réalité: il sont «invités à prendre en main leur formation» forme passive: «ils sont invités». Qui les invite, comment les invite-t-on? forme passive: «ils sont invités» Et s'ils refusent cette invitation et cet appel?
117. ils ou elles sont invités à prendre en main une grande part de leur formation /	étudiants LC3.agant.da prendre en main grande part de leur formation					
118. (ils ou elles) et sont appelés à participer activement aux discussions et aux activités de groupe. /	étudiants LC3.agant.da participer activement aux discussions et aux activités de groupe					
119. Objectifs des cours: 120. Les objectifs poursuivis sont: 1. Favoriser l'acquisition de savoirs théoriques et pratiques sur les jeunes enfants / 121. (Les objectifs sont) et explorer le rôle du jeu dans le développement et les apprentissages de l'enfant; 122. (Les objectifs sont) 2. Favoriser le développement des premières habiletés à planifier, réaliser et évaluer des activités adaptées aux caractéristiques des jeunes enfants en garderie ou à la prématernelle;	Favoriser l'acquisition de savoirs théoriques et pratiques sur les jeunes enfants EDUC 271 et EDUC 272 explorer le rôle du jeu dans le développement et les apprentissages de l'enfant LC7.Bu1 EDUC 271 et EDUC 272 Favoriser le développement des premières habiletés à planifier, réaliser et évaluer des activités adaptées aux caractéristiques des jeunes enfants en garderie ou à la prématernelle LC7.Bu1 EDUC 271 et EDUC 272	SE23dissociation: savoirs théoriques VS savoirs pratiques		EE2valorisation des cours qui visent à réunifier deux éléments distincts		Qu'est-ce qu'un savoir théorique sur les jeunes? Qu'est-ce qu'un savoir pratique sur les jeunes? Les objectifs, tels que formulés, sont des objectifs d'enseignement et non d'apprentissage.

ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisé en éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
123. (Les objectifs sont:) 3. Favoriser le développement des premières habiletés à observer les jeunes enfants / les jeunes enfants /	Favoriser le développement des premières habiletés à observer les jeunes enfants LC7.But EDUC 271 et EDUC 272					
124. et Favoriser le développement des premières habiletés) à identifier leurs besoins;	Favoriser le développement des premières habiletés à identifier les besoins des jeunes LC7.But EDUC 271 et EDUC 272					
125.4. Favoriser le développement d'habiletés en matière de relations interpersonnelles et de petits et de grands groupes;	Favoriser le développement d'habiletés en matière de relations interpersonnelles et de petits et de grands groupes LC7.But EDUC 271 et EDUC 272					
126. Les objectifs sont: 5. Aider les étudiants et les étudiantes à développer l'habitude de réfléchir sur leur pratique /	Aider les étudiants et les étudiantes à développer l'habitude de réfléchir sur leur pratique LC7.But EDUC 271 et EDUC 272					Intéressant: comment vont-ils apporter cette aide? L'idée de l'aide est nouvelle. On dit habituellement qu'on va faire réfléchir, en présupposant que les étudiants savent déjà réfléchir.
127 et (Aider les étudiants et les étudiantes à développer l'habitude de) de l'évaluer (leur pratique)	Aider les étudiants et les étudiantes à développer l'habitude d'évaluer leur pratique LC7.But EDUC 271 et EDUC 272					
128.6. Stimuler les étudiants et les étudiantes à se donner les premiers éléments d'une philosophie personnelle de l'éducation des jeunes enfants;	Stimuler les étudiants et les étudiantes à se donner les premiers éléments d'une philosophie personnelle de l'éducation des jeunes enfants LC7.But EDUC 271 et EDUC 272					L'objectif formulé en objectif d'enseignement laisse dans le flou ce qui est concrètement entendu au niveau de l'apprentissage.
129.7. Encourager les futurs enseignants et enseignantes à prendre en main leur propre développement professionnel.	Encourager les futurs enseignants et enseignantes à prendre en main leur propre développement professionnel LC7.But EDUC 271 et EDUC 272		EE33mod choc développement professionnel	EE15ratemissement_affectif		idem
130. (Cours lié à l'exigence 3.3. du MEO) EDUC 272 - SEMINAIRE (D'ÉDUCATION À LA PRÉMATERNELLE ET À LA MATERNELLE)	EDUC 272 - SEMINAIRE (D'ÉDUCATION À LA PRÉMATERNELLE ET À LA MATERNELLE) LC2.Continuité exigence 3.3. du MEO: exigence de formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive) compète EDUC 271					
131. Ce cours complète EDUC 271 /	LC11. Identifié caractéristique EDUC 272					
132. en offrant un vaste tour d'horizon des aspects théoriques et pratiques de l'éducation des jeunes enfants /	SR23dissociation aspects théoriques VS aspects pratiques compléter EDUC 271					La rhétorique associée au schème de dissociation se joue à l'envers dans la mesure où le locuteur cherche à montrer qu'il réunit ces deux éléments dissociés. Que sont les « aspects théoriques et pratiques»? Il semble qu'on ne précisera pas davantage, ce qui se cache derrière ce concept abstrait et général - comme si c'était si évident, qu'il était superflu de préciser.

ANNEXE 2F Université Concordia B.A. spécialisé en éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
133. par un séminaire hebdomadaire composé de cours, de discussions et de présentations vidéo sur divers sujets tels que les besoins éducationnels et développementaux des jeunes enfants, les modèles d'enseignement, le rôle de l'éducateur et de l'école, les recommandations de l'Association canadienne pour l'éducation des jeunes enfants, les directives du ministère de l'Éducation, les programmes et l'enseignement fondés sur le jeu, les questions de santé et de sécurité, la création d'environnements d'apprentissage appropriés. LC5.Moyen	Séminaire hebdomadaire composé de cours, de discussions et de présentations vidéo sur divers sujets tels que les besoins éducationnels et développementaux des jeunes enfants, les modèles d'enseignement, le rôle de l'éducateur et de l'école, les recommandations de l'Association canadienne pour l'éducation des jeunes enfants, les directives du ministère de l'Éducation, les programmes et l'enseignement fondés sur le jeu, les questions de santé et de sécurité, la création d'environnements d'apprentissage appropriés. LC5.Moyen	Éléments rhétoriques ER13accumulation des sujets de discussion	Effets rhétoriques EF17concrétisation	Définitions	Commentaires Ici, on devient très très précis. Bravo.	
134. Les étudiantes et les étudiants sont appelés à évaluer leur enseignement et celui de leurs collègues /	étudiantes et étudiants LC3.agend.de évaluer leur enseignement et celui de leurs collègues	ER42spécification des moyens	EF17concrétisation des moyens		Forme passive. Qui les appelle?	
135. évaluer leur enseignement et celui de leurs collègues) à partir d'enregistrements vidéo obtenus durant les séances avec les enfants	LC5.Moyen évaluer leur enseignement et celui de leurs collègues	ER42spécification des moyens	EF17concrétisation des moyens			
136. De plus, elles ou ils se rendent dans au moins deux autres prématernelles ou maternelles /	étudiantes et étudiants LC3.agend.de se rendent dans au moins deux autres prématernelles ou maternelles	ER42spécification des moyens	EF17concrétisation			
137. et elles ou ils font des comptes rendus de leurs visites.	LC3.agend.de font compte rendu de leurs visites	ER42spécification des objectifs d'un élément du cours: l'enregistrement	EF6clarification d'une notion: des éléments du cours EDU 272			
138. L'enregistrement magnétoscopique	Développer les habiletés à s'auto-évaluer LC7.But enregistrement magnétoscopique	ER42spécification des objectifs d'un élément du cours: l'enregistrement	EF6clarification d'une notion: des éléments du cours EDU 272		Alors, ici, on devient encore plus précis.	
139. Objectifs de l'enregistrement magnétoscopique) 1. Développer les habiletés à s'auto-évaluer /	Développer les habiletés à analyser son enseignement LC7.But enregistrement magnétoscopique	ER42spécification des objectifs d'un élément du cours: l'enregistrement	EF6clarification d'une notion: des éléments du cours EDU 272			
141. et (Développer les habiletés à analyser son enseignement;	Développer une image réaliste de soi-même en tant qu'enseignante ou enseignant LC7.But enregistrement magnétoscopique	ER42spécification des objectifs d'un élément du cours: l'enregistrement	EF6clarification d'une notion: des éléments du cours EDU 272			
142. (objectifs de l'enregistrement magnétoscopique) 2. Développer une image réaliste de soi-même en tant qu'enseignante ou enseignant. /	fixer ses propres objectifs de croissance LC7.But enregistrement magnétoscopique	ER42spécification des objectifs d'un élément du cours: l'enregistrement	EF6clarification d'une notion: des éléments du cours EDU 272			
143. fixer ses propres objectifs de croissance /	acquérir la motivation nécessaire pour atteindre les objectifs de croissance LC7.But enregistrement magnétoscopique	ER42spécification des objectifs d'un élément du cours: l'enregistrement	EF6clarification d'une notion: des éléments du cours EDU 272			
144. et acquérir la motivation nécessaire pour les atteindre (objectifs de croissance) en identifiant ses forces et ses faiblesses; /	identifier ses forces et ses faiblesses LC5.Moyen acquérir la motivation nécessaire pour atteindre les objectifs de croissance	ER42spécification des objectifs d'un élément du cours: l'enregistrement	EF6clarification d'une notion: des éléments du cours EDU 272			

ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisé en éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
145.3. Améliorer son enseignement en profitant de la rétroaction et des suggestions des collègues.	Améliorer son enseignement LC7.Bij enregistrement magnétoscopique rétroaction et des suggestions des collègues LCS.Moyan Améliorer son enseignement	ER42spécification de la démarche d'enregistrement	ER42spécification de la démarche d'enregistrement	EE6clarification d'une notion : des éléments du cours EDU 272		
146. Description des activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes	Se faire enregistrer par un collègue pendant 15 à 20 minutes à l'occasion d'une activité planifiée ou il y a interaction avec un groupe d'au moins cinq enfants LC21.élément.dg activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes	ER42spécification de la démarche d'enregistrement	ER42spécification de la démarche d'enregistrement	EE17concrétisation		ici, (prop. 147 à 164) il s'agit d'éléments très spécifiques, apparemment destinés aux étudiants plus qu'au comité d'agrément (Forme impérative des verbes). On se demande si la présence de ces informations est volontaire, nécessaire, utile. Pourquoi a-t-on inséré ces consignes dans ce document. C'est assez étrange. En tous cas, ça montre avec quelle précision la démarche de formation est déterminée; ça donne une image très concrète, ça inspire la crédibilité.
148.2. Faire en retour un enregistrement du collègue en train de diriger une activité de même nature./	Faire en retour un enregistrement du collègue en train de diriger une activité de même nature LC21.élément.dg activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes	ER42spécification de la démarche d'enregistrement	ER42spécification de la démarche d'enregistrement	EE17concrétisation		
149.3. Si l'occasion s'y prête, on pourra montrer la bande vidéo aux enfants peu de temps après le tournage. /	Si l'occasion s'y prête montrer la bande vidéo aux enfants peu de temps après le tournage LC21.élément.dg activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes	ER42spécification de la démarche d'enregistrement	ER42spécification de la démarche d'enregistrement	EE17concrétisation		
150. On pourra même les enregistrer dans un segment supplémentaire de deux minutes où on s'assurera que chacun apparaît. /	possibilité d'enregistrer deux minutes les élèves LC21.élément.dg activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes	ER42spécification de la démarche d'enregistrement	ER42spécification de la démarche d'enregistrement	EE17concrétisation		Ici c'est de toute évidence un commentaire destiné aux étudiants. Laisse penser qu'on a simplement importé un document existant pour le copier ici, dans la présentation du programme.
152.4. Regarder l'enregistrement de son segment en privé. /	Regarder l'enregistrement de son segment en privé LC21.élément.dg activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes	ER42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	ER42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	EE17concrétisation		
153. Si l'on veut, on pourra par la suite le montrer à l'éducatrice ou l'éducateur associé	possibilité de montrer à l'éducatrice ou l'éducateur associé LC21.élément.dg activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes	ER42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	ER42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	EE17concrétisation		
154. On pourra par la suite) et en discuter (avec l'éducatrice ou l'éducateur associé) .	possibilité d'en discuter avec l'éducatrice ou l'éducateur associé LC21.élément.dg activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes	ER42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	ER42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	EE17concrétisation		
155.5. Revoir la bande encore trois fois	Revoir la bande encore trois fois LC21.élément.dg activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes	ER42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	ER42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	EE17concrétisation		
156.e). à chaque occasion, prendre des notes comme suit/	à chaque occasion (visionnement), prendre des notes: LC21.élément.dg activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes	ER42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	ER42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	EE17concrétisation		

ANNEXE 2F Université Concordia B.A. spécialisés en éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
157. Fer visionnement: Ecrire son appréciation générale de la bande, telles que les réactions à sa façon de faire, à l'activité et aux enfants.	Ecrire son appréciation générale de la bande LC21.élément.de activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes - premier visionnement réactions à sa façon de faire, à l'activité et aux enfants LC11.identité exemple appréciation générale dresser une liste: des points forts, des points faibles de l'enseignement, des changements à apporter si l'activité devait être répétée LC21.élément.de activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes - deuxième visionnement	réactions à sa façon de faire, à l'activité et aux enfants LC11.identité exemple appréciation générale dresser une liste: des points forts, des points faibles de l'enseignement, des changements à apporter si l'activité devait être répétée LC21.élément.de activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes - deuxième visionnement	EB42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement et de des éléments qui devraient être objets d'analyse	EF17concrétisation	Idem	Ici on donne des pistes claires à l'étudiant sur ce qu'est une analyse.
158.2e visionnement: En citant des exemples tirés de l'enregistrement, dresser une liste: a) des points forts de l'enseignement b) des points faibles de l'enseignement c) des changements à apporter si l'activité devait être répétée./	citer des exemples tirés de l'enregistrement LC5.Moyen	citer des exemples tirés de l'enregistrement LC5.Moyen	EB42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement et de des éléments qui devraient être objets d'analyse	EF17concrétisation	Idem	Idem
159.3e visionnement: De retour en classe (pour EDUC 271) et au moment désigné, montrer environ 10 minutes de la bande de la activité d'enregistrement et d'analyse des bande à un groupe de collègues (au moins 3), /	en classe LC27. lieu troisième visionnement animer la discussion LC21.élément.de activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes - troisième visionnement	en classe LC27. lieu troisième visionnement animer la discussion LC21.élément.de activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes - troisième visionnement	EB42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	EF17concrétisation		
160.animer la discussion /	obtenir des participants leur réaction écrite LC21.élément.de activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes - troisième visionnement	obtenir des participants leur réaction écrite LC21.élément.de activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes - troisième visionnement	EB42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	EF17concrétisation		
161 et obtenir des participants leur réaction écrite./	Remettre un rapport de synthèses de 4 à 8 pages, dactylographié en double interligne, LC21.élément.de activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes	Remettre un rapport de synthèses de 4 à 8 pages, dactylographié en double interligne, LC21.élément.de activités d'enregistrement et d'analyse des vidéocassettes	EB42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	EF17concrétisation		Tout est déjà prédéterminé, laisse donc non seulement voir que les éléments de la formation sont déterminés avec précision, mais aussi assure la concertation entre les divers intervenants qui pourraient être appelés à donner ce cours.
162.Evaluation:	Evaluation personnelle de l'activité et de son déroulement; 2) Description et analyse des forces et des faiblesses de l'enseignement; Ce qui doit changer et ce qui doit ne pas changer; 4) Description et justification des objectifs à atteindre pour améliorer l'enseignement; 5) Evaluation de l'enregistrement vidéo comme moyen de formation et des résultats de la présente expérience; 6) En annexe, le plan écrit qui a servi à la préparation de l'activité, toutes les notes de visionnement et les commentaires écrits des collègues./	Evaluation personnelle de l'activité et de son déroulement; Description et analyse des forces et des faiblesses de l'enseignement; Ce qui doit changer et ce qui doit ne pas changer; 4) Description et justification des objectifs à atteindre pour améliorer l'enseignement; 5) Evaluation de l'enregistrement vidéo comme moyen de formation et des résultats de la présente expérience; 6) En annexe, le plan écrit qui a servi à la préparation de l'activité, toutes les notes de visionnement et les commentaires écrits des collègues./	EB42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	EF17concrétisation		Jusqu'aux critères d'évaluation qui sont établis.
163.Remettre un rapport de synthèses de 4 à 8 pages, dactylographié en double interligne, comprenant les éléments suivants: 1) Evaluation personnelle de l'activité et de son déroulement; 2) Description et analyse des forces et des faiblesses de l'enseignement; Ce qui doit changer et ce qui doit ne pas changer; 4) Description et justification des objectifs à atteindre pour améliorer l'enseignement; 5) Evaluation de l'enregistrement vidéo comme moyen de formation et des résultats de la présente expérience; 6) En annexe, le plan écrit qui a servi à la préparation de l'activité, toutes les notes de visionnement et les commentaires écrits des collègues./	Evaluation personnelle de l'activité et de son déroulement; Description et analyse des forces et des faiblesses de l'enseignement; Ce qui doit changer et ce qui doit ne pas changer; 4) Description et justification des objectifs à atteindre pour améliorer l'enseignement; 5) Evaluation de l'enregistrement vidéo comme moyen de formation et des résultats de la présente expérience; 6) En annexe, le plan écrit qui a servi à la préparation de l'activité, toutes les notes de visionnement et les commentaires écrits des collègues./	Evaluation personnelle de l'activité et de son déroulement; Description et analyse des forces et des faiblesses de l'enseignement; Ce qui doit changer et ce qui doit ne pas changer; 4) Description et justification des objectifs à atteindre pour améliorer l'enseignement; 5) Evaluation de l'enregistrement vidéo comme moyen de formation et des résultats de la présente expérience; 6) En annexe, le plan écrit qui a servi à la préparation de l'activité, toutes les notes de visionnement et les commentaires écrits des collègues./	EB42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	EF17concrétisation		Jusqu'aux critères d'évaluation qui sont établis.
164.En établissant la note de ce rapport, on tiendra compte de l'habileté à s'auto-évaluer (analyse de soi réaliste), de la profondeur de l'analyse, de la capacité de fixer des objectifs réalistes et de la minutie dans l'exécution du travail./	habileté à s'auto-évaluer (analyse de soi réaliste), profondeur de l'analyse, capacité de fixer des objectifs réalistes et minutie dans l'exécution du travail LC11.identité simple critères d'évaluation du rapport de synthèse	habileté à s'auto-évaluer (analyse de soi réaliste), profondeur de l'analyse, capacité de fixer des objectifs réalistes et minutie dans l'exécution du travail LC11.identité simple critères d'évaluation du rapport de synthèse	EB42spécification de la démarche d'analyse de l'enregistrement	EF17concrétisation		Jusqu'aux critères d'évaluation qui sont établis.

ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisé en éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>165. Cours lié à l'exigence 3.3. du MEC/ EDUC 371</p> <p>-STAGE II - DYNAMIQUE DE GROUPE EN CLASSE/</p>	<p>EDUC 371 - STAGE II - DYNAMIQUE DE GROUPE EN CLASSE</p> <p>LC2.Continuité</p> <p>exigence 3.3. du MEC:</p> <p>exigence de formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive)</p> <p>Classes: Maternelle à 6e année</p> <p>LC2Z. lieu</p> <p>EDUC 371</p>					
<p>166.Classes: Maternelle à 6e année</p> <p>167.Nombre d'heures dans les écoles:45/</p>	<p>45 heures dans les écoles</p> <p>LC11. <u>Identité caractéristique</u></p> <p>EDUC 371</p>					
<p>168.Description de cours:</p> <p>169.Le principal sujet de ce cours est le jeu des interactions sociales dans la classe. /</p> <p>170.Les propriétés structurales, l'organisation sociale et le rendement scolaire sont discutés. /</p>	<p>le jeu des interactions sociales dans la classe</p> <p>LC11. <u>Identité simple</u></p> <p>principal sujet de ce cours (EDUC 371)</p> <p>Les propriétés structurales, l'organisation sociale et le rendement scolaire sont discutés</p> <p>LC21. <u>élément_dg</u></p> <p>EDUC 371</p>					
<p>171.On y examine en détail les questions importantes /</p>	<p>examen des questions qui se rapportent au style d'enseignement, aux rôles des élèves et des enseignants ou enseignantes, à la dynamique de groupe, à la communication en classe, aux stratégies d'enseignement, au contrôle social et aux techniques d'observation</p> <p>LC21. <u>élément_dg</u></p> <p>EDUC 371</p>					
<p>172. (les questions importantes) qui se rapportent au style d'enseignement, aux rôles des élèves et des enseignants ou enseignantes, à la dynamique de groupe, à la communication en classe, aux stratégies d'enseignement, au contrôle social et aux techniques d'observation. /</p> <p>173.Ces sujets sont discutés et analysés à la lumière de la recherche et des théories pertinentes./</p>	<p>questions importantes</p> <p>LC11. <u>Identité caractéristique</u></p> <p>questions qui se rapportent au style d'enseignement, aux rôles des élèves et des enseignants ou enseignantes, à la dynamique de groupe, à la communication en classe, aux stratégies d'enseignement, au contrôle social et aux techniques d'observation</p> <p>recherche et des théories pertinentes</p> <p>LC5. <u>Moyen (outils)</u></p> <p>discuter et analyser ces sujets</p>	<p>SR22<u>métaphore «à la lumière de»</u> la recherche et des théories pertinentes</p>	<p>ER42<u>spécification et</u></p> <p>ER13<u>accumulation</u> des sujets du cours</p>	<p>EE17<u>concrétisation</u></p>	<p>Encore une fois, montre que le contenu est déterminé avec précision. On est loin des forme nominales.</p>	
<p>174.De plus, les étudiantes et les étudiants sont tenus de faire un stage /</p>	<p>obligatoire pour les étudiants et étudiantes)</p> <p>LC11. <u>Identité caractéristique</u></p> <p>stage</p>		<p>EB32<u>forme «il faut»</u> : «-sont tenus de»</p> <p>ER13<u>accumulation</u>: marqueur: «de plus»</p> <p>ER3<u>lieu</u>: quantité</p>	<p>EE2<u>valorisation de la</u> recherche et des théories par la métaphore, elles donnent de la lumière...</p> <p>EE2<u>valorisation</u> du cours: EDUC 371.</p>	<p>La recherche et les théories donnent de la lumière...?</p> <p>Quelles théories, on ne le précise pas: celles qui sont pertinentes.</p>	
<p>175.faire un stage/pour prendre conscience de la complexité des relations entre les propriétés structurales et les processus sociaux de l'environnement d'apprentissage. /</p> <p>176.Elles et ils verront comment les caractéristiques structurales propres à un milieu influent sur les rapports sociaux qui s'y établissent. /</p> <p>177 et Elles et ils verront) comment ceux-ci rapports sociaux) agissent sur les stratégies d'enseignement et le rendement scolaire./</p>	<p>stage</p> <p>LC5. <u>Moyen</u></p> <p>prendre conscience de la complexité des relations entre les propriétés structurales et les processus sociaux de l'environnement d'apprentissage</p> <p>stage</p> <p>LC5. <u>Moyen</u></p> <p>voir comment les caractéristiques structurales propres à un milieu influent sur les rapports sociaux qui s'y établissent /</p> <p>LC5. <u>Moyen</u></p> <p>voir comment les rapports sociaux agissent sur les stratégies d'enseignement et le rendement scolaire</p>		<p>ER371... <u>affirmative «ils verront»</u></p>	<p>EE2<u>valorisation de la</u> recherche et des théories par la métaphore, elles donnent de la lumière...</p> <p>EE2<u>valorisation</u> du cours: EDUC 371.</p>	<p>Ce qu'on va aborder dans ce cours n'est pas «simple», c'est «complexe».</p>	

ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisé en éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
178. Le cours vise à initier les étudiantes et les étudiants aux problèmes qui touchent à la dynamique des rapports sociaux dans la classe / dans la classe. /	initier les étudiantes et les étudiants aux problèmes qui touchent à la dynamique des rapports sociaux dans la classe / dans la classe. / cours EDUC 371	compréhension accrue des techniques d'observation, de la communication verbale et non verbale, des jugements des enfants sur leur environnement en classe, de leurs propres motivations à devenir enseignante ou enseignant, de la dynamique de groupe, des stratégies d'enseignement et de l'emploi du temps. LC3.Conséquence EDUC 371	ER371. affirmative: «ils auront une compréhension accrue» ER13accumulation et ER42spécification des éléments de ce cours	EF13statut de fait EF17concrétisation		Non-dit: à condition évidemment, qu'ils réussissent le cours.
179. Au terme de ce cours, les étudiantes et les étudiants auront une compréhension accrue [...] des techniques d'observation, de la communication verbale et non verbale, des jugements des enfants sur leur environnement en classe, de leurs propres motivations à devenir enseignante ou enseignante, de la dynamique de groupe, des stratégies d'enseignement et de l'emploi du temps.	réalisation d'études de cas LC4.Ciel.de compréhension accrue des techniques d'observation, de la communication verbale et non verbale, des jugements des enfants sur leur environnement en classe, de leurs propres motivations à devenir enseignante ou enseignant, de la dynamique de groupe, des stratégies d'enseignement et de l'emploi du temps exposés, analyses de cas et exercices de dynamique de groupe LC21.élément.de EDUC 371	ER42spécification des moyens de formation	ER42spécification des moyens de formation	EF17concrétisation		Encore une fois, on sait exactement où on s'en va et par quel chemin on y a arriver.
181. Le cours comprend des exposés, des analyses de cas et des exercices de dynamique de groupe.	Acquérir des connaissances approfondies des théories et des problèmes de dynamique de groupe en classe LC7.But EDUC 371	ER42spécification des objectifs	ER42spécification des objectifs	EF17concrétisation		ici, les objectifs sont formulés en termes d'objectifs d'apprentissage
182. Objectifs/ 183.1. Acquérir des connaissances approfondies des théories et des problèmes de dynamique de groupe en classe /	Développer son habileté à faire des évaluations critiques, des théories et de la recherche / EDUC 371	ER42spécification des objectifs	ER42spécification des objectifs	EF42spécification des objectifs		
184.2. Développer son habileté à faire des évaluations critiques, des théories et de la recherche /	Apprendre à se connaître mieux en tant que membre d'une classe / EDUC 371	ER42spécification des objectifs	ER42spécification des objectifs	EF42spécification des objectifs		
185.3. Apprendre à se connaître mieux en tant que membre d'une classe /	Perfectionner par la pratique son habileté à écrire et à réviser LC7.But EDUC 371	ER42spécification des objectifs	ER42spécification des objectifs	EF42spécification des objectifs		
186.4. Perfectionner par la pratique son habileté à écrire et à réviser.	stagiaires réalisent des projets / LC3.agent.de réalisent auprès des enfants des projets réalisés par les stagiaires LC28. a pour fonction sensibiliser les stagiaires à la dynamique de groupe en classe stagiaires LC3.agent.de doivent se présenter dans leurs écoles respectives dès le début du cours	ER180s. Ordonné	ER42spécification des objectifs	EF4présence		ER42spécification des projets et sensibilisent à la dynamique de groupe en classe
187. Stages /	188. Les stagiaires réalisent des projets /	ER42spécification des objectifs	ER42spécification des objectifs	EF4présence		
189. (réaliser des projets auprès des enfants) qui les sensibilisent à la dynamique de groupe en classe /	190. Ils ou elles doivent se présenter dans leurs écoles respectives dès le début du cours.	ER42spécification des objectifs	ER42spécification des objectifs	EF4présence		
191. Exercices de dynamique de groupe /						

ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisée en éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels cours magistraux et exercices LC21.élément de EDUC 371	Schèmes rhétoriques ER42spécification des moyens	Éléments rhétoriques ER42spécification des moyens	Effets rhétoriques EF17concrétisation de la démarche de formation	Définitions	Commentaires
192. Les cours magistraux sont suivis d'exercices /	cours magistraux LCLAntécédent exercices	ER42spécification des moyens	ER42spécification des moyens	EF17concrétisation de la démarche de formation		
193. (exercices) qui permettent aux étudiants et aux étudiantes de bien comprendre les concepts et les théories /	cours magistraux LCLAntécédent exercices exercices LC28...a...pour l'ontion permettent aux étudiants et aux étudiantes de bien comprendre les concepts et les théories	ER9qualification des exercices: ils permettent de bien comprendre les concepts et les théories	ER9qualification des exercices: ils permettent de bien comprendre les concepts et les théories	EF2valorisation de la démarche de formation et plus spécifiquement des exercices qui suivent les cours magistraux.		
194. (concepts et théories) qui leur sont exposés chaque semaine /	exposition de concepts et de théories chaque semaine LC21.élément de EDUC 371					
195. Ces exercices sont l'occasion pour les stagiaires de faire des expériences qui les sensibilisent aux processus sociaux et à la dynamique de groupe dans la classe /	occasion pour les stagiaires de faire des expériences qui les sensibilisent aux processus sociaux et à la dynamique de groupe dans la classe LCL11.identité simple exercices	ER9qualification des exercices: ils sensibilisent les étudiants aux processus sociaux et à la dynamique de groupe dans la classe	ER9qualification des exercices: ils sensibilisent les étudiants aux processus sociaux et à la dynamique de groupe dans la classe	EF2valorisation de la démarche de formation et plus spécifiquement des exercices qui suivent les cours magistraux.		
196. Évaluation /	Études de cas en classe					
197. Études de cas en classe /	évaluation de EDUC 371 cahier d'exercices, Regards sur la classe LC21.élément de EDUC 371	ER42spécification de la démarche de formation et d'évaluation	ER42spécification de la démarche de formation et d'évaluation	EF17concrétisation		
198. Les stagiaires reçoivent un cahier d'exercices, Regards sur la classe /	description des travaux hebdomadaires à faire sur le terrain cahier d'exercices					
199. cahier d'exercices, Regards sur la classe) qui contient la description des travaux hebdomadaires à faire sur le terrain. /	étudiants LCL3. agent de doivent réaliser toutes les études de cas /					
200. Ils ou elles doivent réaliser toutes les études de cas /	étudiants LCL3. agent de doivent remettre études de cas au moment indiqué /					
201. (ils ou elles doivent) et les remettre au moment indiqué /	études de cas LCL21.élément de évaluation					
202. Note: 70% /	70% de l'évaluation: LCL11.4.identité caractéristique études de cas					
203. Travail de réflexion personnelle (T.R.P.) /	Travail de réflexion personnelle LCL21.élément de évaluation EDUC 371 personnelle LCL11.4.identité caractéristique réflexion réflexion personnelle LCL11.4.identité caractéristique travail LCL3. agent de	ER42spécification de l'évaluation	ER42spécification de l'évaluation	EF17concrétisation		
204. Les étudiantes et les étudiants rédigent un travail de réflexion personnelle /	LCL3. agent de					
205. (travail de réflexion personnelle) qui porte sur les sujets et les théories traités durant les cours. /	rédigent un travail de réflexion personnelle porte sur les sujets et les théories traités durant les cours LCL11.4.identité caractéristique travail de réflexion personnelle					

ANNEXE 2F Université Concordia B.A. spécialisé en éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels connaissances théoriques et l'expérience pratique LC21.élément.dg l'analyse et l'évaluation du stage LC5.Moyen (outil) élaboration du T.R.P./ 30% de l'évaluation LC11.4identité_caractéristique T.R.P.	Schèmes rhétoriques Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
206.Les connaissances théoriques et l'expérience pratique sont intégrés dans l'analyse et l'évaluation du stage. / 207.Les exposés, les études de cas et les exercices remplissent à l'élaboration du T.R.P./ 208.Note: 30%/ 209. EDUC 375 SÉMINAIRE D'OBSERVATION, D'ÉVALUATION ET D'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT/ 210.Ce séminaire complète et consolide EDUC 373, / 211.(EDUC 373) troisième de cinq stages au programme. / 212.II (séminaire EDUC 375) favorise le développement d'habiletés à enseigner, à observer et à évaluer / 213.en s'appuyant sur l'expérience des deux premiers stages. / 214.Les étudiants et les étudiants se familiarisent avec les contenus d'enseignement adaptés aux caractéristiques des élèves de la maternelle et du primaire, la création et la mise en place d'environnements d'apprentissage de qualité et la gestion de la classe. / 215.Elles ou ils apprennent à faire équipe avec les parents /	connaissances théoriques et l'expérience pratique LC21.élément.dg l'analyse et l'évaluation du stage LC5.Moyen (outil) élaboration du T.R.P. 30% de l'évaluation LC11.4identité_caractéristique T.R.P.	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
212.II (séminaire EDUC 375) favorise le développement d'habiletés à enseigner, à observer et à évaluer / 213.en s'appuyant sur l'expérience des deux premiers stages. / 214.Les étudiants et les étudiants se familiarisent avec les contenus d'enseignement adaptés aux caractéristiques des élèves de la maternelle et du primaire, la création et la mise en place d'environnements d'apprentissage de qualité et la gestion de la classe. / 215.Elles ou ils apprennent à faire équipe avec les parents /	complète et consolide EDUC 373 LC11.4identité_caractéristique EDUC 375 troisième de cinq stages au programme LC11.4identité_caractéristique EDUC 373 séminaire EDUC 375 LC2B. à pour fonction favorise le développement d'habiletés à enseigner, à observer et à évaluer s'appuyant sur l'expérience des deux premiers stages LC5.Moyen favorise le développement d'habiletés à enseigner, à observer et à évaluer	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
216.(Elles ou ils apprennent) et à parfaire leurs techniques d'observation et d'évaluation des habiletés des enfants / 217.techniques d'observation et d'évaluation) pour établir des profils dynamiques des élèves. / 218.Ce cours est composé d'exposés, de discussions en petits groupes, de lectures, de films et de présentations par les étudiantes et étudiants. /	apprentissage à faire équipe avec les parents EDUC 375 apprentissage à parfaire leurs techniques d'observation et d'évaluation des habiletés des enfants LC21.élément.dg EDUC 375 techniques d'observation et d'évaluation pour établir des profils dynamiques des élèves exposés, de discussions en petits groupes, de lectures, de films et de présentations par les étudiantes et étudiants LC21.élément.dg EDUC 375	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires

ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisé en éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>219. Les sujets traités comprennent: La philosophie de l'éducation, les techniques d'observation, les contenus d'observation, Les contenus d'enseignement, Le jeu comme élément du programme, La planification et la mise en place de l'environnement d'apprentissage en classe, la discipline dans le respect de la dignité, l'intégration des parents à la classe, l'établissement d'un profil dynamique de l'enfant, le traitement de l'information tirée des observations des enfants</p> <p>LC21.élémentLda EDUC 375</p>	<p>philosophie de l'éducation, les techniques d'observation, les contenus d'enseignement, le jeu comme élément du programme, a planification et la mise en place de l'environnement d'apprentissage en classe, la discipline dans le respect de la dignité, l'intégration des parents à la classe, l'établissement d'un profil dynamique de l'enfant, le traitement de l'information tirée des observations des enfants</p> <p>LC21.élémentLda EDUC 375</p>	<p>ER42spécification des éléments d'évaluation ERI3accumulation: du contenu du cours</p>	<p>EF17concrétisation</p>			
<p>220. Travaux: / 221.1. Les étudiantes et les étudiants doivent remettre une évaluation écrite de la classe où a lieu leur stage /</p>	<p>évaluation écrite de la classe où a lieu leur stage LC21.élémentLda travaux: EDUC 375</p> <p>étudiants LC3.agenLda doivent remettre une évaluation écrite de la classe où a lieu leur stage</p> <p>échelle Eams-Clifford (ECERS) LC5.Moyen (outil) évaluation écrite de la classe</p> <p>six travaux d'observation écrits LC21.élémentLda Travaux EDUC 375</p>	<p>ER42spécification des éléments d'évaluation</p>	<p>EF17concrétisation</p>			<p>Propositions 2200 à 234, constituent encore une fois les spécifications très précises non seulement des éléments de l'évaluation, mais aussi des démarches qu'auront à faire les étudiants pour satisfaire les exigences de ces éléments d'évaluation. Même les critères d'évaluation s'y retrouvent.</p>
<p>222 en se servant de l'échelle Eams-Clifford (ECERS) comme point de départ (de l'évaluation écrite de la classe). 223.2. Les étudiantes et les étudiants doivent faire six travaux d'observation écrits /</p>	<p>six travaux d'observation écrits LC21.élémentLda Travaux EDUC 375</p>	<p>ER42spécification des éléments d'évaluation</p>	<p>EF17concrétisation</p>			
<p>224. six travaux d'observation écrits) qui leur permettront d'appliquer chacune des techniques d'observation. 225.3. Chaque étudiante et étudiant choisira quatre enfants de son stage / 226. et Chaque étudiante et étudiant) établira le profil dynamique de chacun d'eux /</p>	<p>six travaux LC5.Moyen permettront d'appliquer chacune des techniques d'observation</p> <p>chaque étudiant LC3.agenLda choisira quatre enfants de son stage</p> <p>chaque étudiant LC3.agenLda établir le profil dynamique de chacun des quatre enfants</p> <p>établissement d'un profil dynamique des enfants par les étudiants LC21.élémentLda travaux : EDUC 375</p> <p>données recueillies au cours d'observations périodiques LC5.Moyen (outil) profil dynamique des enfants discussion des travaux en classe</p> <p>LC21.élémentLda EDUC 375</p>	<p>ER42spécification des éléments d'évaluation</p> <p>ER42spécification des éléments d'évaluation</p> <p>ER42spécification des éléments d'évaluation</p>	<p>EF17concrétisation</p> <p>EF17concrétisation</p> <p>EF17concrétisation</p>			
<p>227. (établira le profil de chacun d'eux) en se fondant sur les données recueillies au cours d'observations périodiques. / 228. Ces travaux seront discutés en classe. /</p>	<p>données recueillies au cours d'observations périodiques LC5.Moyen (outil) profil dynamique des enfants discussion des travaux en classe</p> <p>LC21.élémentLda EDUC 375</p>	<p>ER42spécification des éléments d'évaluation</p>	<p>EF17concrétisation</p>			
<p>229.4. Les étudiantes et étudiants doivent présenter un programme d'activités pour le développement de comportements sociaux positifs à l'intention d'un groupe d'âge déterminé. /</p>	<p>présentation par les étudiants d'un programme d'activités pour le développement de comportements sociaux positifs à l'intention d'un groupe d'âge déterminé LC21.élémentLda travaux EDUC 375</p> <p>étudiants LC3.agenLda présenter un programme d'activités...</p>	<p>ER42spécification des éléments d'évaluation</p>	<p>EF17concrétisation</p>			

ANNEXE 2F Université Concordia B.A. spécialisé en éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
230. Elles ou ils choisissent le groupe d'âge auquel le programme s'adresse /	étudiants LC3.aptent.dg choisissent le groupe d'âge auquel le programme s'adresse		ER42spécification des éléments d'évaluation	EE17concrétisation		
231. (Elles ou ils) et s'assurent de la cohérence interne de ce dernier (le programme) à cet égard (de l'âge).	étudiants LC3.aptent.dg s'assurent de la cohérence interne du programme à l'égard de l'âge		ER42spécification des éléments d'évaluation	EE17concrétisation		
232. Conformément au règlement pédagogique en ce qui a trait au B.A. spécialisé, la note de passage dans ce cours est B	étudiants LC11.identité_simplé. B		ER42spécification des éléments d'évaluation			
233. Les étudiantes et étudiants peuvent relaire les travaux dont la note est inférieure à B. /	étudiantes et étudiants peuvent relaire les travaux dont la note est inférieure à B LC11.identité_caractéristique		ER42spécification des éléments d'évaluation			
234. mais ne peuvent obtenir plus que B.	étudiants qui reprennent des travaux ne peuvent obtenir plus que B EDUC 375		ER42spécification des éléments d'évaluation			
235. EDUC 473: STAGE IV: ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE (Classes: Maternelle et 1er cycle du primaire) /	Maternelle et 1er cycle du primaire LC27.ibu EDUC 473: stage IV...					
236. (Exigences du cours EDUC 473) b) Journal personnel (chemise Duo-lang) - /	journal personnel LC21.élément.dg EDUC 473		ER18tps. présent	EE4présence		
237. Les stagiaires font un compte rendu quotidien du déroulement des événements en classe, avec leurs réflexions et leurs commentaires. /	journal personnel LC23.a.pour.obténir compte rendu quotidien du déroulement des événements en classe, avec leurs réflexions et leurs commentaires					
238. (Cours lié à l'exigence 3.3. du MEC) EDUC 474 (SÉMINAIRE D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET D'ENSEIGNEMENT AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE) /	compte rendu quotidien EDUC 474 (SÉMINAIRE D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET D'ENSEIGNEMENT AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE) LC2.Contingité exigence 3.3. du MEC: professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive) EDUC 474					
239. Ce cours est suivi en même temps que EDUC 473. /	LC19.Concomitance EDUC 473 /					
240. Il permet aux étudiantes et aux étudiants de se réunir pour discuter des aspects philosophiques, pratiques et théoriques de l'enseignement et de la recherche /	EDUC 474 permet aux étudiantes et aux étudiants de se réunir pour discuter des aspects philosophiques, pratiques et théoriques de l'enseignement et de la recherche		EB9qualification du cours: «permet de se réunir pour discuter des aspects philosophiques, pratiques et théoriques de l'enseignement et de la recherche»	EE2valorisation du cours		
241. aspects philosophiques, pratiques et théoriques de l'enseignement et de la recherche qui s'appliquent à la situation pédagogique préscolaire et primaire (1er cycle) /	s'appliquent à la situation pédagogique préscolaire et primaire (1er cycle) LC11.identité_caractéristique		ER9qualification des aspects philosophiques, pratiques et théoriques de l'enseignement et de la recherche: «s'appliquent à la situation pédagogique préscolaire et primaire»	EE2valorisation de ces aspects		
242. L'objectif du cours est de passer en revue [...] les connaissances acquises pendant les cours	passer en revue [...] les connaissances acquises pendant les cours LC7.Bu1 EDUC 474		ER42spécification des objectifs			

ANNEXE 2F Université Concordia B.A. spécialisé en éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels analyser les connaissances acquises pendant les cours	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
243 et (L'objectif du cours est d'analyser (les connaissances acquises pendant les cours)	LC7.Bu1 EDUC 474	ER42spécification des objectifs	ER42spécification des objectifs			
244 et d'en faire la synthèse en se reportant au contexte du stage /	LC7.Bu1 EDUC 474	ER37L affirmative	ER37L affirmative	EE13statut de fait		
245 La gestion de la classe est un élément important du succès des étudiantes et des étudiants en stage. /	LC4.Cha1.de	ER34 affirmation sans justification	ER34 affirmation sans justification	EE13statut de fait		
246 Elle (La gestion de la classe) est le point de départ de la création d'un environnement d'apprentissage stimulant centré sur l'enfant. /	LC21.élément.de	SB8arg. pragmatique	SB8arg. pragmatique	EE11 exprime norme/nécessité déduite des affirmations précédentes EE17 concrétisation		
247 C'est pourquoi les premiers exposés du cours y sont consacrés. /	EDUC 474	ER42spécification	ER42spécification	EE17 concrétisation		
248 Par la suite, l'attention se porte sur divers aspects de la planification de l'enseignement, en particulier la planification par thème et à long terme. /	EDUC 474	ER42spécification	ER42spécification	EE17 concrétisation		
249 On se penchera également sur les programmes d'études du préscolaire et du premier cycle du primaire, sur les relations entre les parents et les enseignants ou les enseignantes ou les enseignants, sur le stress dans la vie des enfants, etc. /	EDUC 474	ER42spécification des moyens de formation	ER42spécification des moyens de formation	EE17 concrétisation		
250 Les étudiantes et les étudiants sont appelés au long du cours à lire des articles sur les pratiques d'enseignement efficaces et sur les questions de l'heure en éducation préscolaire et en enseignement primaire	EDUC 474	ER42spécification des moyens de formation	ER42spécification des moyens de formation	EE17 concrétisation		
251 Elles et ils doivent également participer activement aux discussions, aux travaux de groupes et aux présentations.	LC3.agent.de étudiants LC3.agent.de étudiants	ER42spécification des moyens de formation	ER42spécification des moyens de formation	EE17 concrétisation		
252 Evaluation /	LC21.élément.de EDUC 474					

ANNEXE 2F Université Concordia B.A spécialisé en éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>253. Rapports de lectures critiques 20%, Mini-unité 10%, Contes et récits 10%, Plan lié au programme 15%, Comptes rendus/évaluation 10%, Rapport aux parents 15%, Activités d'enseignement 20%</p> <p>— 254. Cours lié à l'exigence 3.3 du MEC/EDUC 476 (SÉMINAIRE D'ENSEIGNEMENT AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE)</p>	<p>Rapports de lectures critiques 20%, Mini-unité 10%, Contes et récits 10%, Plan lié au programme 15%, Comptes rendus/évaluation 10%, Rapport aux parents 15%, Activités d'enseignement 20%</p> <p>LC21.élément.Da</p> <p>évaluation du cours EDUC 474</p> <p>EDUC 476 (SÉMINAIRE D'ENSEIGNEMENT AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE)</p> <p>LC2.Continguité</p> <p>exigence de formation continue (développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive)</p> <p>EDUC 476</p> <p>LC19.Concomitance</p> <p>EDUC 475</p>	<p>ER42spécification des objectifs</p>	<p>ER42spécification des moyens d'évaluation</p>			
<p>255. Ce cours est suivi en même temps que EDUC 475. Enseignement au second cycle du primaire.</p> <p>256. Son but est de permettre de passer en revue, [...] les questions liées à l'enseignement dans le contexte de l'environnement où les étudiantes et les étudiants ont fait leur stage/ et les étudiants ont fait leur stage/</p> <p>257. Son but est de permettre d'analyser (les questions liées à l'enseignement dans le contexte de l'environnement où les étudiantes et les étudiants ont fait leur stage) /</p> <p>258. et Son but est de permettre de discuter les questions liées à l'enseignement dans le contexte de l'environnement où les étudiantes et les étudiants ont fait leur stage /</p>	<p>permettre de passer en revue, [...] les questions liées à l'enseignement dans le contexte de l'environnement où les étudiantes et les étudiants ont fait leur stage</p> <p>LC7. But</p> <p>EDUC 476</p>	<p>ER42spécification des objectifs</p>	<p>ER42spécification des objectifs</p>			
<p>259. Les sujets abordés comprennent l'élaboration des programmes, l' " inclusivité", la diversité dans la composition de la classe, la participation des parents à l'éducation de leurs enfants, les programmes d'études du second cycle du primaire, les stratégies d'enseignement, la formation intégrale de l'élève, la promotion chez l'enfant de comportements sociaux favorables à la vie de classe, l'auto-évaluation et la réflexion sa pratique. /</p> <p>260. Les étudiantes et les étudiants sont appelés au long du cours à lire des articles et des ouvrages sur les pratiques d'enseignement et sur les questions de l'heure en enseignement primaire. /</p>	<p>permettre d'analyser les questions liées à l'enseignement dans le contexte de l'environnement où les étudiantes et les étudiants ont fait leur stage</p> <p>LC7. But</p> <p>EDUC 476</p> <p>permettre de discuter les questions liées à l'enseignement dans le contexte de l'environnement où les étudiantes et les étudiants ont fait leur stage</p> <p>LC7. But</p> <p>EDUC 476</p> <p>l'élaboration des programmes, l' " inclusivité", la diversité dans la composition de la classe, la participation des parents à l'éducation de leurs enfants, les programmes d'études du second cycle du primaire, les stratégies d'enseignement, la formation intégrale de l'élève, la promotion chez l'enfant de comportements sociaux favorables à la vie de classe, l'auto-évaluation et la réflexion sa pratique</p> <p>EDUC 476</p>	<p>ER42spécification et ER13accumulation des éléments de contenu</p>	<p>ER42spécification et ER13accumulation des éléments de contenu</p>	<p>EF17concrétisation</p>		
<p>261. Les méthodes employées dans ce cours sont les discussions en petits groupes, les films, les études de cas et les présentations par les étudiantes et les étudiants /</p>	<p>étudiantes vont lire des articles sur les pratiques d'enseignement efficaces et sur les questions de l'heure en éducation préscolaire et en enseignement primaire</p> <p>LC21.élément.Da</p> <p>EDUC 476</p> <p>étudiantes</p> <p>LC3. agent.Da</p> <p>lire des articles...</p>	<p>ER42spécification des moyens de formation</p>	<p>ER42spécification des moyens de formation</p>	<p>EF17concrétisation</p>		
<p>261. Les méthodes employées dans ce cours sont les discussions en petits groupes, les films, les études de cas et les présentations par les étudiantes et les étudiants /</p>	<p>discussions en petits groupes, les films, les études de cas et les présentations par les étudiantes et les étudiants</p> <p>LC21.élément.Da</p> <p>EDUC 476</p>	<p>ER42spécification des moyens de formation</p>	<p>ER42spécification des moyens de formation</p>	<p>EF17concrétisation</p>		

ANNEXE 2F Université Concordia B.A. spécialisé en éducation... PROPOSITIONS 262. Évaluation : /	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>263. Plan d'unité lié au programme 10%.</p> <p>L'environnement d'apprentissage (dans une école) 10%. Rapports de lectures critiques 20%. Stratégies d'enseignement 20%. L'importance de lectures critiques 20%. Recrutement des parents (à l'école et à la maison) 20%.</p> <p>L'importance de l'auto-évaluation 20%. Recrutement des parents (à l'école et à la maison) 20%.</p>	<p>Plan d'unité lié au programme 10%.</p> <p>L'environnement d'apprentissage (dans une école) 10%. Rapports de lectures critiques 20%. Stratégies d'enseignement 20%. L'importance de l'auto-évaluation 20%. Recrutement des parents (à l'école et à la maison) 20%.</p> <p>LC21.élémentLDg</p> <p>évaluation EDUC 478</p>		<p>ER42spécification des éléments d'évaluation</p>	<p>EFIZconcrétisation</p>		

Tableaux d'analyses conceptuelle et rhétorique

ANNEXE 2G-

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Dossier d'agrément. (1994)

ANNEXE 2G UCAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>1. Composantes et plan d'ensemble du programme :</p> <p>2. Le programme prépare l'étudiant et l'étudiante à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire.</p> <p>3.ii (Le programme) lui (à l'étudiante et l'étudiant) offre une formation de base en éducation;</p> <p>4.(Le programme) lui (à l'étudiante et l'étudiant) permet de développer une action pédagogique efficace par la connaissance des disciplines à enseigner, des habiletés liées à l'intervention pédagogique et des compétences professionnelles.</p> <p>5.ii (Le programme) vise l'acquisition d'attitudes en relation à des situations pédagogiques propres aux enfants dans leur environnement.</p> <p>6.L'insertion professionnelle progressive et continue permet l'intégration des apprentissages,</p>	<p>programme</p> <p>LC28. a pour fonction prépare l'étudiante et l'étudiant à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire</p> <p>formation de base en éducation</p> <p>LC21.élément de programme</p>	<p>ERSqualification de «action pédagogique»: efficace que permet de développer le programme</p>	<p>EF2valorisation du programme par la qualification</p>	<p>Syntaxe détaillante.</p> <p>Ici, l'énumération laisse voir une dissociation entre : «connaissance des disciplines à enseigner», «habiletés liées à l'intervention pédagogique» et les «compétences professionnelles»</p> <p>Encore unesyntaxe défallante.</p>	<p>Affirmation très générale. Mais on peut supposer ce que qui suit est une explicitation de ce que signifie cette «préparation»</p>	
<p>7.(L'insertion professionnelle progressive et continue) favorise une pratique réflexive</p>	<p>L'insertion professionnelle progressive et continue permet l'intégration des apprentissages</p> <p>LC5.Moyen</p> <p>pratique réflexive</p>	<p>ER14synonymie: L'insertion professionnelle progressive et continue = stages?</p> <p>ER34affirmation_sans_justification : «permet l'intégration des apprentissages»</p> <p>ER34affirmation_sans_justification «L'insertion professionnelle progressive et continue favorise une pratique réflexive»</p>	<p>EF5choix d'un angle pour présenter les stages</p> <p>EF13statut de fait</p> <p>EF2valorisation du programme</p> <p>EF13statut de fait</p> <p>EF2valorisation du programme</p>	<p>Fait-on ici référence aux stages? «L'insertion professionnelle», serait les stages?</p> <p>Comment?</p> <p>Il semble qu'ici, ce qui est appelé «insertion professionnelle» est une référence aux stages</p>		
<p>8. (L'insertion professionnelle progressive et continue) et conduit à la maîtrise des compétences professionnelles.</p>	<p>formation</p> <p>LC11.identité_simpla un processus continu, tout au long du programme</p> <p>s'effectuent progressivement</p> <p>LC11.identité_caractéristique les activités de stage dans le milieu scolaire</p> <p>11.et (les activités de stage dans le milieu scolaire) sont étalées sur chacune des quatre années du programme.</p>	<p>ER34affirmation_sans_justification: «conduit à la maîtrise des compétences professionnelles»</p> <p>ER33mod-choix -professionnelles»</p> <p>ER9qualification de la formation: «processus continu»</p>	<p>EF13statut de fait</p> <p>EF15retentissement_affectif</p> <p>EF2valorisation du programme</p>	<p>Beaucoup de fonctions associées à «l'insertion professionnelle et continue». Mais on n'a pas défini ce que c'est</p>		
<p>9. (p.4) La formation se réalise selon un processus continu, tout au long du programme.</p> <p>10. les activités de stage dans le milieu scolaire s'effectuent progressivement</p> <p>11.et (les activités de stage dans le milieu scolaire) sont étalées sur chacune des quatre années du programme.</p> <p>12.Des séminaires favorisent la réflexion et l'analyse en relation avec les différents savoirs acquis à l'université et dans le milieu scolaire.</p>	<p>Des séminaires</p> <p>LC5.Moyen</p> <p>la réflexion et l'analyse</p> <p>LC26. est en interaction avec avec les différents savoirs acquis à l'université et dans le milieu scolaire.</p>	<p>ER8qualification des «séminaires»: favorisent réflexion et analyse</p>	<p>EF4présence à l'idée de progression</p> <p>EF4présence à l'idée de progression : «sont détalés»</p>	<p>Relation: li: Lien, rapport. 1. Philo: caractère de deux ou plusieurs objets de pensée en tant qu'ils sont englobés dans un même acte intellectuel. 2. Cour.: Caractère de deux objets qui sont tels qu'une modification de l'un entraîne une modification de l'autre.</p>	<p>Notions que cette idée de progression apparaissait aussi dans la proposition 6.</p>	

ANNEXE 2G UCAT Bacc. d'éducation...	Liens conceptuels dernier trimestre LC11. Identité simple session d'immersion dans le milieu scolaire	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>13. Le dernier trimestre se définit comme une session d'immersion dans le milieu scolaire,</p> <p>14. (une session d'immersion dans le milieu scolaire) où l'étudiant et l'étudiante accomplissent toutes les tâches de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école primaire.</p> <p>15. (p.9 L'admission au programme) La maîtrise de la langue d'enseignement est également une autre des conditions de base essentielles pour assurer une formation professionnelle de qualité en enseignement.</p> <p>16. La maîtrise de la langue sert de soutien à l'ensemble des autres apprentissages, à la conceptualisation, à une réflexion mieux articulée et à l'expression de soi.</p>	<p>LC11. Identité simple session d'immersion dans le milieu scolaire</p> <p>l'étudiante accomplit toutes les tâches de l'enseignement à l'école LC11. Identité simple immersion dans le milieu scolaire</p> <p>maîtrise de la langue d'enseignement LC9. Condition qualité en enseignement</p>	<p>ER9 qualification de la formation</p>	<p>EE2 valorisation de la formation</p>	<p>Insistance: «professionnelle», «de qualité».</p>		
<p>17. C'est pourquoi, pour être admis au programme, toute personne candidate devra maîtriser le français.</p>	<p>maîtrise de la langue LC5. Moyen soutien à l'ensemble des autres apprentissages, à la conceptualisation, à une réflexion mieux articulée et à l'expression de soi</p> <p>mieux articulée LC11. Identité caractéristique réflexion</p> <p>maîtriser le français LC9. Condition d'admission au programme</p> <p>parce que la maîtrise de la langue sert de soutien aux autres apprentissages LC4. Clé de d'admission</p>	<p>SR24 causalité logique. importante à l'ensemble des apprentissages...</p>	<p>ER24 affirmation sans justification</p>	<p>EE1 statut de fait</p>	<p>Affirmation sans justification, présuppose l'accord universel.</p> <p>La langue est ici mise en relation de nécessité avec les autres apprentissages. La langue devient un outil. Il ne s'agit pas de maîtriser la langue pour la langue, mais pour assurer la qualité des autres apprentissages.</p>	
<p>18. Les connaissances seront vérifiées à l'aide du test du ministère de l'Éducation.</p> <p>19. Dans le cas d'un échec à ce test, les candidates et les candidats devront se conformer à la politique institutionnelle sur la maîtrise du français (ANNEXE IV).</p>	<p>recherches, expériences et démarches dans le domaine de l'éducation LC4. Clé de à la formation des enseignantes et des enseignants</p>	<p>SR14 arg. d'autorité: un consensus</p>	<p>EE2 valorisation des orientations de la formation</p>	<p>«véritablement»: pourquoi cet adjectif? Pourrait-il y avoir une orientation professionnelle qui ne serait pas «véritable»? (antonyme : «faussetment») Qu'est-ce que ce serait?</p>	<p>Véritablement: D'une manière réelle, effective. 2. Conformément à l'apparence, au mot qui désigne.</p>	<p>EE5 choix d'un angle pour décrire ce qu'est une formation «professionnelle»</p>
<p>20. (p.14-Visions et buts...) Ces recherches, expériences et démarches dans le domaine de l'éducation ont contribué au fait</p> <p>21. qu'à l'heure actuelle au Québec, un certain consensus s'établit quant aux orientations à donner à la formation des enseignantes et des enseignants.</p> <p>22. On s'entend sur la nécessité d'accentuer l'orientation véritablement professionnelle</p>	<p>consensus sur les orientations de la formation LC11. Identité simple accentuer l'orientation professionnelle</p>	<p>SR23 dissociation implicite: orientation véritablement professionnelle VS orientation pas véritablement professionnelle SE11 situation acte et essence formation «par» l'enseignement= essence d'une formation véritablement professionnelle</p>				
<p>23. (l'orientation véritablement professionnelle) où l'on forme l'étudiante et l'étudiant pour l'enseignement mais également par l'enseignement.</p>	<p>l'orientation véritablement professionnelle LC11. Identité simple formation de l'étudiant pour l'enseignement mais également par l'enseignement</p>					

ANNEXE 2G UOAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels 24. Une place plus importante sera donc réservée à la formation pratique.	Schémas rhétoriques SB15 Liaison, acte et essence De la liaison, acte essence, on déduit une composante de la formation : place plus grande à la formation pratique	Éléments rhétoriques ER34 affirmation sans justification analyse et réflexion de leur geste pédagogique ER22 métabolisme économique: rentabiliser ER34 affirmation sans justification lien fin, moyen ER22 métabolisme économique: rentabiliser l'expérience pratique ER22 sing. pl. pluriel geste pédagogique ER14 synonymie formation pratique expérience pratique ER34 affirmation sans justification lien fin, moyen ER22 métabolisme économique: rentabiliser l'expérience pratique ER22 sing. pl. pluriel geste pédagogique ER14 synonymie formation pratique expérience pratique	Effets rhétoriques EF5chok d'un angle formation professionnelle = plus de formation pratique EF13 statut de fait EF12 pré-activité le geste pédagogique	Définitions rentabiliser: rendre rentable, financièrement avantageux. rentable: fig: qui donne des résultats, vaut la peine. Nécessaire: 2. Philo: Impliquer, entraîner par une relation nécessaire, inéluctable. Cette orientation dite «véritablement» professionnelle englobe tous les aspects...	Commentaires
	25. Afin de rentabiliser cette expérience pratique, les étudiants et les étudiants seront davantage incités à l'analyse et à la réflexion de leur geste pédagogique.	SB22 métabolisme économique: rentabiliser SB34 arg. par la fin et les moyens fin: rentabiliser expérience pratique moyen: réflexion et analyse	ER34 affirmation sans justification analyse et réflexion de leur geste pédagogique ER22 métabolisme économique: rentabiliser l'expérience pratique ER22 sing. pl. pluriel geste pédagogique ER14 synonymie formation pratique expérience pratique	EF13 statut de fait EF12 pré-activité le geste pédagogique	rentabiliser: rendre rentable, financièrement avantageux. rentable: fig: qui donne des résultats, vaut la peine. Nécessaire: 2. Philo: Impliquer, entraîner par une relation nécessaire, inéluctable. Cette orientation dite «véritablement» professionnelle englobe tous les aspects...	
26. Cette orientation nécessite une formation orientée vers les matières enseignées, l'intervention en classe et le développement personnel des futurs enseignants et l'encadrement de ces derniers.	LC3 agent de analyse et réflexion de leur geste pédagogique LC23 a pour objet leur geste pédagogique formation orientée vers les matières enseignées, l'intervention en classe et le développement personnel des futurs enseignants et l'encadrement de ces derniers LC9 Condition orientation (véritablement professionnelle)	SB34 arg. par la fin et les moyens - un peu tordu fin: cette orientation (professionnelle?) moyen: formation orientée vers les matières enseignées, l'intervention en classe et le développement personnel	ER34 affirmation sans justification lien fin, moyen ER22 métabolisme économique: rentabiliser l'expérience pratique ER22 sing. pl. pluriel geste pédagogique ER14 synonymie formation pratique expérience pratique	EF13 statut de fait	Nécessaire: 2. Philo: Impliquer, entraîner par une relation nécessaire, inéluctable. Cette orientation dite «véritablement» professionnelle englobe tous les aspects...	
27. (p.17 - Les principes directeurs du programme) Analyse des matières d'enseignement et d'apprentissage la réflexivité	importantes LC11 Identité caractéristique théories personnelles et des représentations des futurs enseignants Les théories personnelles et les représentations des futurs enseignants sont importantes LC1 Identité simple principe directeur L'importance des théories personnelles et des représentations des futures enseignantes et des futurs enseignants. LC2 Continuité Analyse des pratiques d'enseignement et changement : la réflexivité	ER4 phrase nominale ER34 affirmation sans justification: les théories personnelles et les représentations sont importantes ER22 métabolisme économique: rentabiliser l'expérience pratique	ER4 phrase nominale ER34 affirmation sans justification: les théories personnelles et les représentations sont importantes ER22 métabolisme économique: rentabiliser l'expérience pratique	EF13 statut de fait	Nécessaire: 2. Philo: Impliquer, entraîner par une relation nécessaire, inéluctable. Cette orientation dite «véritablement» professionnelle englobe tous les aspects...	

ANNEXE 2G UOAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
29. 8. L'auto-évaluation des pratiques d'enseignement et des attitudes	L'auto-évaluation des pratiques d'enseignement et des attitudes LC9.Condition changement	L'auto-évaluation des pratiques d'enseignement et des attitudes est une condition essentielle au changement. LC1.Identité simple principe directeur	ER34affirmation sans justification ER28allusion à un changement	EF13statut de fait		Quel changement?
30. 9. La supervision pédagogique des futurs enseignants et des futurs acteurs (professeurs et enseignantes, directrices et directeurs d'école)	L'auto-évaluation des pratiques d'enseignement et des attitudes est une condition essentielle au changement. LC2.Continguité Analyse des pratiques d'enseignement et changement : la réflexivité	CONTEXTE DE SOCIALIZATION PROFESSIONNELLE GRADUELLE La supervision pédagogique des futurs enseignants par les divers acteurs (professeurs et enseignantes et directrices et directeurs d'école) LC5.Moyan (aide et outil) ce changement professeurs d'université, enseignants associés, directeurs d'école LC3.agenti.de supervision pédagogique	ER9qualification de la supervision pédagogique par les acteurs de la formation: « aide et outil indispensable au changement » ER10catégorisation professeurs d'université, enseignants associés, directeurs d'école sont tous des « acteurs qui font de la supervision pédagogique » et leur travail est indispensable ER33mot-choc socialisation « professionnelle » ER42spécification des acteurs	EF2valorisation des acteurs de la formation et de la supervision pédagogique		Quel changement? Ici, apparemment, supervision pédagogique, au sens large du terme, pas seulement dans le cadre des stages, parce qu'on a rarement vu des directeurs faire de la supervision.
31. (p.21) TABLEAU 3: Correspondance entre les cours du programme et les compétences concernant l'école et la profession en tant qu'institutions sociales.	Analyse des pratiques d'enseignement et changement : la réflexivité			EF16:conformité		

ANNEXE 2G UQAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
32. COMPÉTENCES CONCERNANT: III: L'école et la profession en tant qu'institutions sociales. 30. Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier. : EDU2320 Pratiques éducatives et épistémologie; EDU2329 Courants pédagogiques et histoire de l'éducation; Stage I, II, III et IV; EDU2234: Projet éducatif de formation; STA 1020: Euro-stage.	Compétence 30: Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier LC21.Éléments de compétence concernant l'école et la profession en tant qu'institutions sociales analyse et réflexion critique LC23.a.DOUX.OBJET sa profession LC11.Aidentité caractéristique réflexion sur la profession analyse et réflexion critique par rapport à sa profession LC4.COBJET développer désir de s'identifier à la profession EDU2320 Pratiques éducatives et épistémologie; EDU2329 Courants pédagogiques et histoire de l'éducation; Stage I, II, III et IV; EDU2234: Projet éducatif de formation; STA 1020: Euro-stage LC2.Continuité compétence 30: Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier. 31. Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques LC21.Éléments de compétence concernant l'école et la profession en tant qu'institutions sociales réflexion valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques EDU2320 Pratiques éducatives et épistémologie; EDU2329 Courants pédagogiques et histoire de l'éducation; Stage I, II, III et IV; EDU2234: Projet éducatif de formation; STA 1020: Euro-stage.	SR24causalité logique laisse entendre que l'analyse et la réflexion critique vont favoriser le développement du désir de s'identifier à la profession...	EB12.Épéition des propositions 2 à 8 mot pour mot (prop. 36-42) EB12.Épéition EB12.Épéition EB9qualification de -action pédagogique: efficace que permet de développer le programme EB12.Épéition	EE4présence EE4présence EE4présence EE2valorisation du programme par la qualification EE4présence EE15releuissament affectif: -enfants-		Ces compétences sont des reformulations de ce qui avait été énoncé par le MEQ. MEQ: - habiletés liées à l'analyse et à la réflexion critique, par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire; - habileté à clarifier ses propres valeurs, tant personnelles que pédagogiques et professionnelles, et à réfléchir sur ses pratiques éducatives et à les améliorer.
34. (p.27) LES OBJECTIFS DU PROGRAMME 4.1. OBJETIF GÉNÉRAL 36. Le programme prépare l'étudiante et l'étudiant à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire. 37. Il (Le programme) offre une formation de base en éducation; 38. (Le programme) lui (l'étudiante et l'étudiant) permet de développer une action pédagogique efficace par la connaissance des disciplines à enseigner, des habiletés liées à l'intervention pédagogique et des compétences professionnelles. 39. Il (Le programme) vise l'acquisition d'attitudes en relation à des situations pédagogiques propres aux enfants dans leur environnement.	programme LC28.a.pour.fonction prépare l'étudiante et l'étudiant à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire formation de base en éducation LC21.Éléments de programme programme, par la connaissance des disciplines à enseigner, des habiletés liées à l'intervention pédagogique et des compétences professionnelles LC5.Mozzen permet à l'étudiant de développer une action pédagogique efficace l'acquisition d'attitudes en relation à des situations pédagogiques propres aux enfants dans leur environnement LC7.Bui programme					

ANNEXE 2G UCAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
40. L'insertion professionnelle progressive et continue permet l'intégration des apprentissages.	L'insertion professionnelle progressive et continue LC5.Moyen permet l'intégration des apprentissages	L'insertion professionnelle progressive et continue pratique réflexive réflexive LC11.4identité caractéristique pratique L'insertion professionnelle progressive et continue LC5.Moyen conduit à la maîtrise des compétences professionnelles	ERI12répétition ERI14synonymes? L'insertion professionnelle progressive et continue = stages? ER34affirmation sans justification : «permet l'intégration des apprentissages» ERI12répétition ER34affirmation sans justification «L'insertion professionnelle progressive et continue favorise une pratique réflexive» ERI12répétition ER34affirmation sans justification: «conduit à la maîtrise des compétences professionnelles» ER33mot-cléoc «professionnelles»	EE4présence EE5choc d'un angle pour présenter les stades EE13statut de fait EE2valorisation du programme EE4présence EE13statut de fait EE15ratentissement affectif EE2valorisation du programme	Effets rhétoriques EE4présence EE5choc d'un angle pour présenter les stades EE13statut de fait EE2valorisation du programme EE4présence EE13statut de fait EE15ratentissement affectif EE2valorisation du programme	
41. (L'insertion professionnelle progressive et continue) favorise une pratique réflexive	L'insertion professionnelle progressive et continue pratique réflexive réflexive LC11.4identité caractéristique pratique L'insertion professionnelle progressive et continue LC5.Moyen conduit à la maîtrise des compétences professionnelles	L'insertion professionnelle progressive et continue pratique réflexive réflexive LC11.4identité caractéristique pratique L'insertion professionnelle progressive et continue LC5.Moyen conduit à la maîtrise des compétences professionnelles	ERI12répétition ER34affirmation sans justification: «conduit à la maîtrise des compétences professionnelles» ER33mot-cléoc «professionnelles»	EE4présence EE13statut de fait EE15ratentissement affectif EE2valorisation du programme	Effets rhétoriques EE4présence EE13statut de fait EE15ratentissement affectif EE2valorisation du programme	
43.(p.36 TABLEAU 7: Correspondance entre les objectifs spécifiques du Baccalauréat d'éducation au primaire et d'enseignement attendu) OBJECTIFS SPÉCIFIQUES LIÉS À LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET À LA PRATIQUE ÉDUCATIVE	44. (OBJECTIF 3a) Connaître l'histoire de la pédagogie ainsi que les concepts et les théories de base de la situation pédagogique	Connaître l'histoire de la pédagogie ainsi que les concepts et les théories de base de la situation pédagogique LC7.Bui du programme Objectif 3a: Connaître l'histoire de la pédagogie ainsi que les concepts et les théories de base de la situation pédagogique LC2.Continguité compétence 30: Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier.	ER21art...défini: «les» concepts et «les» théories de base ER25didactiques les concepts et les théories de base de la situation pédagogique ER34affirmation sans justification ce lien en sera pas explicite de manière plus élaborée.	EE10introduit, présupposé d'un consensus sur ce que sont les concepts et les théories de base en éducation EE13statut de fait	Parce qu'on ne les nomme pas, présuppose un consensus sur ce que sont les concepts et les théories de base en éducation Le problème: Il y a plusieurs éléments dans l'objectif: conn. de l'histoire et conn. des concepts et conn. des théories Idem pour la compétence. Alors quels éléments ont un lien entre eux. Tous? Quelques-uns?	
46. (OBJECTIF 3) Connaître l'histoire de la pédagogie ainsi que les concepts et les théories de base de la situation pédagogique; COMPÉTENCE 31. Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques	47. (OBJECTIF 3 b) Connaître les conditions et les effets de l'éducation dans la société;	Connaître les conditions et les effets de l'éducation dans la société LC7.Bui du programme Objectif 3 b) Connaître les conditions et les effets de l'éducation dans la société LC2.Continguité Compétence 31. Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques	ER34affirmation sans justification	EE13statut de fait		ER34affirmation sans justification

ANNEXE 2G UOAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS 49.OBJECTIF 3c) Se familiariser avec les responsabilités et les divers aspects de la profession enseignante et de la relation éducative.	Liens conceptuels Se familiariser avec les responsabilités et les divers aspects de la profession enseignante et de la relation éducative LC7.Bu1 du programme	Schèmes rhétoriques Éléments rhétoriques ER34affirmation_sans_justification	Effets rhétoriques EF13statut_de_fait	Définitions Commentaires
50. OBJECTIF 3c) Se familiariser avec les responsabilités et les divers aspects de la profession enseignante et de la relation éducative. COMPÉTENCE 30. Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier.	Se familiariser avec les responsabilités et les divers aspects de la profession enseignante et de la relation éducative LC2.Contiguïté compétence 30: Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier	ER34affirmation_sans_justification	EF13statut_de_fait	
51.OBJECTIF 3d) Savoir se distancier par rapport à sa propre pratique éducative et s'habiller à en faire l'analyse. LC7.Bu1 du programme	Savoir se distancier par rapport à sa propre pratique éducative et s'habiller à en faire l'analyse LC7.Bu1 du programme			
52. OBJECTIF 3d) Savoir se distancier par rapport à sa propre pratique éducative et s'habiller à en faire l'analyse. COMPÉTENCE 30. Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier.	Objectif 3d: Savoir se distancier par rapport à sa propre pratique éducative et s'habiller à en faire l'analyse LC2.Contiguïté compétence 30: Est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier.	ER34affirmation_sans_justification	EF13statut_de_fait	Ici le lien est plus évident puisque l'objectif et la compétence disent à peu près la même chose... Cubique...
53. OBJECTIF 3d) Savoir se distancier par rapport à sa propre pratique éducative et s'habiller à en faire l'analyse. COMPÉTENCE 31. Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques.	Objectif 3d: Savoir se distancier par rapport à sa propre pratique éducative et s'habiller à en faire l'analyse LC2.Contiguïté compétence 31: Est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques	ER34affirmation_sans_justification	EF13statut_de_fait	Toute une gymnastique ces correspondances objectives, compétences, cours... À démieler avec un schéma des contiguïtés....
54. (Descriptions de cours) EDU1100 ORGANISATION SCOLAIRE AU QUÉBEC (Cours obligatoire): se rapporte aux objectifs 3a)b)c)d)	EDU1100 ORGANISATION SCOLAIRE AU QUÉBEC (Cours obligatoire) LC2.Contiguïté objectifs 3b)c)			
55. EDU1100) Objectifs: Connaître l'évolution du système scolaire québécois, son organisation actuelle, ses enjeux.	Connaître l'évolution du système scolaire québécois, son organisation actuelle, ses enjeux LC7.Bu1 EDU1100	ER21art_défini l'évolution du système scolaire québécois, son organisation actuelle, ses enjeux	EF10introduit_présupposé d'un consensus sur ces trois éléments : évolution, organisation, enjeux.	Et quels sont les «enjeux» du système scolaire? par ext.: ce que l'on peut gagner ou perdre, dans une compétition, dans une entreprise.
56. EDU1100) Objectifs: Connaître les rôles et les attentes des différents agents éducatifs au sein de l'école et de la commission scolaire.	Connaître les rôles et les attentes des différents agents éducatifs au sein de l'école et de la commission scolaire LC7.Bu1 EDU1100	ER21art_défini : les rôles et les attentes	EF10introduit_présupposé d'un consensus sur les rôles et les attentes	
57. EDU1100) Objectifs: Analyser sa situation en tant que futur professionnel de l'enseignement au sein d'une équipe école en évolution	Analyser sa situation en tant que futur professionnel de l'enseignement au sein d'une équipe école en évolution LC7.Bu1 EDU1100	ER33mol_cbooc tutor «professionnel» ER9qualification de l'équipe-école: en évolution	EF15traitement_attacif EF8assouplissement de l'équipe-école	Étrange objectif que d'analyser: c'est une activité: Toutes les analyses ne se valent pas.
58. (EDU1100) Contenu: Histoire et évolution du système scolaire québécois.	Histoire et évolution du système scolaire LC21.élément_de EDU1100			
59. EDU1100) Contenu: La législation actuelle.	La législation actuelle LC21.élément_de EDU1100			

ANNEXE 2G UOAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels Les politiques en matière d'éducation LC21.ÉlémentsLgEDU1100	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
60. EDU1100 ContenuLes politiques en matière d'éducation.	Le MEO, la commission scolaire, l'école LC21.ÉlémentsLgEDU1100					
61. EDU1100 ContenuLe MEO, la commission scolaire, l'école.	Le MEO, la commission scolaire, l'école LC21.ÉlémentsLgEDU1100					
62. EDU1100 ContenuLa gestion et la prise de décision dans les écoles en relation avec les enseignants.	La gestion et la prise de décision dans les écoles en relation avec les enseignants LC21.ÉlémentsLgEDU1100					
63. EDU1100 ContenuLe rôle des différents acteurs aux divers paliers du système.	Le rôle des différents acteurs aux divers paliers du système LC21.ÉlémentsLgEDU1100					
64. EDU1100 ContenuLes relations au sein du personnel enseignant et de l'équipe école.	Les relations au sein du personnel enseignant et de l'équipe école LC21.ÉlémentsLgEDU1100		absence de verbe	EE19effet de synthèse		Que va-t-on dire à propos de ces relations? Très synthétique.
65. EDU1100 Contenu)Professionalisme et syndicalisme.	Professionalisme et syndicalisme LC21.ÉlémentsLgEDU1100		absence de verbe	EE19effet de synthèse		Que va-t-on dire à propos du professionnalisme et du syndicalisme...? De quoi va-t-on parler? Trop synthétique pour être explicite.
66. EDU1100 Contenu)Formation continue.	Formation continue. LC21.ÉlémentsLgEDU1100		absence de verbe	EE19effet de synthèse		Que va-t-on dire à propos de la formation continue...? De quoi va-t-on parler? Trop synthétique pour être explicite.
67. (Se rapporte aux objectifs spécifiques) EDU2101 L'ÉCOLE PRIMAIRE ET LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE (Cours obligatoire)	EDU2101 L'ÉCOLE PRIMAIRE ET LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE (Cours obligatoire) LC21.ÉlémentsLgEDU2101					
68. (EDU2101) Objectifs: Connaître le rôle que les sociétés contemporaines attribuent à l'école et à l'instruction primaire, plus particulièrement au Québec.	Connaître le rôle que les sociétés contemporaines attribuent à l'école et à l'instruction primaire, plus particulièrement au Québec LC7.ÉlémentsLgEDU2101					
69. (EDU2101 : Objectifs) Comprendre les relations entre la société et l'école en période de stabilité et en période de changement.	Comprendre les relations entre la société et l'école en période de stabilité et en période de changement LC7.ÉlémentsLgEDU2101					
70. EDU2101 : Objectifs) Développer une vision personnelle de l'école primaire en relation avec les changements sociaux du XXe siècle.	Développer une vision personnelle de l'école primaire actuelle en relation avec les changements sociaux du XXe siècle LC7.ÉlémentsLgEDU2101					La «vision personnelle» qui apparaît ici aussi.
71. EDU2101 Contenu: L'école primaire comme élément culturel des sociétés contemporaines.	L'école primaire comme élément culturel des sociétés contemporaines LC21.ÉlémentsLgEDU2101		absence de verbe	EE19effet de synthèse		
72. DU2101 Contenu) L'enseignement primaire et l'alphabétisation.	L'enseignement primaire et l'alphabétisation LC21.ÉlémentsLgEDU2101		absence de verbe	EE28altulison à un lien, mais pas de spécification		
73. EDU2101 Contenu) Multiplicité des intervenants à partir de décisions économiques et politiques jusqu'aux enfants et politiques jusqu'aux enfants comme facteur de la complexité de l'école primaire.	Multiplicité des intervenants à partir de décisions économiques et politiques jusqu'aux enfants comme facteur de la complexité de l'école primaire LC21.ÉlémentsLgEDU2101					
74. EDU2101 Contenu) Répercussions de l'idéologie dominante sur les interventions éducatives au primaire.	Répercussions de l'idéologie dominante sur les interventions éducatives au primaire LC21.ÉlémentsLgEDU2101					

ANNEXE 2G UGAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels EDU2104 APPRENTISSAGE ET DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT (Cours obligatoire) LC2.Continguité objectifs spécifiques 3b)c)	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
75. (Se rapporte aux objectifs spécifiques 3a)b)c)d)EDU2104 APPRENTISSAGE ET DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT (Cours obligatoire)	Comnaître les principales théories en psychologie de l'apprentissage LCZ.But EDU2104	EB21art...défini «les» principales théories en psychologie de l'apprentissage	EF10introduit...présupposé d'un consensus sur ces théories principales EF12représentativité	Lesquelles ?		
76. EDU2104) Objectifs: Comnaître les principales théories en psychologie de l'apprentissage.	Identifier les principes à la base de chacune des théories de l'apprentissage LCZ.But EDU2104	EB21art...défini	EF10introduit...présupposé EF12représentativité	«les»		
77. EDU2104 Objectifs: Identifier les principes à la base de chacune des théories de l'apprentissage.	Établir les applications des théories de l'apprentissage en milieu scolaire LCZ.But EDU2104	EB21art...défini	EF10introduit...présupposé EF12représentativité	«les»		
78. EDU2104 Objectifs: Établir les applications des théories de l'apprentissage en milieu scolaire.	Comnaître les facteurs impliqués dans le processus d'apprentissage LCZ.But EDU2104	EB21art...défini	EF10introduit...présupposé	-les» - suppose un ensemble fini.		
79. EDU2104 Objectifs: Comnaître les facteurs impliqués dans le processus d'apprentissage	susceptibles de modifier la performance de l'élève LC11.identité caractéristique facteurs impliqués dans le processus d'apprentissage					
80. et qui sont susceptibles de modifier la performance de l'élève.	Les principales théories en psychologie de l'apprentissage LC21.élément_dg EDU2104	EB22spécification des théories en psychologie de l'apprentissage	EF6clarification d'une notion			Ici, on prend la peine de les nommer. Peut-être le consensus ne serait pas aussi certain.
81. EDU2104) Contenu: Les principales théories en psychologie de l'apprentissage [...] associationalisme, behaviorisme, néo-behaviorisme, cognitivisme, culturelle-historique.	Les principales théories en psychologie de l'apprentissage LC11.identité simple: associationalisme, behaviorisme, néo-behaviorisme, cognitivisme, culturelle-historique					
82. et leurs conséquences éducationnelles	les conséquences éducationnelles des principales théories en psychologie de l'apprentissage LC21.élément_dg EDU2104					
83. EDU2104 Contenu)Contribution de la psychologie fondamentale à l'apprentissage en milieu scolaire.	Contribution de la psychologie fondamentale à l'apprentissage en milieu scolaire LC21.élément_dg EDU2104					
84. EDU2104 Contenu)Évolution des apprentissages chez l'enfant, onze ans, en relation aux objectifs éducatifs, jusqu'à onze ans, en relation aux objectifs éducatifs, notamment au plan langagier.	Évolution des apprentissages chez l'enfant, onze ans, en relation aux objectifs éducatifs, notamment au plan langagier LC21.élément_dg EDU2104					
85. EDU2104 Contenu)Facteurs impliqués dans le processus d'apprentissage : chez l'élève, le professeur et dans l'environnement scolaire.	Facteurs impliqués dans le processus d'apprentissage : chez l'élève, le professeur et dans l'environnement scolaire LC21.élément_dg EDU2104					Lesquels? Ya-t-il consensus sur ces facteurs?
86. EDU2104 Contenu)L'apprentissage social : l'intermédiaire du groupe et des pairs.	L'apprentissage social : apprentissage par l'intermédiaire du groupe et des pairs LC21.élément_dg EDU2104					art. défini.
87. (Se rapporte aux objectifs spécifiques 3a)b)c)d) : EDU2105 CURRICULUM ET PLANIFICATION PEDAGOGIQUE (Cours obligatoire)	EDU2105 CURRICULUM ET PLANIFICATION PEDAGOGIQUE (Cours obligatoire) LC2.Continguité objectifs spécifiques 3a)					

ANNEXE 2G UQAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
88. (EDU2105) Objectifs: Permettre à l'étudiant de développer une pratique personnelle de planification de l'enseignement.	Permettre à l'étudiant de développer une pratique personnelle de planification de l'enseignement LC7.BuJ EDU2105					Il s'agit d'un objectif d'enseignement, pas d'apprentissage. On va permettre, mais est-ce à dire que l'étudiant va vraiment développer une pratique personnelle de planification? Pourquoi, une pratique personnelle? Pourquoi on ne leur montre pas une méthode de base?
89. EDU2105 Objectifs) Analyser l'ensemble des paramètres d'un curriculum scolaire LC7.BuJ EDU2105	Analyser l'ensemble des paramètres d'un curriculum scolaire LC7.BuJ EDU2105					Un projet de planification, qu'est-ce que c'est? La planification est-elle un outil ou un but? Objectifs ou activité d'évaluation? L'objectif n'est pas de concevoir mais que le produit ait certaines qualités.
90.EDU2105 Objectifs Concevoir un projet de planification pour un niveau d'enseignement donné. LC7.BuJ EDU2105	Concevoir un projet de planification pour un niveau d'enseignement donné LC7.BuJ EDU2105		ER42spécification	ER42spécification d'une notion		Ici, on les nomme.
91. EDU2105 Contenu: L'évolution des programmes d'études, des pratiques et des modèles de planification de l'enseignement au Québec LC21.élément.de EDU2105	L'évolution des programmes d'études, des pratiques et des modèles de planification de l'enseignement au Québec LC21.élément.de EDU2105					
92. EDU2105 Contenu) Les principales étapes d'un processus de planification : analyse des besoins et des caractéristiques de la clientèle étudiante, sélection et organisation des contenus d'apprentissage, formulation des objectifs d'apprentissage et des compétences à développer, méthodes et stratégies pédagogiques, démarches évaluatives, révision après validation.	Les principales étapes d'un processus de planification LC21.élément.de EDU2105					
93. EDU2105 Contenu) Notion de plan d'études et dynamique entre les éléments.	Notion de plan d'études et dynamique entre les éléments LC21.élément.de EDU2105					
94. EDU2109 METHODOLOGIE ET COMMUNICATION ECRITE (Cours obligatoire)						
95. (EDU2109) Objectifs: Amener l'étudiant à approfondir ses acquis de recherche face à l'étude d'un problème éducatif.	Amener l'étudiant à approfondir ses acquis de recherche face à l'étude d'un problème éducatif LC7.BuJ EDU2109			ER10introduit présupposé l'étudiant a des acquis de recherche		Objectif d'enseignement. Présupposé: l'étudiant a des acquis de recherche.

<p>ANNEXE 2G UQAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS 96. EDU2109 Objectifs:) Amener l'étudiant à développer l'esprit d'observation d'analyse, de synthèse et de réflexion critique face à l'écrit LC7.Bu1 EDU2109 dans le contexte de ses études universitaires que dans celui de sa future profession. LC27...lilu esprit d'observation d'analyse, de synthèse et de réflexion critique face à l'écrit critique LC11.identité.caractéristique réflexion face à l'écrit réflexion critique LC23.a.pouL.objet écrit Amener l'étudiant à s'inscrire dans une démarche rigoureuse de recherche et de traitement de l'information textuelle LC7.Bu1 EDU2109 Amener l'étudiant à s'approprier des stratégies de compréhension en lecture de différents textes relatifs à sa discipline LC7.Bu1 EDU2109 La lecture comme élément de stratégie intellectuelle LC21.élément.de EDU2109 observation des informations; sélection; comparaison et regroupement; analyse, critique et commentaire; synthèse LC11.identité.simple lecture comme élément de stratégie intellectuelle L'écriture comme élément de stratégie intellectuelle LC21.élément.de EDU2109 planification; élaboration; révision. LC11.identité.simple écriture comme élément de stratégie intellectuelle La recherche comme élément de stratégie intellectuelle EDU2109 problématique d'un thème de recherche; constitution d'une documentation pertinente; détermination d'une méthode de recherche; élaboration d'un plan provisoire; observation; analyse des informations; élaboration d'un plan définitif; rédaction. LC11.identité.simple La recherche comme élément de stratégie intellectuelle EDU2261 MESURE ET ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES (Cours obligatoire) LC2.Continuité objectifs spécifiques 3a)c)d)</p>	<p>Liens conceptuels Amener l'étudiant à développer l'esprit d'observation d'analyse, de synthèse et de réflexion critique face à l'écrit LC7.Bu1 EDU2109 dans le contexte de ses études universitaires que dans celui de sa future profession LC27...lilu esprit d'observation d'analyse, de synthèse et de réflexion critique face à l'écrit critique LC11.identité.caractéristique réflexion face à l'écrit réflexion critique LC23.a.pouL.objet écrit Amener l'étudiant à s'inscrire dans une démarche rigoureuse de recherche et de traitement de l'information textuelle LC7.Bu1 EDU2109 Amener l'étudiant à s'approprier des stratégies de compréhension en lecture de différents textes relatifs à sa discipline LC7.Bu1 EDU2109 La lecture comme élément de stratégie intellectuelle LC21.élément.de EDU2109 observation des informations; sélection; comparaison et regroupement; analyse, critique et commentaire; synthèse LC11.identité.simple lecture comme élément de stratégie intellectuelle L'écriture comme élément de stratégie intellectuelle LC21.élément.de EDU2109 planification; élaboration; révision. LC11.identité.simple écriture comme élément de stratégie intellectuelle La recherche comme élément de stratégie intellectuelle EDU2109 problématique d'un thème de recherche; constitution d'une documentation pertinente; détermination d'une méthode de recherche; élaboration d'un plan provisoire; observation; analyse des informations; élaboration d'un plan définitif; rédaction. LC11.identité.simple La recherche comme élément de stratégie intellectuelle EDU2261 MESURE ET ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES (Cours obligatoire) LC2.Continuité objectifs spécifiques 3a)c)d)</p>	<p>Schèmes rhétoriques</p>	<p>Éléments rhétoriques ER33mot-choc future «profession» ER3qualification de la démarche de recherche: «rigoureuse» ER42spécification</p>	<p>Effets rhétoriques EF15ratonnement affectif EF2valorisation de «démarche de recherche» EF6clarification d'une notion EF42spécification EF6clarification d'une notion</p>	<p>Définitions Esprit: Vi 1. Attitude, idée qui détermine, oriente l'action Commentaires Ici réflexion critique est associée à un «esprit de» Comment vont-ils développer cet «esprit»?</p>
<p>97. EDU2109 Objectifs: Amener l'étudiant à s'inscrire dans une démarche rigoureuse de recherche et de traitement de l'information textuelle. LC7.Bu1 EDU2109</p>	<p>98. EDU2109 Objectifs: Amener l'étudiant à s'approprier des stratégies de compréhension en lecture de différents textes relatifs à sa discipline. LC7.Bu1 EDU2109</p>	<p>99. EDU2109) Contenu: La lecture comme élément de stratégie intellectuelle : observation des informations; sélection; comparaison et regroupement; analyse, critique et commentaire; synthèse.</p>	<p>100. EDU2109 Contenu) L'écriture comme élément de stratégie intellectuelle : planification; élaboration; révision.</p>	<p>101. EDU2109 Contenu) La recherche comme élément de stratégie intellectuelle : recherche; constitution d'une documentation pertinente; détermination d'une méthode de recherche; élaboration d'un plan provisoire; observation; analyse des informations; élaboration d'un plan définitif; rédaction.</p>	<p>102. (Se rapporte aux objectifs spécifiques 3a)b)c)d) EDU2261 MESURE ET ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES (Cours obligatoire)</p>

ANNEXE 2G UQAT	Liens conceptuels	Schémas rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS 103. EDU2261) Objectifs: Sensibiliser et rendre apte à mesurer et l'évaluation des apprentissages dans la relation éducative et les modèles d'enseignement LC7. But EDU2261	Sensibiliser et rendre apte à comprendre la mesure et l'évaluation des apprentissages dans la relation éducative et les modèles d'enseignement LC7. But EDU2261					Objectif d'enseignement
104. EDU2261 Objectifs: Permettre de choisir et de concevoir des modes d'évaluation adéquats à sa pratique éducative. EDU2261	Permettre de choisir et de concevoir des modes d'évaluation adéquats à sa pratique éducative. LC7. But EDU2261					Objectif d'enseignement
105. EDU2261) Contenu: Problématique de la mesure et de l'évaluation dans le système scolaire québécois. LC21.élément_dg EDU2261	Problématique de la mesure et de l'évaluation dans le système scolaire québécois LC21.élément_dg EDU2261					
106. EDU2261: Contenu) Définitions des différents types d'évaluation. EDU2261	Définitions des différents types d'évaluation LC21.élément_dg EDU2261					
107. EDU2261: Contenu) Analyse et conception d'instruments de mesure. EDU2261	Analyse et conception d'instruments de mesure LC21.élément_dg EDU2261					
108. EDU2261: Contenu) Objectifs et modes d'évaluation, une adéquation à faire. EDU2261	Objectifs et modes d'évaluation, une adéquation à faire LC21.élément_dg EDU2261					Contenu = activité de l'étudiant?
109. EDU2261: Contenu) L'évaluation du rendement de l'élève : acquisition de connaissances, d'habiletés et de comportements. EDU2261	L'évaluation du rendement de l'élève : acquisition de connaissances, d'habiletés et de comportements LC21.élément_dg EDU2261					
110. (Se rapporte aux objectifs 3a) b) c) et aux compétences 30 et 31) EDU2320 PRATIQUES ÉDUCATIVES ET ÉPISTEMOLOGIE (Cours obligatoire) EDU2320 EDU2320 PRATIQUES ÉDUCATIVES ET ÉPISTEMOLOGIE (Cours obligatoire) EDU2320	EDU2320 PRATIQUES ÉDUCATIVES ET ÉPISTEMOLOGIE (Cours obligatoire) EDU2320 EDU2320 PRATIQUES ÉDUCATIVES ET ÉPISTEMOLOGIE (Cours obligatoire) EDU2320					
111. EDU2320) Objectifs: Assurer à l'étudiant l'identification des paramètres nécessaires à l'articulation de la pratique professionnelle. LC7. But EDU2320	Assurer à l'étudiant l'identification des paramètres nécessaires à l'articulation de la pratique professionnelle LC7. But EDU2320					paramètre: Qu'est-ce que ça veut dire? Quels paramètres? Qu'est-ce qui est sous-entendu par « pratique professionnelle »? <i>caractéristiques essentielles d'un ensemble d'une question.</i>
112. EDU2320: Objectifs) Permettre à l'étudiant l'examen de différentes pratiques épiémologiques de la pratique éducative EDU2320	Permettre à l'étudiant l'examen de différentes épiémologiques de la pratique éducative LC7. But EDU2320					Objectif d'enseignement.
113. et (Permettre à l'étudiant) la saisie de différents rapports des savoirs théoriques à la pratique éducative. EDU2320	Permettre à l'étudiant la saisie de différents rapports des savoirs théoriques à la pratique éducative LC7. But EDU2320					??? Ca veut dire? Quels savoirs théoriques?
114. EDU2320) Contenu) : Le praticien comme sujet de l'action éducative. LC21.élément_dg EDU2320	Le praticien comme sujet de l'action éducative LC21.élément_dg EDU2320					Qu'est-ce qu'on enseigne sous cette étiquette?
115. EDU2320: Contenu) Légitimité et validité d'une théorisation de la pratique éducative. EDU2320	Légitimité et validité d'une théorisation de la pratique éducative LC21.élément_dg EDU2320					
116. EDU2320: Contenu) Système de représentation de la pratique éducative chez l'étudiant-maître. EDU2320	Système de représentation de la pratique éducative chez l'étudiant-maître LC21.élément_dg EDU2320					

ANNEXE 2G UOAT Bacc. d'éducation.. PROPOSITIONS	Liens conceptuels Modèles de formation LC21.élément.de EDU2320	Schèmes rhétoriques Éléments rhétoriques ER42spécification	Effets rhétoriques EF6clarification_d'une_notion	Définitions	Commentaires Ici, on précise.
117. EDU2320: Contenu) Modèles de formation : centré sur les acquisitions, centré sur la démarche, centré sur l'analyse.	centré sur les acquisitions, centré sur la démarche, centré sur l'analyse LC11.identité_simplie modèles de formation Examen des différentes approches de formation LC21.élément.de EDU2320	ER42spécification	EF6clarification_d'une_notion		Ici, on précise aussi.
118. EDU2320: Contenu: Examen des différentes approches de formation: fonctionnaliste, scientifique, technologique et situationnelle.	fonctionnaliste, scientifique, technologique et situationnelle LC11.identité_simplie différentes approches de formation	ER42spécification	EF6clarification_d'une_notion		Ici aussi , on précise.
119. EDU2320: Contenu: Rapports des sciences de l'éducation aux pratiques éducatives : application, transfert, régulation.	Rapports des sciences de l'éducation aux pratiques éducatives : application, transfert, régulation LC21.élément.de EDU2320	ER42spécification	EF6clarification_d'une_notion		Ici aussi , on précise.
120 EDU2320: Contenu) Le rapport aux théories de l'enseignement : Durkheim, Dewey, Rogers, Schön.	Le rapport aux théories de l'enseignement LC21.élément.de EDU2320	ER42spécification	EF6clarification_d'une_notion		Le rapport...de quoi à quoi? Schön sera enseigné aux étudiants...?
121. EDU2320: Contenu) Le rapport aux théories de l'apprentissage : Skinner, Bruner, Piaget, Gagné.	Le rapport aux théories de l'apprentissage LC21.élément.de EDU2320	ER42spécification	EF6clarification_d'une_notion		On dit les théories et on nomme des auteurs
122. EDU2320: Contenu) Théorie, pratique et développement professionnel.	Skinner, Bruner, Piaget, Gagné LC11.identité_simplie les théories de l'apprentissage Théorie, pratique et développement professionnel LC21.élément.de EDU2320	absence de verbe			Ca veut dire quoi?
123. (Se rapporte aux objectifs 3a)b)c)d)EDU2322 INTRODUCTION A LA PRATIQUE EDUCATIVE(Cours obligatoire)	EDU2322 INTRODUCTION A LA PRATIQUE LC2.Continguité objectifs 3a)b)c)d) Identifier les composantes de la pratique professionnelle de l'enseignement LC7.But EDU2322	ER21ar...défini «les» composantes			Et quelles sont-elles?
125. EDU2322 Objectifs) et situer cette pratique dans son contexte organisationnel, institutionnel et social.	situer cette pratique (professionnelle de l'enseignement) dans son contexte organisationnel, institutionnel et social LC7.But EDU2322	ER9qualification de l'enseignement = processus global	EF8assouplissement de la pratique d'enseignement EF15traitement affectif		
126. EDU2322Contenu: Exploration de la pratique professionnelle de l'enseignement en tant que processus global	Exploration de la pratique professionnelle de l'enseignement en tant que processus global LC21.élément.de EDU2322	ER3mot-croch «pratique professionnelle» de l'enseignement ER42spécification	EF8assouplissement de la pratique d'enseignement EF15traitement affectif		
127. processus global) dont les composantes sont : les activités d'enseignement-apprentissage, le rapport aux pairs et aux autorités de l'établissement scolaire, le rapport au milieu scolaire, le rapport au milieu social, le rapport au corps enseignant.	activités d'enseignement-apprentissage, le rapport aux pairs et aux autorités de l'établissement scolaire, le rapport au milieu social, le rapport au corps enseignant LC21.élément.de EDU2322				
128. EDU2322 Contenu) Mise en évidence des particularités d'un contexte de pratique caractérisé par la faible densité démographique.	particularités d'un contexte de pratique caractérisé par la faible densité démographique LC21.élément.de EDU2322	ER38absorba de sujet			

ANNEXE 26 UOAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS 129. EDU2322	Liens conceptuels conduite par l'étudiant d'une démarche d'élaboration de première représentation de son projet de développement professionnel LC21.élément.de EDU2322	Schèmes rhétoriques Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques Définitions	Commentaires
129. EDU2322 Contenu) L'étudiant-maitre conduit une démarche d'élaboration de première représentation de son projet de développement professionnel dans une perspective d'intégration des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques.	perspective d'intégration des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques LC11.élément.de projet de développement professionnel étudiant LC11.identité simple étudiant-maitre DE L'ÉDUCATION (Cours obligatoire) objectifs 3a)b)c) et aux compétences 30 et 31	ER21.art. défini: - aux* = «à les* ER21.art. défini: -les* ER42.sp&.cification	EF10.introduit. présupposé d'un consensus sur ces courants EF10.introduit. présupposé d'un consensus sur ces courants	Comment? Les courants pédagogiques sont utilisés? Comment? Lesquels? Qu'est-ce que «l'éducation nouvelle» Est-elle toujours aussi «nouvelle» cette éducation dont il est question? Lesquelles?
130. EDU2329 Objectifs: Initier l'étudiant aux grands courants pédagogiques d'aujourd'hui et d'aujourd'hui	Initier l'étudiant aux grands courants pédagogiques d'aujourd'hui et d'aujourd'hui LC7.But EDU2329	ER21.art. défini: -les*	EF10.introduit. présupposé d'un consensus sur ces courants	Comment?
131. EDU2329 Objectifs: Identifier les courants pédagogiques utilisés en éducation au Québec.	Identifier les courants pédagogiques utilisés en éducation au Québec LC7.But EDU2329	ER21.art. défini: -les*	EF10.introduit. présupposé d'un consensus sur ces courants	Comment?
132. EDU2329 Objectifs: Amener l'étudiant à se situer par rapport à ces courants	Amener l'étudiant à se situer par rapport à ces courants LC7.But EDU2329	ER42.sp&.cification	EF6.clarification d'une notion	Comment?
134. et Amener l'étudiant à être critique en regard de leurs composantes (aux courants pédagogiques)	Amener l'étudiant à être critique en regard de leurs composantes des courants pédagogiques LC7.But EDU2329	ER42.sp&.cification	EF6.clarification d'une notion	Comment?
135. EDU2329 Objectifs: Connaître l'apport de d'autres disciplines au développement des courants pédagogiques : histoire, philosophie, sociologie, psychologie.	Connaître l'apport de d'autres disciplines au développement des courants pédagogiques LC7.But EDU2329	ER42.sp&.cification	EF6.clarification d'une notion	Comment?
136. EDU2329 Objectifs: S'initier aux pratiques pédagogiques résultant des différents courants pédagogiques.	S'initier aux pratiques pédagogiques résultant des différents courants pédagogiques LC7.But EDU2329	ER42.sp&.cification	EF6.clarification d'une notion	Comment?
137. EDU2329 Contenu: Les courants pédagogiques dans le temps.	Les courants pédagogiques dans le temps LC21.élément.de EDU2329	ER42.sp&.cification	EF6.clarification d'une notion	Comment?
138. EDU2329 Contenu) Aperçu de l'histoire de l'éducation dans le monde et au Québec.	Aperçu de l'histoire de l'éducation dans le monde et au Québec LC21.élément.de EDU2329	ER42.sp&.cification	EF6.clarification d'une notion	Comment?
139. EDU2329 Contenu) Historique du discours éducatif.	Historique du discours éducatif LC21.élément.de EDU2329	ER42.sp&.cification	EF6.clarification d'une notion	Comment?
140. EDU2329 Contenu) Éducation traditionnelle vs éducation nouvelle.	Éducation traditionnelle vs éducation nouvelle LC21.élément.de EDU2329	ER42.sp&.cification	EF6.clarification d'une notion	Comment?
141. EDU2329 Contenu) Les précurseurs de l'éducation nouvelle: les développements; les pratiques.	Les précurseurs de l'éducation nouvelle; les développements; les pratiques LC21.élément.de EDU2329	ER42.sp&.cification	EF6.clarification d'une notion	Comment?
142. EDU2329 Contenu) Les conceptions pédagogiques.	Les conceptions pédagogiques LC21.élément.de EDU2329	ER42.sp&.cification	EF6.clarification d'une notion	Comment?

ANNEXE 26 UQAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
143. EDU2329 Contenu) Classifications des modèles pédagogiques : les modèles pédagogiques à caractère sociologique, les modèles pédagogiques à caractère didactique LC21.élément de EDU2329			ER42spécification	EF6clarification d'une notion		
144. EDU2329 Contenu) La connaissance des méthodes actives en éducation : leurs origines, leurs développements et leur situation dans l'espace LC21.élément de EDU2329			ER42spécification ER21act. défini: «des» = «de les»	EF6clarification d'une notion EF10introduit pré-supposé d'un consensus		Quelles sont les méthodes actives?

ANNEXE 2G UOAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
145. (Se rapporte aux objectifs 3a)b)ojd) et aux compétences 30 et 31: STA4121 STAGE D'ENSEIGNEMENT IET D'ENSEIGNEMENT IET SÉMINAIRES (Cours obligatoire)	STA4121 STAGE D'ENSEIGNEMENT IET SÉMINAIRES (Cours obligatoire) LC2.Continuité objectifs 3c)d) et compétences 30 et 31 Cours obligatoire LC11.4identité_caractéristique STA 4121	Permettre à l'étudiant une intégration progressive dans un milieu de pratique professionnelle LC7.BuJ STA4121	ER9qualification de la pratique professionnelle ER33mot_schoc «professionnelle» EB21art_défini «des» = «de les»	EE2valorisation de la pratique EE15ratonnement affectif		Objectif d'enseignement. Répétition de l'idée de progression annoncée dans les principes directeurs. Lesquels? Comment? La formulation des objectifs est plutôt une description des activités à faire pendant le stage. On dit peu sur l'apprentissage supposé être réalisé. Donc impact sur l'évaluation des stages. Comment mesurer la réussite ou l'échec si les objectifs ne sont pas formulés.
146. STA4121) Objectifs: Permettre à l'étudiant une intégration progressive dans un milieu de pratique professionnelle.	Prendre connaissance des différents aspects de la tâche d'un enseignant LC7.BuJ STA4121	Observer, participer et intervenir de façon ponctuelle dans la classe LC7.BuJ STA4121	sous la supervision de l'enseignant-associé LC11.4identité_caractéristique STA4121			
147. STA4121) Objectifs: Prendre connaissance des différents aspects de la tâche d'un enseignant.	Observer, participer et intervenir de façon ponctuelle dans la classe LC7.BuJ STA4121	sous la supervision de l'enseignant-associé LC11.4identité_caractéristique STA4121				
148. STA4121) Objectifs: Observer, participer et intervenir de façon ponctuelle dans la classe sous la supervision de l'enseignant-associé.	principes théoriques, notions et habiletés de base permettant l'observation organisée LC21.élément_dé STA4121	observation organisée de diverses situations en milieu scolaire réel dans le contexte de l'école et de la classe LC21.élément_dé STA 4121				Contenu formulé sous forme d'objectif d'apprentissage
149. STA4121) Contenu: Acquisition des principes théoriques, notions et habiletés de base permettant l'observation organisée de diverses situations en milieu scolaire réel dans le contexte de l'école et de la classe.	Réalisation de journées d'observation à l'école, en alternance avec des rencontres de type séminaire à l'université(....) STA4121	rencontres de type séminaire à l'université LC21.élément_dé STA4121		EE19effet de synthèse		Contenu = activité
150. STA4121) Contenu: Réalisation de journées d'observation à l'école, en alternance avec des rencontres de type séminaire à l'université(....)	analyser et objectiver, au fur et à mesure du déroulement du stage, les observations réalisées dans le milieu LC7.BuJ alternance observations à l'école et séminaires à l'université Analyse et synthèse de l'ensemble de l'expérience d'observation LC21.élément_dé STA4121		FER1phrase nominale			S'agit-il d'un travail évalué, à des fins sommatives ou d'une activité d'apprentissage non évaluée? Pas clair, le statut. Qui fait l'analyse et la synthèse, la forme nominale, élimine des informations. Ici, encore, il semble s'agir plutôt d'un élément d'évaluation que d'un élément d'apprentissage.
151. (...) pour analyser et objectiver, au fur et à mesure du déroulement du stage, les observations réalisées dans le milieu.	rapport oral et écrit de sa réflexion sur les situations vécues et analysées LC21.élément_dé STA4121	étudiant LC3.agent_dé réflexion sur les situations vécues et analysées réflexion LC23.a_pour_objet				
152. STA4121) Contenu: Analyse et synthèse de l'ensemble de l'expérience d'observation;						
153. STA4121) Contenu: présentation, et synthèse de l'ensemble de l'expérience d'observation;						

ANNEXE 2G UOAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels à l'université LC2Z.1BU dernière partie de STA 4121	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
154. STA4121 Contenu: cette dernière partie se réalise à l'université et est animée par le professeur.	animée par le professeur LC11.4identité_caractéristique dernière partie de STA 4121					
155. STA4121 Durée : 10 semaines, à raison d'une journée par semaine pour un total de 60 heures	10 semaines, une journée par semaine total : 60 heures					
156. Préalable : EDU2322 Introduction à la pratique éducative.	LC11.4identité_caractéristique STA4121 EDU2322 Introduction à la pratique éducative LC9.Condition STA4121					
157. (Se rapporte aux objectifs 3a)(b)(c)(d) et aux compétences 30 et 31 STA4122 STAGE D'ENSEIGNEMENT IET SÉMINAIRES (cours obligatoire)	STA4122 STAGE D'ENSEIGNEMENT II ET SÉMINAIRES (cours obligatoire) LC2.Continuité objectifs 3a)(b)(c)(d) et aux compétences 30 et 31 cours obligatoire LC11.4identité_caractéristique STA4122					
158. STA4122) Objectifs: Permettre à l'étudiant de s'intégrer et d'agir de façon continue en situation de classe.	Permettre à l'étudiant de s'intégrer et d'agir de façon continue en situation de classe LC7.Bu1 STA4122					Objectif formulé sous le point de vue de l'enseignement.
159. STA4122 Objectifs: Effectuer des prises en charge progressives d'activités d'enseignement.	Effectuer des prises en charge progressives d'activités d'enseignement LC7.Bu1 STA4122					Ceci n'est pas un objectif. Quel est l'apprentissage visé?
160. STA4122 Objectifs: S'habiller à une analyse de son expérience d'enseignement.	S'habiller à une analyse de son expérience d'enseignement LC7.Bu1 STA4122					Par quels moyens l'étudiant va-t-il s'habiller? Verbe pronominal. C'est l'étudiant qui va lui-même s'habiller; ce n'est pas le professeur qui va chercher à habiller l'étudiant... Ce qui est appelé «contenu» est en fait une activité: s'agit-il d'une activité d'apprentissage ou d'évaluation?
161. STA4122 Contenu: Planification d'activités d'enseignement-apprentissage	Planification d'activités d'enseignement-apprentissage LC21.élément.de STA4122					Contenu = activité apprentissage ou enseignement?
162. et expérimentation en milieu scolaire réel.	expérimentation d'activités d'enseignement-apprentissage en milieu scolaire réel LC21.élément.de STA4122					Contenu = activité apprentissage ou enseignement?
163. STA4122 Contenu: Réflexion sur les problèmes inhérents à la gestion de la classe et l'intervention pédagogique.	Réflexion sur les problèmes inhérents à la gestion de la classe et l'intervention pédagogique LC21.élément.de STA4122	ER41phrase nominale	ER41phrase nominale	EE19effet.de synthèse		Contenu = activité apprentissage ou enseignement? Forme nominale: évacue des informations.
164. STA4122 Contenu Objectivation des actions de l'étudiant.	réflexion LC23.a.pour objet les problèmes inhérents à la gestion de la classe et l'intervention pédagogique Objectivation des actions de l'étudiant LC21.élément.de STA4122					Contenu = activité Qui va objectiver? Contenu = activité
165. STA4122 Contenu Questionnements sur les pratiques pédagogiques et le matériel didactique utilisé.	Questionnements sur les pratiques pédagogiques et le matériel didactique utilisé LC21.élément.de STA4122	ER41phrase nominale	ER41phrase nominale	EE19effet.de synthèse		Forme nominale, évacue des informations: qui va faire le questionnement? Qui va y répondre? Contenu = activité
166. STA4122 Contenu Identification et interprétation de ses apprentissages.	identification et interprétation de ses apprentissages LC21.élément.de STA4122	ER41phrase nominale	ER41phrase nominale	EE19effet.de synthèse		

ANNEXE 2G UOAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
167. STA4122 Contenu: Ateliers de préparation et de planification animés par le professeur intensif animés par le professeur.	Ateliers de préparation et de planification animés par le professeur LC21.élémentLd STA4122	Ateliers de préparation et de planification animés par le professeur LC1.Antécédent stage intensif animés par le professeur Stage intensif LC21.élémentLd STA4122			Voilà une activité qui est clairement une activité de formation... mais ça demeure vague.
168. STA4122 Contenu: Observation et soutien dans le milieu scolaire par le responsable universitaire.	Observation et soutien dans le milieu scolaire par le responsable universitaire LC21.élémentLd STA4122	Observation et soutien dans le milieu scolaire par le responsable universitaire LC21.élémentLd STA4122			Ici encore, une activité du formateur.
169. STA4122 Contenu: Séminaires d'intégration au retour de la période de stage.	Séminaires d'intégration au retour de la période de stage. LC21.élémentLd STA4122	Séminaires d'intégration au retour de la période de stage LC21.élémentLd STA4122			Élément de formation, mais on ne sait pas ce que ce sera.
170. STA4122 Contenu: Il s'agit d'une démarche essentiellement réflexive [...]	démarche réflexive LC11.identité caractéristique Séminaires d'intégration de STA 4122	démarche réflexive LC11.identité caractéristique Séminaires d'intégration de STA 4122			
171. (une démarche essentiellement réflexive) où le savoir est construit à partir de la réflexion sur sa pratique.	le savoir est construit à partir de sa pratique LC11.identité simplifiée démarche réflexive réflexion LC23.a.pour.objet la pratique	le savoir est construit à partir de la réflexion sur sa pratique LC11.identité simplifiée démarche réflexive réflexion LC23.a.pour.objet la pratique	EE13statut.de.fait		Phrase slogan. Affirmation sans justification. Qu'est-ce qui permet de dire que le savoir est construit par une réflexion. Et, pour enseigner faut-il savoir ou savoir-faire?
172. STA4122 Contenu: Elle (démarche réflexive) suppose l'acquisition préalable de connaissances et techniques particulières ainsi qu'une présence significative dans le milieu.	construction du savoir acquisition préalable de connaissances et techniques particulières ainsi qu'une présence significative dans le milieu LC9.Condition démarche réflexive	construction du savoir acquisition préalable de connaissances et techniques particulières ainsi qu'une présence significative dans le milieu LC9.Condition démarche réflexive	EE34affirmation.sans.justification		Quelles connaissances et quelles techniques? Première allusion à des préalables à la réflexion.
173. présence significative dans le milieu de façon à ce que l'étudiant puisse accumuler des expériences de pratiques.	présence significative dans le milieu LC5.Moyen que l'étudiant puisse accumuler des expériences de pratiques	présence significative dans le milieu LC5.Moyen que l'étudiant puisse accumuler des expériences de pratiques			
174. STA4122: Durée: Cinq semaines, à raison d'une journée/semaine et trois semaines consécutives à raison de cinq jours par semaine, pour un total de 90 heures.	Cinq semaines - une journée/semaine et trois semaines consécutives - cinq jours/semaine, total: 90 heures LC11.identité caractéristique STA4122	Cinq semaines - une journée/semaine et trois semaines consécutives - cinq jours/semaine, total: 90 heures LC11.identité caractéristique STA4122			
175. STA4122Préalables: EDU2322 Introduction à la pratique éducative; STA4121 Stage d'enseignement I et séminaires	EDU2322 Introduction à la pratique éducative; STA4121 Stage d'enseignement I et séminaires	EDU2322 Introduction à la pratique éducative; STA4121 Stage d'enseignement I et séminaires			

ANNEXE 2G UOAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schémas rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
176. (Se rapporte aux objectifs 3a)b)c)d) et aux compétences 30 et 31 STA4123 STAGE D'ENSEIGNEMENT III ET SÉMINAIRES (cours obligatoire)	STA4123 STAGE D'ENSEIGNEMENT III ET SÉMINAIRES LC2.Continguité objectifs 3a)b)c)d) et aux compétences 30 et 31 cours obligatoire LC11.4identité_caractéristique STA4123					Verbe pronominal, encore...
177. STA4123 Objectifs: Stabiliser à planifier des activités quotidiennes et hebdomadaires. LC7.Buj STA4123	Stabiliser à planifier des activités quotidiennes et hebdomadaires LC7.Buj STA4123					
178. STA4123 Assumer graduellement la prise en charge totale de la classe.	Assumer graduellement la prise en charge totale de la classe LC7.Buj STA4123					Objectif = activité de stage; la nature de l'apprentissage reste inconnue.
179. STA4123 S'initier à une pratique réflexive de son geste pédagogique.	S'initier à une pratique réflexive de son geste pédagogique LC7.Buj STA4123	ER22sing.pl.pluriel.son geste pédagogique		EE12représentalivité		Idee de progression qui revient (graduellement) Verbe pronominal Et le rôle du formateur? -pratique réflexive de son geste...*: syntaxe. Ici, attention, semble faire allusion à la réflexion -dans- l'action. - on quitte le domaine de la réflexion «sur» l'action
180. STA4123Contenu: Planification d'activités d'enseignement-apprentissage par l'intégration des différents savoirs curriculaires et l'expérimentation en contexte scolaire réel.	Planification d'activités d'enseignement-apprentissage par l'intégration des différents savoirs curriculaires et l'expérimentation en contexte scolaire réel. LC3.agent.de s'initier à une pratique réflexive de son geste pédagogique Planification d'activités d'enseignement-apprentissage LC21.élément.de STA4123					Contenu = activité
181. STA4123 Contenu) Réflexion sur les problèmes inhérents à la gestion de la classe et l'intervention pédagogique.	Réflexion sur les problèmes inhérents à la gestion de la classe et l'intervention pédagogique LC21.élément.de 31STA4123	ER41phrase nominale		EE19effet.de synthèse		Contenu = activité Quel en sera l'encadrement pédagogique?
182. STA4123 Contenu) Objectivation des actions de l'étudiant.	Objectivation des actions de l'étudiant LC21.élément.de STA4123	ER41phrase nominale		EE19effet.de synthèse		Contenu = activité
183. STA4123 Contenu) Questionnement sur les pratiques pédagogiques, le matériel utilisé et l'apprentissage des élèves.	Questionnement sur les pratiques pédagogiques, le matériel utilisé et l'apprentissage des élèves questionnement LC23.a.pour objet pratiques pédagogiques, matériel utilisé et apprentissage des élèves	ER41phrase nominale		EE19effet.de synthèse		Qui va objectiver? contenu = activité Qui va questionner?

ANNEXE 26 UQAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schémas rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
184. STA4123 Contenu/Ateliers de préparation et de planification avant le stage intensif animés par le professeur.	Ateliers de préparation et de planification animés par le professeur LC21.Élément de STA4123	Ateliers de préparation et de planification animés LC1.Antécédent stage intensif	Ateliers de préparation et de planification animés LC1.Antécédent stage intensif LC11.4identité_caractéristique	Même chose que STA 4122.		
185. STA4123 Contenu Observation et soutien dans le milieu scolaire par le responsable universitaire.	Observation et soutien dans le milieu scolaire par le responsable universitaire stage intensif Séminaires d'intégration au retour de la période de stage STA4123	Observation et soutien dans le milieu scolaire par le responsable universitaire stage intensif	Observation et soutien dans le milieu scolaire par le responsable universitaire stage intensif Séminaires d'intégration au retour de la période de stage STA4123			
186. STA4123 Contenu Séminaires d'intégration au retour de la période de stage.	Séminaires d'intégration au retour de la période de stage STA4123	Séminaires d'intégration au retour de la période de stage STA4123	Séminaires d'intégration au retour de la période de stage STA4123			
187. STA4123 Note : Ce cours s'échelonne sur deux sessions et utilise la notation "R".	Cours s'échelonne sur deux sessions et utilise la notation "R" STA4123	Cours s'échelonne sur deux sessions et utilise la notation "R" STA4123	Cours s'échelonne sur deux sessions et utilise la notation "R" STA4123			
188. STA4123 Durée: Une semaine intensive au début de l'année scolaire, suivie plus tard de deux semaines intensives dans un premier temps (session automne).	Une semaine intensive au début de l'année scolaire, et deux semaines (session automne) LC11.4identité_caractéristique STA4123	Une semaine intensive au début de l'année scolaire, et deux semaines (session automne) LC11.4identité_caractéristique STA4123	Une semaine intensive au début de l'année scolaire, et deux semaines (session automne) LC11.4identité_caractéristique STA4123			
189. STA4123 Durée Dans un deuxième temps, trois semaines intensives (session hiver).	Trois semaines intensives (session hiver) LC11.4identité_caractéristique STA4123	Trois semaines intensives (session hiver) LC11.4identité_caractéristique STA4123	Trois semaines intensives (session hiver) LC11.4identité_caractéristique STA4123			
190. STA4123 Durée Un projet personnel de 25 heures d'intervention auprès d'enfants d'âge scolaire	Projet personnel de 25 heures d'intervention auprès d'enfants d'âge scolaire STA4123	Projet personnel de 25 heures d'intervention auprès d'enfants d'âge scolaire STA4123	Projet personnel de 25 heures d'intervention auprès d'enfants d'âge scolaire STA4123			
191. STA4123: Préalables: EDUP322 Introduction à la pratique éducative, STA4121 Stage d'enseignement I et séminaires; STA4122 Stage d'enseignement II et séminaires.	Total de 180 heures LC11.4identité_caractéristique STA4123 EDUP322 Introduction à la pratique éducative; STA4121 Stage d'enseignement I et séminaires; STA4122 Stage d'enseignement II et séminaires LC9.Condition STA4123	Total de 180 heures LC11.4identité_caractéristique STA4123 EDUP322 Introduction à la pratique éducative; STA4121 Stage d'enseignement I et séminaires; STA4122 Stage d'enseignement II et séminaires LC9.Condition STA4123	Total de 180 heures LC11.4identité_caractéristique STA4123 EDUP322 Introduction à la pratique éducative; STA4121 Stage d'enseignement I et séminaires; STA4122 Stage d'enseignement II et séminaires LC9.Condition STA4123			
192. (Se rapporte aux objectifs 3a)b)c)d) et aux compétences 30 et 31) STA4124 STAGE D'ENSEIGNEMENT IV ET SÉMINAIRES (Cours obligatoire)	STA4124 STAGE D'ENSEIGNEMENT IV ET SÉMINAIRES LC2.Contingité objectifs 3a)b)c)d) et aux compétences 30 et 31 Cours obligatoire LC11.4identité_caractéristique STA4124	STA4124 STAGE D'ENSEIGNEMENT IV ET SÉMINAIRES LC2.Contingité objectifs 3a)b)c)d) et aux compétences 30 et 31 Cours obligatoire LC11.4identité_caractéristique STA4124	STA4124 STAGE D'ENSEIGNEMENT IV ET SÉMINAIRES LC2.Contingité objectifs 3a)b)c)d) et aux compétences 30 et 31 Cours obligatoire LC11.4identité_caractéristique STA4124			Forme pronominate.
193. (STA4124) Objectifs: S'habiller à planifier des activités quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles.	S'habiller à planifier des activités quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles LC7.Bu1 STA4124	S'habiller à planifier des activités quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles LC7.Bu1 STA4124	S'habiller à planifier des activités quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles LC7.Bu1 STA4124			Est-ce là un objectif ou une modalité du stage?
194. (STA4124 Objectifs) Assumer entièrement les responsabilités d'un enseignant au préscolaire et au primaire sous la supervision de l'enseignant-associé.	Assumer entièrement les responsabilités d'un enseignant au préscolaire et au primaire sous la supervision de l'enseignant-associé. LC7.Bu1 STA4124	Assumer entièrement les responsabilités d'un enseignant au préscolaire et au primaire sous la supervision de l'enseignant-associé. LC7.Bu1 STA4124	Assumer entièrement les responsabilités d'un enseignant au préscolaire et au primaire sous la supervision de l'enseignant-associé. LC7.Bu1 STA4124			Est-ce vraiment réaliste?
195. (STA4124 Objectifs) Développer une pratique professionnelle professionnalisée.	Assumer entièrement les responsabilités d'un enseignant au préscolaire et au primaire sous la supervision de l'enseignant-associé. LC7.Bu1 STA4124	Assumer entièrement les responsabilités d'un enseignant au préscolaire et au primaire sous la supervision de l'enseignant-associé. LC7.Bu1 STA4124	Assumer entièrement les responsabilités d'un enseignant au préscolaire et au primaire sous la supervision de l'enseignant-associé. LC7.Bu1 STA4124			Ici encore l'idée de la pratique professionnelle professionnalisée...

ANNEXE 2G UQAT Bacc. d'éducation...	LIENS CONCEPTUELS	SCHEMES RHÉTORIQUES	ÉLÉMENTS RHÉTORIQUES	EFFETS RHÉTORIQUES	DÉFINITIONS	COMMENTAIRES
<p>PROPOSITIONS</p> <p>196. (STA4124 Contenu): Ce stage constitue une expérimentation sur un cycle plus long, de la pratique professionnelle d'un enseignement</p> <p>LC21.élément.de STA4124</p> <p>entraînement à exercer la pratique de l'enseignement sur une période continue</p> <p>LC21.élément.de STA4124</p> <p>197. (STA4124 Contenu) Ce dernier stage entraîne le futur enseignant à exercer la pratique de l'enseignement sur une période continue.</p> <p>198. (STA4124 Contenu) Il (le futur enseignant) assumera toutes les tâches liées à ce rôle :</p> <p>LC21.élément.de STA4124</p> <p>interventions auprès d'élèves en difficultés, participations aux activités dans l'école, rencontres avec les parents si nécessaires etc.</p> <p>LC11.3.identité_exemple</p> <p>toutes les tâches liées au rôle d'enseignant sous la supervision d'enseignants- associés et de professeurs d'université</p> <p>LC11.4.identité_caractéristique STA4124</p> <p>199. (STA4124 Contenu) Ce stage intensif se déroulera sous la supervision d'enseignants-associés et de professeurs d'université.</p> <p>200. (STA4124 Contenu) Il s'agit d'un véritable partenariat avec le milieu scolaire [...]</p>	<p>Liens conceptuels</p> <p>expérimentation sur un cycle plus long, de la pratique professionnelle d'un enseignement</p> <p>LC21.élément.de STA4124</p> <p>entraînement à exercer la pratique de l'enseignement sur une période continue</p> <p>LC21.élément.de STA4124</p> <p>assumer toutes les tâches liées au rôle d'enseignant</p> <p>toutes les tâches liées à ce rôle :</p> <p>LC21.élément.de STA4124</p> <p>interventions auprès d'élèves en difficultés, participations aux activités dans l'école, rencontres avec les parents si nécessaires etc.</p> <p>LC11.3.identité_exemple</p> <p>toutes les tâches liées au rôle d'enseignant sous la supervision d'enseignants- associés et de professeurs d'université</p> <p>LC11.4.identité_caractéristique STA4124</p> <p>partenariat avec le milieu scolaire</p> <p>LC11.4.identité_caractéristique STA4124</p>	<p>ER32spécialisation</p>	<p>ER33mot-choc: pratique professionnelle</p>	<p>EF6clarification d'une notion</p>		
<p>201. (partenariat avec le milieu scolaire) afin d'assurer une meilleure adéquation et intégration entre les volets théorique et pratique de la formation.</p> <p>202. (STA4124 Contenu) Observation et assistance dans le milieu par les responsables universitaires.</p> <p>203. (STA4124 Contenu) Ce stage comporte une étape de préparation des rencontres, d'intégration et d'objectivation des acquis.</p> <p>204. (STA4124) Note: Pour s'inscrire à ce cours, l'étudiant doit avoir complété tous les cours du programme (à l'exception du cours EDU2320 qui est concomitant au stage).</p> <p>205. (STA4124) Durée: Quinze semaines réparties sur la dernière session de la dernière session du programme pour un total de 453 heures.</p> <p>206.(Se rapporte aux compétences 30 et 31)</p> <p>EDU2234 PROJET EDUCATIF DE FORMATION (Cours optionnel)</p>	<p>partenariat avec le milieu scolaire</p> <p>LC11.4.identité_caractéristique STA4124</p> <p>partenariat avec le milieu scolaire</p> <p>LC11.4.identité_caractéristique STA4124</p> <p>LC9.Condition STA4124</p> <p>EDU2320</p> <p>LC19.Consommatrice STA4124</p> <p>Quinze semaines réparties sur la dernière session - total:453 heures</p> <p>LC11.4.identité_caractéristique STA4124</p> <p>EDU2234 PROJET EDUCATIF DE FORMATION</p> <p>LC2.Continuité compétences 30 et 31</p> <p>Cours optionnel</p> <p>LC11.4.identité_caractéristique EDU2234</p>	<p>ER33mot-choc: partenariat</p> <p>ER33mot-choc: partenariat</p> <p>ER33mot-choc: partenariat</p> <p>ER33mot-choc: pratique professionnelle</p>	<p>ER33mot-choc: pratique professionnelle</p>	<p>EF2valorisation de la formule de stage</p> <p>EF2valorisation de la formation: assure adéquation et intégration volets théorique et pratique</p>	<p>-véritable</p> <p>Partenariat est aussi à nos yeux, devenu un mot-choc. C'est le mot d'ordre des années 90, pas seulement dans le domaine de l'éducation, mais dans tous les domaines où intervient l'État.</p> <p>Une seule et même étape?</p>	

ANNEXE 2G UCAT Bacc. d'éducation...	PROPOSITIONS 207. EDU2234) Objectifs: Amener l'étudiant à élaborer son propre projet éducatif de formation.	Liens conceptuels Amener l'étudiant à élaborer son projet éducatif de formation LCZ.BUI EDU2234	Schèmes rhétoriques Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires Objectif d'enseignement
208. EDU2234 Objectifs) Ce projet vise une intégration des connaissances acquises par l'étudiant en fonction de la pratique pédagogique.	209. EDU2234) Contenu: Concept de projet éducatif applicable à l'étudiant, à l'enseignement, à l'école, à la commission scolaire et ses implications LC21.élément.de EDU2234	intégration des connaissances acquises par l'étudiant en fonction de la pratique pédagogique LCZ.BUI EDU2234	Concept de projet éducatif applicable à l'étudiant, à l'enseignement, à l'école, à la commission scolaire et ses implications LC21.élément.de EDU2234			Ca, c'est un objectif d'apprentissage.
210. EDU2234 Contenu) Étude de quelques projets éducatifs.	211. EDU2234 Contenu)Élaboration par l'étudiant de son projet éducatif de formation en fonction d'une application pratique LC21.élément.de EDU2234	Étude de quelques projets éducatifs LC21.élément.de EDU2234	Élaboration par l'étudiant de son projet éducatif de formation en fonction d'une application pratique LC21.élément.de EDU2234			Activité évaluée?
212. EDU2234 Contenu) Introduction à quelques stratégies d'intervention: Intégration des matières, activités ouvertes.	213. Se rapporte aux objectifs 3a)3c)3f) et aux compétences 30 et 31) STA1020 EURO-STAGE (Cours optionnel)	introduction à quelques stratégies d'intervention LC21.élément.de EDU2234	ER42spécification	Éclaircissement d'une notion		
214. STA1020 Objectifs: Enrichir la culture générale de l'étudiant.	215. STA1020 Objectifs) Lui permettre (à l'étudiant) de s'initier aux aspects historiques, culturels, sociaux, patrimoniaux d'un autre pays (en général la France).	cours optionnel LC11.identité_caraactéristique STA1020				
216. STA1020 Objectifs) S'initier à la vie pédagogique et aux conditions de l'enseignement du pays hôte.	217. STA1020 Contenu: La préparation (financement, organisation et contenu) du projet de stage est d'abord très exigeante, avec l'accueil et l'hébergement des correspondants français pendant une semaine.	Enrichir la culture générale de l'étudiant LCZ.BUI STA1020	ER33mol-choic «profession» enseignante	EF15.retenissement affectif		Est-ce que l'enseignement en France est considéré comme une «profession»?
218. (STA1020 Contenu) Le séjour en Europe comprend une première partie historique et culturelle dans la capitale et dans une autre région.		La préparation du projet de stage, l'accueil et l'hébergement des correspondants LC21.élément.de STA1020				partie historique et culturelle dans la capitale et dans une autre région LC21.élément.de séjour en Europe

ANNEXE 26 UQAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
219. (STA1020 Contenu) La deuxième (partie) consiste en un séjour d'une semaine dans un centre de formation des maîtres(,.)	séjour d'une semaine dans un centre de formation des maîtres LC21.élément.de séjour en Europe					
220. (STA1020 Contenu) (La deuxième partie consiste avec conférences sur la formation et le système scolaire	conférences sur la formation et le système scolaire LC21.élément.de séjour d'une semaine dans un centre de formation des maîtres					
221. (STA1020 Contenu) et (La deuxième (partie)consiste) un stage dans plusieurs types	un stage dans plusieurs types d'écoles séjour d'une semaine dans un centre de formation des maîtres					
222. (STA1020 Contenu) (La deuxième (partie)consiste) en plus de la connaissance de la région hôte.	connaissance de la région hôte LC21.élément.de séjour en Europe					
223. TABLEAU: Correspondance entre les cours obligatoires et optionnels et les objectifs spécifiques liés à la profession enseignante et à la pratique éducative.						
224. 3.OBJECTIFS LIÉS À LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET À LA PRATIQUE ÉDUCATIVE OBJECTIF 3a) Connaître l'histoire de la pédagogie ainsi que les concepts et les théories de base de la situation pédagogique	LC21.élément.de Objectif lié à la pratique éducative EDU2105: Curriculum et planification pédagogique; EDU2261: Mesure et évaluation des apprentissages; EDU2322: Introduction à la pratique éducative; EDU2329: Courants pédagogiques et histoire de l'éducation LC2.Continuité Objectif 3a)					
225. OBJECTIF3 b)Connaître les conditions et les effets de l'éducation dans la société. EDU100: Organisation scolaire du Québec; EDU2101: L'école primaire et la société EDU2104: Apprentissage et développement de l'enfant; EDU2322: Introduction à la pratique éducative; EDU2329: Courants pédagogiques et histoire de l'éducation	OBJECTIF3 b)Connaître les conditions et les effets de l'éducation dans la société LC21.élément.de Objectif lié à la pratique éducative EDU100: Organisation scolaire du Québec; EDU2101: L'école primaire et la société EDU2104: Apprentissage et développement de l'enfant; EDU2322: Introduction à la pratique éducative; EDU2329: Courants pédagogiques et histoire de l'éducation LC2.Continuité Objectif 3b)					

ANNEXE 26 UOAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schémas rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>226. OBJECTIF 3 c) Se familiariser avec les responsabilités et les divers aspects de la profession enseignante et de la relation éducative</p> <p>LC21.Élément de</p> <p>Objectif lié à la pratique éducative</p> <p>EDU1100: Organisation scolaire du Québec; EDU2101: L'école primaire et la société contemporaine; EDU2104: Apprentissage et développement de l'enfant; EDU2261: Mesure et évaluation des apprentissages; EDU2329: Introduction à la pratique éducative; EDU2322: Courants pédagogiques et histoire de l'éducation</p> <p>LC2.Continuité</p> <p>Objectif 3 c)</p>	<p>OBJECTIF 3 c) Se familiariser avec les responsabilités et les divers aspects de la profession enseignante et de la relation éducative</p> <p>LC21.Élément de</p> <p>Objectif lié à la pratique éducative</p> <p>EDU1100: Organisation scolaire du Québec; EDU2101: L'école primaire et la société contemporaine; EDU2104: Apprentissage et développement de l'enfant; EDU2261: Mesure et évaluation des apprentissages; EDU2329: Introduction à la pratique éducative; EDU2322: Courants pédagogiques et histoire de l'éducation</p> <p>LC2.Continuité</p> <p>Objectif 3 c)</p>	<p>SCHEMA RHETORIQUE</p>	<p>ER33mot-dloc: profession enseignante</p>	<p>EFFETS RHETORIQUES</p>	<p>DEFINITIONS</p>	<p>Commentaires</p>
<p>227. OBJECTIF 3d) Savoir se distancier par rapport à la pratique éducative et s'habiller à en faire l'analyse</p> <p>LC21.Élément de</p> <p>Objectif lié à la pratique éducative</p> <p>EDU2261: Mesure et évaluation des apprentissages; EDU2320: épiétiémologie; EDU2322: Introduction à la pratique éducative</p> <p>LC2.Continuité</p> <p>Objectif 3d)</p>	<p>OBJECTIF 3d) Savoir se distancier par rapport à la pratique éducative et s'habiller à en faire l'analyse</p> <p>LC21.Élément de</p> <p>Objectif lié à la pratique éducative</p> <p>EDU2261: Mesure et évaluation des apprentissages; EDU2320: épiétiémologie; EDU2322: Introduction à la pratique éducative</p> <p>LC2.Continuité</p> <p>Objectif 3d)</p>	<p>SCHEMA RHETORIQUE</p>	<p>ER33mot-dloc: profession enseignante</p>	<p>EFFETS RHETORIQUES</p>	<p>DEFINITIONS</p>	<p>Commentaires</p>
<p>228. ___c</p> <p>l'enseignante-associée ou l'enseignant-associé (sous-titre)</p> <p>229. Rôle : supporter la ou le stagiaire dans l'acquisition progressive des connaissances, habiletés, aptitudes et attitudes inhérentes à la profession enseignante au préscolaire et au primaire.</p> <p>230. Obligations :</p> <p>231. Obligations) accueillir la ou le stagiaire dans sa classe;</p> <p>232. (Obligations) être ressource et guide pour la ou le stagiaire dans ses apprentissages; pratiques et dans sa découverte des diverses facettes du milieu scolaire et professionnel;</p> <p>233. Obligations: conserver l'entière responsabilité de ses groupes d'élèves durant tout le stage;</p> <p>234. (Obligations) demeurer présent à l'école pendant la durée du stage pour répondre aux besoins de ses élèves et de la ou du stagiaire;</p> <p>235. (Obligations) clarifier ses attentes sur les tâches dévolues à la personne stagiaire;</p> <p>236. (Obligations) assister la ou le stagiaire dans la conception et la planification des activités d'enseignement- apprentissage;</p>	<p>l'enseignante-associée ou l'enseignant-associé (sous-titre)</p> <p>229. Rôle : supporter la ou le stagiaire dans l'acquisition progressive des connaissances, habiletés, aptitudes et attitudes inhérentes à la profession enseignante au préscolaire et au primaire.</p> <p>230. Obligations :</p> <p>231. Obligations) accueillir la ou le stagiaire dans sa classe;</p> <p>232. (Obligations) être ressource et guide pour la ou le stagiaire dans ses apprentissages; pratiques et dans sa découverte des diverses facettes du milieu scolaire et professionnel;</p> <p>233. Obligations: conserver l'entière responsabilité de ses groupes d'élèves durant tout le stage;</p> <p>234. (Obligations) demeurer présent à l'école pendant la durée du stage pour répondre aux besoins de ses élèves et de la ou du stagiaire;</p> <p>235. (Obligations) clarifier ses attentes sur les tâches dévolues à la personne stagiaire;</p> <p>236. (Obligations) assister la ou le stagiaire dans la conception et la planification des activités d'enseignement- apprentissage;</p>	<p>SCHEMA RHETORIQUE</p>	<p>ER33mot-dloc: profession enseignante</p>	<p>EFFETS RHETORIQUES</p>	<p>DEFINITIONS</p>	<p>Commentaires</p>

ANNEE 2G UOAT Bacc. d'éducation...	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
<p>PROPOSITIONS 237. (Obligations) renseigner la ou le stagiaire sur les us et coutumes de l'école;</p> <p>238. (Obligations) fournir régulièrement une rétroaction à la stagiaire ou au stagiaire sur son enseignement, ses comportements pédagogiques et ses attitudes professionnelles dans une démarche d'analyse réflexive;</p>	<p>Liens conceptuels enseignant-associé LC28. a. pour fonction. enseigner la ou le stagiaire sur les us et coutumes de l'école</p> <p>enseignant-associé LC28. a. pour fonction. fournir régulièrement une rétroaction à la stagiaire</p> <p>rétroaction à la stagiaire LC23. a. pour objet son enseignement, ses comportements pédagogiques et ses attitudes professionnelles</p> <p>démarche d'analyse réflexive LC5. Moyen rétroaction à la stagiaire</p> <p>analyse réflexive LC11. identité simple. démarche</p> <p>réflexive LC11.4. identité caractéristique démarche d'analyse</p> <p>enseignant-associé LC2. agent de. démarche d'analyse réflexive</p> <p>enseignant-associé LC28. a. pour fonction rencontrer le professeur ou le professeur de l'université et lui fournir toute information pertinente à l'évolution du stage;</p> <p>enseignant-associé LC28. a. pour fonction. participer au processus d'évaluation de la ou du stagiaire.</p>	<p>Liens conceptuels enseignant-associé LC28. a. pour fonction. enseigner la ou le stagiaire sur les us et coutumes de l'école</p> <p>enseignant-associé LC28. a. pour fonction. fournir régulièrement une rétroaction à la stagiaire</p> <p>rétroaction à la stagiaire LC23. a. pour objet son enseignement, ses comportements pédagogiques et ses attitudes professionnelles</p> <p>démarche d'analyse réflexive LC5. Moyen rétroaction à la stagiaire</p> <p>analyse réflexive LC11. identité simple. démarche</p> <p>réflexive LC11.4. identité caractéristique démarche d'analyse</p> <p>enseignant-associé LC2. agent de. démarche d'analyse réflexive</p> <p>enseignant-associé LC28. a. pour fonction rencontrer le professeur ou le professeur de l'université et lui fournir toute information pertinente à l'évolution du stage;</p> <p>enseignant-associé LC28. a. pour fonction. participer au processus d'évaluation de la ou du stagiaire.</p>	<p>EF2valorisation de l'aménagement du cours pratique éducative et des cours de stage</p> <p>EF3valorisation de l'aménagement du cours pratique éducative et des cours de stage</p> <p>EF1 statut de fait</p>	<p>EF2valorisation de l'aménagement du cours pratique éducative et des cours de stage</p> <p>EF3valorisation de l'aménagement du cours pratique éducative et des cours de stage</p> <p>EF1 statut de fait</p>	<p>Participer... qu'est-ce que ça veut dire? Quel rôle?</p>
<p>241. (Le cheminement des étudiantes et des étudiants) L'aménagement du cours Introduction à la pratique éducative et des cours de stage prévus à une fréquence régulière LC5. Moyen prise en charge graduelle de la classe</p> <p>242. et L'aménagement du cours Introduction à la pratique éducative et des cours de stage prévus à une fréquence régulière LC5. Moyen une plus grande responsabilisation de sa formation et de son développement professionnel</p> <p>243. L'expérimentation progressive en milieu scolaire réel l'amène (l'étudiant) à mieux cerner ses qualités et ses faiblesses personnelles en relation avec sa profession.</p>	<p>L'aménagement du cours Introduction à la pratique éducative et des cours de stage prévus à une fréquence régulière LC5. Moyen prise en charge graduelle de la classe</p> <p>L'aménagement du cours Introduction à la pratique éducative et des cours de stage prévus à une fréquence régulière LC5. Moyen une plus grande responsabilisation de sa formation et de son développement professionnel</p> <p>mieux cerner ses qualités et ses faiblesses personnelles en relation avec sa profession LC5. Conséquence (ou résultat) L'expérimentation progressive en milieu scolaire réel</p>	<p>L'aménagement du cours Introduction à la pratique éducative et des cours de stage prévus à une fréquence régulière LC5. Moyen prise en charge graduelle de la classe</p> <p>L'aménagement du cours Introduction à la pratique éducative et des cours de stage prévus à une fréquence régulière LC5. Moyen une plus grande responsabilisation de sa formation et de son développement professionnel</p> <p>mieux cerner ses qualités et ses faiblesses personnelles en relation avec sa profession LC5. Conséquence (ou résultat) L'expérimentation progressive en milieu scolaire réel</p>	<p>EF2valorisation de l'aménagement du cours pratique éducative et des cours de stage</p> <p>EF3valorisation de l'aménagement du cours pratique éducative et des cours de stage</p> <p>EF1 statut de fait</p>	<p>EF2valorisation de l'aménagement du cours pratique éducative et des cours de stage</p> <p>EF3valorisation de l'aménagement du cours pratique éducative et des cours de stage</p> <p>EF1 statut de fait</p>	<p>Idées de progression</p>

ANNEXE 2G UOAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels expérimentation progressive en milieu scolaire LC11. Identité globale processus continu et réflexif sur ses connaissances et sa pratique connaissances et sur sa pratique processus continu et réflexif sur ses connaissances et sur sa pratique LC5. Moyen développer une attitude plus responsable vis-à-vis sa formation réflexif LC11. Identité caractéristique processus processus réflexif LC23.a. Pour saisir ses connaissances et sa pratique étudiant LC3. Agir et être processus réflexif sur ses connaissances et sa pratique avoir complété tous les autres cours du programme, à l'exception du cours pratiques éducatives et épistémologie LC9. Condition suivre la dernière session un règlement pédagogique particulier LC4. Ciel de avoir complété tous les cours = condition pour suivre la dernière session. stage de 12 crédits LC21. Élément de dernière session règlement pédagogique LC3. Agir et être assurer la compétence nécessaire au dernier stage niveau de compétence LC9. Condition dernier stage prendre en charge une tâche régulière d'enseignement LC11. Identité éminente dernier stage sous forme de séminaires LC11. Identité caractéristique cours pratiques éducatives et épistémologie une journée à toutes les deux semaines LC11. Identité caractéristique cours pratiques éducatives et épistémologie	Schèmes rhétoriques SB800. pragmatique	Éléments rhétoriques EP34 affirmation sans justification	Effets rhétoriques EF13 statut de fait EF2 valorisation du processus réflexif et de la formation	Définitions	Commentaires "Ce-" Une nouvelle conséquence.
244. Ce processus continu et réflexif sur ses connaissances et sa pratique lui permet de développer une attitude plus responsable vis-à-vis sa formation.	Liens conceptuels expérimentation progressive en milieu scolaire LC11. Identité globale processus continu et réflexif sur ses connaissances et sa pratique connaissances et sur sa pratique processus continu et réflexif sur ses connaissances et sur sa pratique LC5. Moyen développer une attitude plus responsable vis-à-vis sa formation réflexif LC11. Identité caractéristique processus processus réflexif LC23.a. Pour saisir ses connaissances et sa pratique étudiant LC3. Agir et être processus réflexif sur ses connaissances et sa pratique avoir complété tous les autres cours du programme, à l'exception du cours pratiques éducatives et épistémologie LC9. Condition suivre la dernière session un règlement pédagogique particulier LC4. Ciel de avoir complété tous les cours = condition pour suivre la dernière session. stage de 12 crédits LC21. Élément de dernière session règlement pédagogique LC3. Agir et être assurer la compétence nécessaire au dernier stage niveau de compétence LC9. Condition dernier stage prendre en charge une tâche régulière d'enseignement LC11. Identité éminente dernier stage sous forme de séminaires LC11. Identité caractéristique cours pratiques éducatives et épistémologie une journée à toutes les deux semaines LC11. Identité caractéristique cours pratiques éducatives et épistémologie	Schèmes rhétoriques SB800. pragmatique	Éléments rhétoriques EP34 affirmation sans justification	Effets rhétoriques EF13 statut de fait EF2 valorisation du processus réflexif et de la formation	Définitions	Commentaires "Ce-" Une nouvelle conséquence.
245. Pour assurer l'atteinte des objectifs du programme, un règlement pédagogique particulier oblige l'étudiante ou l'étudiant à avoir complété tous les autres cours du programme, à l'exception du cours pratiques éducatives et épistémologie qui est concomitant, avant de pouvoir suivre la dernière session...) 246. dernière session) composée d'un stage de 12 crédits. 247. Ce règlement assure que l'étudiante ou l'étudiant a atteint un niveau de compétence lui permettant de prendre en charge une tâche régulière d'enseignement.	Liens conceptuels expérimentation progressive en milieu scolaire LC11. Identité globale processus continu et réflexif sur ses connaissances et sa pratique connaissances et sur sa pratique processus continu et réflexif sur ses connaissances et sur sa pratique LC5. Moyen développer une attitude plus responsable vis-à-vis sa formation réflexif LC11. Identité caractéristique processus processus réflexif LC23.a. Pour saisir ses connaissances et sa pratique étudiant LC3. Agir et être processus réflexif sur ses connaissances et sa pratique avoir complété tous les autres cours du programme, à l'exception du cours pratiques éducatives et épistémologie LC9. Condition suivre la dernière session un règlement pédagogique particulier LC4. Ciel de avoir complété tous les cours = condition pour suivre la dernière session. stage de 12 crédits LC21. Élément de dernière session règlement pédagogique LC3. Agir et être assurer la compétence nécessaire au dernier stage niveau de compétence LC9. Condition dernier stage prendre en charge une tâche régulière d'enseignement LC11. Identité éminente dernier stage sous forme de séminaires LC11. Identité caractéristique cours pratiques éducatives et épistémologie une journée à toutes les deux semaines LC11. Identité caractéristique cours pratiques éducatives et épistémologie	Schèmes rhétoriques SB800. pragmatique	Éléments rhétoriques EP34 affirmation sans justification	Effets rhétoriques EF13 statut de fait EF2 valorisation du processus réflexif et de la formation	Définitions	Commentaires "Ce-" Une nouvelle conséquence.
248. Le cours pratiques éducatives et épistémologie se donne sous forme de séminaires en raison d'une journée à toutes les deux semaines	Liens conceptuels expérimentation progressive en milieu scolaire LC11. Identité globale processus continu et réflexif sur ses connaissances et sa pratique connaissances et sur sa pratique processus continu et réflexif sur ses connaissances et sur sa pratique LC5. Moyen développer une attitude plus responsable vis-à-vis sa formation réflexif LC11. Identité caractéristique processus processus réflexif LC23.a. Pour saisir ses connaissances et sa pratique étudiant LC3. Agir et être processus réflexif sur ses connaissances et sa pratique avoir complété tous les autres cours du programme, à l'exception du cours pratiques éducatives et épistémologie LC9. Condition suivre la dernière session un règlement pédagogique particulier LC4. Ciel de avoir complété tous les cours = condition pour suivre la dernière session. stage de 12 crédits LC21. Élément de dernière session règlement pédagogique LC3. Agir et être assurer la compétence nécessaire au dernier stage niveau de compétence LC9. Condition dernier stage prendre en charge une tâche régulière d'enseignement LC11. Identité éminente dernier stage sous forme de séminaires LC11. Identité caractéristique cours pratiques éducatives et épistémologie une journée à toutes les deux semaines LC11. Identité caractéristique cours pratiques éducatives et épistémologie	Schèmes rhétoriques SB800. pragmatique	Éléments rhétoriques EP34 affirmation sans justification	Effets rhétoriques EF13 statut de fait EF2 valorisation du processus réflexif et de la formation	Définitions	Commentaires "Ce-" Une nouvelle conséquence.

ANNEXE 2G UQAT Bacc. d'éducation... PROPOSITIONS	Liens conceptuels	Schèmes rhétoriques	Éléments rhétoriques	Effets rhétoriques	Définitions	Commentaires
249. pour s'assurer jusqu'à la fin du programme une réflexion sur sa pratique	Le cours pratiques éducatives et épistémologie donné sous forme de séminaires-une journée/deux semaines LC5.Moyen s'assurer jusqu'à la fin du programme une réflexion sur sa pratique réflexion LC23.a.pour objet pratique étudiant LC3.agent de réflexion sur sa pratique sujet de l'action éducative LC11.4identité_caractéristique étudiant	évaluation de ce stage LC1.1.identité_simpla capacité de l'étudiante à poser des gestes professionnels propres à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire	ER33mod.choc des gestes -professionnels- ER14synonyme enseigner = poser des gestes professionnels			
250. en tant que sujet de l'action éducative.		SR25 Liaison évaluation au stage = capacité de poser des gestes professionnels				-des gestes professionnels propres à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire» Ou'est-ce que ça veut dire?
251. Au terme de cette session l'évaluation de ce stage valide la capacité de l'étudiante ou de l'étudiant à poser des gestes professionnels propres à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire	évaluation de ce stage LC1.1.identité_simpla capacité de l'étudiante à poser des gestes professionnels propres à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire					
252. et (Au terme de cette session, l'évaluation de ce stage valide la capacité de l'étudiante ou de l'étudiant) d'assurer la prise en charge de toutes les composantes de la tâche.	évaluation de ce stage LC1.1.identité_simpla capacité de l'étudiante d'assurer la prise en charge de toutes les composantes de la tâche					

ANNEXE 3**Tableaux-synthèse des données conceptuelles²****3A- Conseil supérieur de l'éducation.**

Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. (1991)

3A.1: Premier aspect de la pratique réflexive

3A.2: Deuxième aspect de la pratique réflexive

3A.3: Troisième aspect de la pratique réflexive

3A.4: Autres données non liées aux trois aspects de la pratique réflexive

3B- Ministère de l'éducation du Québec.

Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession. (1992)

3C- Ministère de l'éducation du Québec.

La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences attendues. (1994)

3D- Ministère de l'éducation du Québec.

La formation à l'enseignement. Les stages. (1994)

3E- Université de Montréal.

Plan de formation éducation préscolaire et enseignement primaire. (1995)

3F- Université Concordia.

B.A spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement primaire. (1994)

3G- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Dossier d'agrément. (1994)

²Les données présentées dans ces tableaux ont été extraites des tableaux d'analyse (annexe 2). Ce sont les données conceptuelles qui comportent le concept-cible (concept de réflexivité).

Tableaux-synthèse des données conceptuelles

ANNEXE 3A-

Conseil supérieur de l'éducation.

Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. (1991)

ANNEXE 3A Conseil supérieur de l'éducation	Colonne 1 Identité	Colonne 2 a pour élément; a pour caractéristique	Colonne 3 est élément de; est caractéristique de	Colonne 4 a pour objet	Colonne 5 est en concomitant avec	Colonne 6 est en contiguïté avec; est en interaction avec	Colonne 7 est en opposition ou disjonction avec
1. dimension réflexive / 2,3 2. acte réflexif/ 11, 46, 48, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 61, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,	-acte d'enseigner/11 -réflexion dans l'action/30	-la pensée se réfléchit dans l'action/49 -l'action se réfléchit dans la pensée/50 -on apprend à partir de ce qu'on fait/51 -concomitance de l'action et de la recherche/52 -praticien réflexif est un chercheur/53 -praticien réflexif intègre sa réflexion et sa pratique/54 -il explicite la théorie de sa pratique/55 -articule sa pratique sur la pensée qui la fonde/56 -interaction entre pratique et recherche du praticien/57 -acte d'enseigner requiert que sa mise en oeuvre soit constamment repensée/61 -traduction des expériences en concepts/69 -concepts guident les nouvelles expériences/70 -dialogue entre concret et abstrait/71 -aller-retour de l'action à la réflexion/72 ,76 -aller-retour prise de conscience à expérience/73 -constitution de savoirs d'expérience/74 -savoirs d'expérience influencent au bon moment les décisions à prendre/75					
3. mise en oeuvre de cet aspect réflexif / 77 4. pratique réflexive / 14, 16,17, 44, 45, 47, 59, 64, 65, 67	-acte d'enseigner/14 -enseigner requiert que l'enseignante transige avec la situation (1er aspect) /17 -pratique enseignante doit être en même temps une sorte de recherche (2e aspect)/45 -pratique enseignante doit inclure transformation de l'expérience en savoir(3e aspect)/68	-trois aspects majeurs/16 - interaction entre pratique et recherche/59 -dialogue intérieur entre son action quotidienne et compréhension de son action/64 -dialogue intérieur entre la pratique et la recherche de l'enseignant/65					-exécution mécanique d'une tâche/14
5. notion de travail réflexif / 15 6. caractère réflexif /22, 24, 27, 28, 29, 30,		-dépasser application de connaissances spécialisées et standardisées/22 - ajustement de l'intervention aux variations et exigences de la situation/24 - art requérant la créativité/25	acte d'enseigner/29				-science ou technique à appliquer mécaniquement et de manière standardisée/27 -résolution technique d'un problème/28
7. praticien réflexif/ 53, 54, 55, 56, 57 8. praticien réflexif est un chercheur/55, 56, 57	-enseignant/53	-une sorte de conversation /57 -praticien réflexif intègre sa réflexion et sa pratique/54 -il explicite la théorie de sa pratique/55 -articule sa pratique sur la pensée qui la fonde/56			-chercheur/ 53		
9. préparation interactive et réflexive/ 162 10. construit autour d'une médiation interactive et réflexive/ 160, 162,			acte d'enseigner/160				
11. caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner/105, 112, 113, 142,	-caractère distinct de l'acte d'enseigner/105 -conception de l'acte d'enseigner/112 -acte d'enseigner/142						
12. pratique quotidienne réflexive, interactive, complexe et professionnelle/ 113							
13. offrir une tâche qui reconnaisse le caractère réflexif interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner/129, 191	- mesure qui permet au personnel expérimenté de maintenir son niveau de compétence /191						

	Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3	Colonne 4	Colonne 5	Colonne 6	Colonne 7
ANNEXE 3A Conseil supérieur de l'éducation	Identité	a pour élément; a pour caractéristique	est élément de; est est caractéristique de	a pour objet	est en concomitar ce avec	est en contiguïté avec; est en interaction avec	est en opposition ou disjonction avec
14. REFLEXIF /2, 11, 14, 29, 51, 53, 59, 69, 105, 112, 129, 142, 160, 162, 191	-dimension de l'acte d'enseigner/2		- dimension/2 - acte d'enseigner/11, 105,112, 129, 142,191 -pratique /14,59 -acte/29,51,69 -praticien/53 -médiation/160 -préparation /162				
15. réflexion dans l'action /17, 19 22, 24,27, 28, 30, 31, 46,	- premier aspect de la pratique réflexive / 30 -conversation avec une situation/19 -enseigner requiert que l'enseignante transige avec la situation/17	- dépasser application de connaissances spécialisées et standardisées/22 - ajustement de l'intervention aux variations et exigences de la situation/24 - art requérant la créativité /2 5					science ou technique à appliquer mécaniquement et de manière standardisée/27 -résolution technique d'un problème/28
16. réflexion sur l'action / 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61	- deuxième aspect de la pratique réflexive / 47 -une sorte de recherche/47	-la pensée se réfléchit dans l'action/49 -l'action se réfléchit dans la pensée/50 -on apprend à partir de ce qu'on fait/51 -concomitance de l'action et de la recherche/52 -praticien réflexif est un chercheur/53 -praticien réflexif intègre sa réflexion et sa pratique/54 -il explicite la théorie de sa pratique/55 -articule sa pratique sur la pensée qui la fonde/56 -interaction entre pratique et recherche du praticien/57 -acte d'enseigner requiert que sa mise en oeuvre soit constamment repensée/61					
17. intégration de sa réflexion et de sa pratique/53							
18. réflexion du praticien/ 54,		-pratique du praticien/54	-pratique du praticien/54 -acte réflexif/72				
19. aller-retour de l'action à la réflexion/ 72, 73, 74, 76, 153,	- dialogue entre concret et abstrait/72 - aller-retour de la prise de conscience à expérience/73 - féconde dialectique entre temps d'engagement et temps de distanciation/154						
20. décisions prises sans longue réflexion ou sans réflexion du tout/ 91,	-décisions prises dans l'instant/91						
21. RÉFLEXION/30, 47, 72, 154,	- temps de distanciation/154			-action /47			

	Colonne 8	Colonne 9	Colonne 10	Colonne 11	Colonne 12	Colonne 13
ANNEXE 3A Conseil supérieur de éducation	a pour fonction est agent de	a pour but; a pour conséquence; est moyen de; est antécédent de	est intermédiaire entre	est fondement de; est clef de	est condition de	est objet de
1. dimension réflexive / 2,3		-transformation de l'expérience en savoir/3				
2. acte réflexif/ 11, 46, 48, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 61, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,		-développer les réflexes qui conviennent au situations/76		- art de la pratique et art de la recherche/48		
3. mise en œuvre de cet aspect réflexif / 77						
4. pratique réflexive / 14, 16,17, 44, 45, 47, 59, 64, 65, 67						
5. notion de travail réflexif / 15						
6. caractère réflexif /22, 24, 27, 28, 29, 30,						
7. praticien réflexif/ 53, 54, 55, 56, 57		-Intégration de sa réflexion et de sa pratique/54 -explicitation de la théorie de sa pratique/55 - articulation de sa pratique sur la pensée/56				
8. praticien réflexif est un chercheur/55, 56, 57						
9. préparation interactive et réflexive/ 162					-préparation à l'acte d'enseigner/162	
10. construit autour d'une médiation interactive et réflexive/ 160, 162,		-apprentissage et développement des personnes/161		- préparation interactive et réflexive/162		
11. caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner/105, 112, 113, 142,				pratique quotidienne ajustée à l'acte d'enseigner (réflexive, interactive, complexe, professionnelle)/113		
12. pratique quotidienne réflexive, interactive, complexe et professionnelle/ 113						
13. offrir une tâche qui reconnaisse le caractère réflexif interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner/129, 191		équité/129				
14. RÉFLEXIF /2, 11, 14, 29, 51, 53, 59, 69, 105, 112, 129, 142, 160, 162, 191						
15. réflexion dans l'action /17, 19 22, 24,27, 28, 30, 31, 46,		-créativité/31				
16. réflexion sur l'action / 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61				- art de la pratique et art de la recherche/48	- acte d'enseigner/30 - acte réflexif /46 acte réflexif/47	
17. intégration de sa réflexion et de sa pratique/53						
18. réflexion du praticien/ 54,						
19. aller-retour de l'action à la réflexion/ 72, 73, 74, 76, 153,		-constitution de savoirs d'expériences/74 - développer des réflexes qui conviennent aux situations /76			-compétence, dans la logique du continuum/153	
20. décisions prises sans longue réflexion ou sans réflexion du tout/ 91,						
21. RÉFLEXION/30, 47, 72, 154,		-action (et vice versa)/72				

	Colonne 14	Colonne 15	Colonne 16	Colonne 17	Colonne 18	Colonne 19
ANNEXE 3A Conseil supérieur de l'éducation	a pour moyen	est conséquence de; est but de	a pour fondement; a pour clef	a pour agent; est fonction de	a pour condition	a pour lieu
1. dimension réflexive / 2,3						
2. acte réflexif/ 11, 46, 48, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 61, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,					réflexion dans l'action/46 -réflexion sur l'action/47 -traduction des expériences en concepts/69	
3. mise en oeuvre de cet aspect réflexif / 77	acte d'enseigner/77					
4. pratique réflexive / 14, 16,17, 44, 45, 47, 59, 64, 65, 67					pratique enseignante doit inclure la transformation de l'expérience en savoir/68	
5. notion de travail réflexif / 15			L.Maheu et M. Robitaille(1990), D. Schön (1982, 1987) D.Boud, R. Keogh et D. Walker (1985) /15			
6. caractère réflexif /22, 24, 27, 28, 29, 30,						
7. praticien réflexif/ 53, 54, 55, 56, 57						
8. praticien réflexif est un chercheur/55, 56, 57						
9. préparation interactive et réflexive/ 162			-acte d'enseigner est interactif et réflexif/162			
10. construit autour d'une médiation interactive et réflexive/ 160, 162,						
11. caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner/105, 112, 113, 142,						
12. pratique quotidienne réflexive, interactive, complexe et professionnelle/ 113			acte d'enseigner est réflexif, interactif, complexe et professionnel / 113			
13. offrir une tâche qui reconnaisse le caractère réflexif interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner/129, 191						
14. RÉFLEXIF /2, 11, 14, 29, 51, 53, 59, 69, 105, 112, 129, 142, 160, 162, 191						
15. réflexion dans l'action /17, 19 22, 24,27, 28, 30, 31, 46,						
16. réflexion sur l'action / 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61						
17. intégration de sa réflexion et de sa pratique/53				praticien réflexif/53		
18. réflexion du praticien/ 54, 19. aller-retour de l'action à la réflexion/ 72, 73, 74, 76, 153,						
20. décisions prises sans longue réflexion ou sans réflexion du tout/ 91,						
21. RÉFLEXION /30, 47, 72, 154,						-action/30

Tableaux-synthèse des données conceptuelles

Conseil supérieur de l'éducation.

3A.1: Premier aspect de la pratique réflexive

Tableaux-synthèse des données conceptuelles

Conseil supérieur de l'éducation.

3A.2: Deuxième aspect de la pratique réflexive

	Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3	Colonne 4	Colonne 5	Colonne 6	Colonne 7	Colonne 8	Colonne 9	Colonne 10	Colonne 11	Colonne 12	Colonne 13	Colonne 14	Colonne 15	Colonne 16	Colonne 17	Colonne 18	Colonne 19
ANNEXE 3A.2 CSE 2ème aspect de la pratique réflexive Prop. 44-66, sauf 46	Identité	a pour élément; a pour caractéristique	est élément de; caractéristique de	a pour objet	est en connaissance avec	est en contiguïté avec; est en interaction avec	est en opposition ou disjonction avec	a pour fonction est agent de	a pour but; a pour conséquence; est moyen de; est antécédent de	est intermédiaire entre	est fondement de; est chef de	est condition de	est objet de	a pour moyen	est conséquence de; est but de	a pour agent; est fonction de	a pour agent; est fonction de	a pour agent; est fonction de	a pour lieu
12. pratique quotidienne réflexive, interactive, complexe et professionnelle/ 113																			
13. offrir une tâche qui reconnaisse le caractère réflexif interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner/129, 191																			
14. RÉFLEXIF /2, 11, 14, 29, 51, 53, 59, 69, 105, 112, 129, 142, 160, 162, 191																			
15. réflexion dans l'action /17, 22, 24,27, 28, 30, 31, 46,																			
16. réflexion sur l'action / 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61																			
17. intégration de sa réflexion et de sa pratique/53																			
18. réflexion du praticien/ 54,																			
19. aller-retour de l'action à la réflexion/ 72, 73, 74, 76, 153,																			
20. décisions prises sans longue réflexion ou sans réflexion du tout/ 91,																			
21. RÉFLEXION/30, 47, 72, 154,																			

Tableaux-synthèse des données conceptuelles

Conseil supérieur de l'éducation.

3A.3: Troisième aspect de la pratique réflexive

Tableaux-synthèse des données conceptuelles

Conseil supérieur de l'éducation.

3A.4: Autres données non liées aux trois aspects de la
 pratique réflexive

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9
	Identité	a pour élément caractéristique	est élément de caractéristique de	a pour conjoint	est en concubinage avec	est en conjugalité avec; est en interaction avec	est en opposition ou disjonction avec	a pour fonction est agent de	a pour but; a pour conséquence; est moyen de; est antécédent de	est intermédiaire entre	est fondement de; est clé de	est condition de	est objet de	a pour moyen	est conséquence de; est but de	a pour fondement; a pour clef	a pour agent; est fonction de	a pour condition	a pour lieu
ANNEXE 3A.4 CSE: autres éléments non liés aux 3 aspects Prop. 1-16: 66-196																			
1. dimension réflexive / 2,3																			
2. acte réflexif/ 11, 46, 48, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 61, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76	-acte d'enseigner /11																		
3. mise en oeuvre de cet aspect réflexif / 77																			
4. pratique réflexive / 14, 16, 17, 44, 45, 47, 59, 64, 65, 67	-acte d'enseigner/14	-trois aspects majeurs/16																	
5. notion de travail réflexif / 15																			
6. caractère réflexif /22, 24, 27, 28, 29, 30																			
7. praticien réflexif/ 53, 54, 55, 56, 57																			
8. praticien réflexif est un chercheur/55, 56, 57																			
9. préparation interactive et réflexive/ 162																			
10. construit autour d'une médiation interactive et réflexive/ 160, 162,			acte d'enseigner /160																
11. caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner/105, 112, 113, 142,	-caractère distinct de l'acte d'enseigner /105 -conception de l'acte d'enseigner /112 -acte d'enseigner /142																		
12. pratique quotidienne réflexive, interactive, complexe et professionnelle/ 113																			
13. offrir une tâche qui reconnaisse le caractère réflexif interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner/129, 131																			
14. RÉFLEXIF /2, 11, 14, 29, 51, 53, 59, 69, 105, 132, 129, 142, 160, 162, 191			- dimension/2 - acte d'enseigner/11 - 105,112, 129, 142,191 -pratique /14, -médiation/16 0 -préparation /162																

Tableaux-synthèse des données conceptuelles

ANNEXE 3B-

Ministère de l'éducation du Québec.

Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître.
Renouvellement et valorisation de la profession. (1992)

Tableaux-synthèse des données conceptuelles

ANNEXE 3C-

Ministère de l'éducation du Québec.

La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement
primaire: orientations et compétences attendues. (1994)

Tableaux-synthèse des données conceptuelles

ANNEXE 3D-

Ministère de l'éducation du Québec.

La formation à l'enseignement. Les stages. (1994)

ANNEXE 3D MEC: La formation à l'enseignement. Les stages	1. Identité stage /9	2. a pour élément; a pour caractéristique	3. est élément de; est caractéristique de	4. a pour objet	5. est en concomitance avec	6. est en conlignité avec; est en interaction avec	7. est en opposition ou disjonction avec	8. a pour fonction est agent de	9. a pour but; a pour conséquence; est moyen de; est antécédent de	10. est intermédiaire entre	11. est fondement de; est cas de	12. est condition de	13. est objet de	14. a pour moyen	15. est conséquence de; est but de	16. a pour fondement; a pour chef	17. a pour agent; est fonction de	18. a pour condition	19. a pour lieu
15. entraînement systématique, réflichi et critique, 9, 10									- développer la capacité des futurs enseignants d'intégrer les principes qui fondent leur pratique quotidienne / 9, - mettre en application, dans un milieu réel les principes qui fondent leur pratique quotidienne /10										
16. RÉFLÉCHIE) /9,		-entraînement /9																	

Tableaux-synthèse des données conceptuelles

ANNEXE 3E-

Université de Montréal.

Plan de formation éducation préscolaire et enseignement
primaire. (1995)

	1	2	3	4	5	6	7
Annexe 3E Université de Montréal	Identité	a pour élément; a pour caractéristique	est élément de; est caractéristique de	a pour objet	est en concomitance avec	est en continuité avec; est en interaction avec	est en opposition ou disjonction avec
1. caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel /5, 47, 48,	-nature et exercice d'enseigner/5		-double volet de la formation (préparation à l'exercice d'un métier complexe et formation de professionnel) /47 - profession enseignante /48				
2. savoirs enseignants, pratique réflexive et discours sur la professionnalisation /63,						-définition de la méthode propre à l'éducation /63	
3. identification réflexive du changement survenu /89,							
4. identification réflexive /89				-changement survenu/89			
5. analyse réflexive réduit effets trop brusques entre la formation et les pratiques scolaires /130,							
6. analyse réflexive est moyen pour la complémentarité des deux volets de la formation /130,							
7. développement de la pratique réflexive /149, B3							
8. médiation interactive et réflexive /167, 168,	-acte d'enseigner/167						
9. acte d'enseigner est médiation interactive et réflexive /169,							
10. (nécessité d'une) formation interactive et réflexive /169, 170,							
11. interactive et réflexive /169			-formation/169				
12. PRATIQUE RÉFLEXIVE /287							
13. ANALYSE RÉFLEXIVE /130, 149, 159, 160,	- outil de compréhension de la spécificité du potentiel formateur des milieux universitaires et scolaires/159 - analyser les expériences pour y repérer les éléments qui en ont assuré ou affaibli l'efficacité/159 - instrument indispensable de formation continue /160	- réduit les effets néfastes d'une rupture trop brusque entre la réalité de la formation universitaire et celle de la réalité des pratiques scolaires/130			- expériences/159 - potentiel formateur des milieux universitaires et scolaires/159		
14. RÉFLEXIF /5, 47, 63, 89, 130, 149, 159, 160, 167, 169, B3,				-caractère/5 -identification/89 -pratique/63, 149, B3 -analyse/159, 160 -médiation/167			
15. réflexion et recherche /62,							
16. définition de la méthode propre à l'éducation en tant qu'objet de réflexion et de recherche / 63					-définition de la méthode propre à l'éducation/62		
17. fournir les éléments nécessaires à la réflexion sur le rôle de la société /66						savoirs enseignants, pratique réflexive et discours sur la professionnalisation de l'enseignement/63	
18. capacité de réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative /69, 70,		-désirable/69					
19. Désirabilité de la capacité de réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative /69,							
20. terrain fertile à la réflexion critique /73, 215,	-étude de l'institution scolaire, dans une perspective sociologique/73			-connaissances fondamentales, notamment connaissance de l'histoire de la profession/215			
21. voie d'accès à la réflexion sur la réalité /115, 116,							
22. habiletés cognitives supérieures pour une réflexion sur la pratique /118,	-habiletés cognitives supérieures/118	-nécessaires au praticien/118					
23. réflexion sur la pratique est un moyen de formation continue /118,							
24. plénitude de la réflexion sur l'institution scolaire							

	1	2	3	4	5	6	7
Annexe 3E Université de Montréal	Identité	a pour élément; a pour caractéristique	est élément de; est caractéristique de	a pour objet	est en concomitance avec	est en contiguïté avec; est en interaction avec	est en opposition ou disjonction avec
25. orientée vers la conscience des enjeux de l'éducation, la formation de l'identité professionnelle et la réflexion critique			-culture professionnelle /80				
26. expérimenter la réflexion sur la pratique tout au long de sa formation /119,							
27. habitude d'une réflexion sur sa pratique /152, 153,							
28. réflexion sur la pratique doit être mode dominant de construction des compétences en formation initiale /161,							
29. réflexion sur la pratique sera mode dominant d'existence professionnelle /161							
30. développement d'habiletés et d'habitude de réflexion sur sa pratique /162, 163,		-début du processus de développement professionnel/163					
31. aménagements qui favorisent l'interaction et la réflexion /176,							
32. favoriser la réflexion /176,							
33. réflexion plus fondamentale sur ces problématiques /184,							
34. réflexion (réfléchir) sur les expériences significatives (en arts, lettres, sciences et technologies) /191, 192, 224, 225,				- expériences significatives en arts, lettres, sciences et technologies/191			
35. analyse et réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire /198,		- développement des habiletés intellectuelles supérieures/198					
36. fournir aux enseignants débutants des éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société /207,							
37. développer la réflexion critique des enseignants débutants /210,							
38. L'étudiant sera capable d'élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies à travers des expériences significatives et une réflexion critique sur ces expériences permettant d'en dégager l'impact sur sa culture personnelle /226							
39. formation continue et réflexion dans l'action /B7	perspective dans laquelle le programme considère l'exercice de l'enseignement /B7						
40. RÉFLEXION SUR LA (sa) PRATIQUE /109, 117, 120, 121, 122, 152, 161, 162, 200, 229, B18.		- un des outils les plus efficaces de formation continue/117 -analyser l'expérience de son propre fonctionnement personnel et professionnel/121 -habitude/152 -doit être mode dominant de construction des compétences en formation initiale/161 -mode d'existence professionnelle/161 -habiletés/162 - habitudes/162					
41. RÉFLEXION CRITIQUE /69, 73, 80, 198, 210,	-capacité/69			-rôle de l'institution scolaire/69 - institution scolaire (perspective sociologique)/73 -la pratique éducative, l'organisation pédagogique et la politique scolaire/198			

	1	2	3	4	5	6	7
Annexe 3E Université de Montréal	Identité	a pour élément; a pour caractéristique	est élément de; est caractéristique de	a pour objet	est en concomitance avec	est en contiguïté avec; est en interaction avec	est en opposition ou disjonction avec
42. REFLEXION /66, 69, 73, 74, 80, 115, 116, 120, 152, 161, 176, 184, 191, 198, 207, 210, 215, 224,		-critique/69, 73, 80, 198, 210, 215 -plus fondamentale/ 184		-rôle de la société /66 -institution scolaire/74 -réalité/115 -pratique/117, 152, 161 -problématiques (approche développementale de l'éducation préscolaire, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage adaptation de l'intervention à la réalité pluriculturelle)/184 - expériences significatives (en arts, lettres, sciences et technologies/224			
43. réfléchir sur les valeurs de l'école /101, 102,							
44. réfléchir sur les problèmes sociaux et sur sa pratique, 108,							
45. (capacité de -habileté de) réfléchir sur sa pratique (ses pratiques éducatives) /114, 123, 151, 200,	-habiletés intellectuelles supérieures/200					- pensée convergente et pensée divergente/114 -développement personnel/122 -clarifier ses valeurs/200	
46. apprendre à apprendre en réfléchissant sur sa pratique /120, 121							
47. développement personnel en rapport avec la capacité de réfléchir sur la pratique /122,			-programme de l'UdeM/122				
48. développement de la capacité de réfléchir sur sa pratique pédagogique /151, 197,						-développement d'un esprit critique et la capacité de renouvellement/197	
49. analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire /227, 228,							
50. analyser et réfléchir /227,				pratique éducative, organisation pédagogique et politique scolaire/227			
51. compét. 41: clarifier ses propres valeurs tant personnelles que pédagogiques et professionnelles et réfléchir sur ses pratiques éducatives afin de les améliorer /230							
52. avoir l'occasion de réfléchir sur sa pratique /B18,							
53. RÉFLÉCHIR /101, 108, 151, 197, 200, 227, 229, B18,	-capacité/197 -habileté/200	-de façon critique/227		-valeurs de l'école/101 -problèmes sociaux /108 -pratique/108, 151, 197, b18			
54. entraînement systématique, réfléchi et critique /134, 135, 136,	- formation pratique/134						
55. pratique réfléchie, 141,							
56. RÉFLÉCHIR(E) 134, 141, 150,			-entraînement/134 pratique/141, 150				

	8	9	10	11	12	13
Annexe 3E Université de Montréal	a pour fonction est agent de	a pour but; a pour conséquence; est moyen de; est antécédent de	est intermédiaire entre	est fondement de; est clef de	est condition de	est objet de
1. caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel /5, 47, 48,						
2. savoirs enseignants, pratique réflexive et discours sur la professionnalisation /63,						
3. identification réflexive du changement survenu /89,						
4. identification réflexive /89						
5. analyse réflexive réduit effets trop brusques entre la formation et les pratiques scolaires /130,				- analyse réflexive est un moyen pour la complémentarité des deux volets de la formation/130		
6. analyse réflexive est moyen pour la complémentarité des deux volets de la formation /130,						
7. développement de la pratique réflexive /149, B3						
8. médiation interactive et réflexive /167, 168,		apprentissage/168				
9. acte d'enseigner est médiation interactive et réflexive /169,				-nécessité d'une formation interactive et réflexive/169		
10. (nécessité d'une) formation interactive et réflexive /169, 170,		intégration de savoirs multiples/170				
11. interactive et réflexive /169						
12. PRATIQUE RÉFLEXIVE /287		-développement de l'autonomie professionnelle /287				
13. ANALYSE RÉFLEXIVE /130, 149, 159, 160,		- complémentarité de la formation à l'université et de la formation en stage/130				
14. RÉFLEXIF /5, 47, 63, 89, 130, 149, 159, 160, 167, 169, B3,						
15. réflexion et recherche /62,						
16. définition de la méthode propre à l'éducation en tant qu'objet de réflexion et de recherche / 63						
17. fournir les éléments nécessaires à la réflexion sur le rôle de la société /66						
18. capacité de réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative /69, 70,						
19. Désirabilité de la capacité de réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative /69,						
20. terrain fertile à la réflexion critique /73, 215,						
21. voie d'accès à la réflexion sur la réalité /115, 116,						
22. habiletés cognitives supérieures pour une réflexion sur la pratique /118,						
23. réflexion sur la pratique est un moyen de formation continue /118,				-habiletés pour une réflexion sur la pratique sont nécessaires au praticien/118		
24. plénitude de la réflexion sur l'institution scolaire						
25. orientée vers la conscience des enjeux de l'éducation, la formation de l'identité professionnelle et la réflexion critique						
26. expérimenter la réflexion sur la pratique tout au long de sa formation /119,					-apprendre à apprendre en réfléchissant sur sa pratique/120	
27. habitude d'une réflexion sur sa pratique /152, 153,		-assurer l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'expériences/152 - continuer à développer au cours des années sa compétence professionnelle/153				
28. réflexion sur la pratique doit être mode dominant de construction des compétences en formation initiale /161,					-réflexion sur la pratique sera mode dominant d'existence professionnelle/161	
29. réflexion sur la pratique sera mode dominant d'existence professionnelle /161						
30. développement d'habiletés et d'habitude de réflexion sur sa pratique /162, 163,						

Annexe 3E Université de Montréal	8 a pour fonction est agent de	9 a pour but; a pour conséquence; est moyen de; est antécédent de	10 est intermédiaire entre	11 est fondement de; est clef de	12 est condition de	13 est objet de
31. aménagements qui favorisent l'interaction et la réflexion /176,		- aider l'étudiant à opérer l'intégration de savoirs multiples/176				
32. favoriser la réflexion /176,						
33. réflexion plus fondamentale sur ces problématiques /184,						
34. réflexion (réfléchir) sur les expériences significatives (en arts, lettres, sciences et technologies) /191, 192, 224, 225,		élargissement des connaissances en arts, lettres, sciences et technologie/191, 224, - dégager l'impact des connaissances en arts, lettres, sciences et technologie sur sa culture professionnelle/191, 225				
35. analyse et réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire /198,						
36. fournir aux enseignants débutants des éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société /207,						
37. développer la réflexion critique des enseignants débutants /210,						
38. L'étudiant sera capable d'élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies à travers des expériences significatives et une réflexion critique sur ces expériences permettant d'en dégager l'impact sur sa culture personnelle /226						
39. formation continue et réflexion dans l'action /B7						
40. RÉFLEXION SUR LA (sa) PRATIQUE /109, 117, 120, 121, 122, 152, 161, 162, 200, 229, B18.		- formation continue/117 -apprendre/120				
41. RÉFLEXION CRITIQUE /69, 73, 80, 198, 210,						
42. RÉFLEXION /66, 69, 73, 74, 80, 115, 116, 120, 152, 161, 176, 184, 191, 198, 207, 210, 215, 224.						
43. réfléchir sur les valeurs de l'école /101, 102,						
44. réfléchir sur les problèmes sociaux et sur sa pratique, 108,						
45. (capacité de -habileté de) réfléchir sur sa pratique (ses pratiques éducatives) /114, 123,151, 200,		-améliorer sa pratique/109 -intégration théorie /pratique /151			-formation continue/123	
46. apprendre à apprendre en réfléchissant sur sa pratique /120, 121						
47. développement personnel en rapport avec la capacité de réfléchir sur la pratique /122,						
48. développement de la capacité de réfléchir sur sa pratique pédagogique /151, 197,		-intégration théorie /pratique /151			-intégration de la théorie et de la pratique et formation continue/151	
49. analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire /227, 228,						
50. analyser et réfléchir /227,						
51. compét. 41: clarifier ses propres valeurs tant personnelles que pédagogiques et professionnelles et réfléchir sur ses pratiques éducatives afin de les améliorer /230						
52. avoir l'occasion de réfléchir sur sa pratique /B18,		-améliorer sa pratique/B19				
53. RÉFLÉCHIR /101, 108, 151, 197, 200, 227, 229, B18,						
54. entraînement systématique, réfléchi et critique /134, 135, 136,		- développer la capacité d'intégrer les principes qui fonderont la pratique des enseignants/135 - mettre en application dans un milieu réel les principes qui fonderont la pratique des ens./135				
55. pratique réfléchie, 141,		-apprentissage intégré /141				
56. RÉFLÉCHIR(EY) 134, 141, 150,						

Annexe 3E Université de Montréal	14 a pour moyen	15 est conséquence de; est but de	16 a pour fondement; a pour clef	17 a pour agent; est fonction de	18 a pour condition	19 a pour lieu
1. caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel /5, 47, 48, 2. savoirs enseignants, pratique réflexive et discours sur la professionnalisation /63, 3. identification réflexive du changement survenu /89, 4. identification réflexive /89				-formateur/89		
5. analyse réflexive réduit effets trop brusques entre la formation et les pratiques scolaires /130, 6. analyse réflexive est moyen pour la complémentarité des deux volets de la formation /130,			-analyse réflexive réduit effets trop brusques entre la formation et les pratiques scolaires/130			
7. développement de la pratique réflexive /149, B3 8. médiation interactive et réflexive /167, 168, 9. acte d'enseigner est médiation interactive et réflexive /169,	-occasions de rupture offert par la diversification des expériences de stage/149 -séminaires de stage/B3			-futur enseignant/b3		
10. (nécessité d'une) formation interactive et réflexive /169, 170, 11. interactive et réflexive /169			- l'acte d'enseigner est une médiation interactive et réflexive/169			
12. PRATIQUE RÉFLEXIVE /287 13. ANALYSE RÉFLEXIVE /130, 149, 159, 160, 14. RÉFLEXIF /5, 47, 63, 89, 130, 149, 159, 160, 167, 169, B3, 15. réflexion et recherche /62,						
16. définition de la méthode propre à l'éducation en tant qu'objet de réflexion et de recherche / 63						
17. fournir les éléments nécessaires à la réflexion sur le rôle de la société /66	-compétences associées à la culture professionnelle/207	-compétences associées à la culture professionnelle/66				
18. capacité de réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative /69, 70,					-comprendre à la fois la société et le rôle fondamental de l'école dans le façonnement de la société/70	
19. Désirabilité de la capacité de réflexion critique sur le rôle de l'institution éducative /69,			-importance de la fonction enseignante dans le développement de la société/69			
20. terrain fertile à la réflexion critique /73, 215, 21. voie d'accès à la réflexion sur la réalité /115, 116,	- initiation à la démarche scientifique (pendant longtemps)/115 - s'intéresser à la façon dont les praticiens efficaces pensent leur pratique (aujourd'hui)/116					
22. habiletés cognitives supérieures pour une réflexion sur la pratique /118, 23. réflexion sur la pratique est un moyen de formation continue /118, 24. plénitude de la réflexion sur l'institution scolaire					-perspective diachronique/74	
25. orientée vers la conscience des enjeux de l'éducation, la formation de l'identité professionnelle et la réflexion critique 26. expérimenter la réflexion sur la pratique tout au long de sa formation /119, 27. habitude d'une réflexion sur sa pratique /152, 153,						
28. réflexion sur la pratique doit être mode dominant de construction des compétences en formation initiale /161, 29. réflexion sur la pratique sera mode dominant d'existence professionnelle /161						
30. développement d'habiletés et d'habitude de réflexion sur sa pratique /162, 163,		- programme de formation des enseignants/162				
31. aménagements qui favorisent l'interaction et la réflexion /176,						

	14	15	16	17	18	19
Annexe 3E Université de Montréal	a pour moyen	est conséquence de; est but de	a pour fondement; a pour clef	a pour agent; est fonction de	a pour condition	a pour lieu
32. favoriser la réflexion /176,	-aménagement du programme/176					
33. réflexion plus fondamentale sur ces problématiques /184,						
34. réflexion (réfléchir) sur les expériences significatives (en arts, lettres, sciences et technologies) /191, 192, 224, 225,				-étudiant/224		
35. analyse et réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire /198,						
36. fournir aux enseignants débutants des éléments nécessaires à leur réflexion sur le rôle de la société /207,						
37. développer la réflexion critique des enseignants débutants /210,		-compétences associées à la culture professionnelle (conn. sur la société, et le syst. scolaire, et conn. fondamentales/ 210				
38. L'étudiant sera capable d'élargir ses connaissances en arts, lettres, sciences et technologies à travers des expériences significatives et une réflexion critique sur ces expériences permettant d'en dégager l'impact sur sa culture personnelle /226	Dossier professionnel et 2 DID1201 DID1500 DID1100 DID1900 /226					
39. formation continue et réflexion dans l'action /B7						
40. RÉFLEXION SUR LA (sa) PRATIQUE /109, 117, 120, 121, 122, 152, 161, 162, 200, 229, B18.	-s'insérer dans un collectif de recherche /B18				- novice en formation initiale/152	
41. RÉFLEXION CRITIQUE /69, 73, 80, 198, 210,					-enseignants débutants/210	
42. RÉFLEXION /66, 69, 73, 74, 80, 115, 116, 120, 152, 161, 176, 184, 191, 198, 207, 210, 215, 224,					-enseignants débutants/66	
43. réfléchir sur les valeurs de l'école /101, 102,	travail en équipe/101					
44. réfléchir sur les problèmes sociaux et sur sa pratique, 108,	développement d'un esprit critique/108					
45. (capacité de -habileté de) réfléchir sur sa pratique (ses pratiques éducatives) /114, 123, 151, 200,						
46. apprendre à apprendre en réfléchissant sur sa pratique /120, 121					-expérimenter la réflexion sur la pratique tout au long de sa formation/120 -analyser l'expérience de son propre fonctionnement personnel et professionnel/121	
47. développement personnel en rapport avec la capacité de réfléchir sur la pratique /122,		programme de l'Université de Montréal / 122				
48. développement de la capacité de réfléchir sur sa pratique pédagogique /151, 197,						
49. analyser et réfléchir de façon critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire /227, 228,	PED4010 ETA1900 ETA4000 Séminaires de stage /228					
50. analyser et réfléchir /227,						
51. compét. 41: clarifier ses propres valeurs tant personnelles que pédagogiques et professionnelles et réfléchir sur ses pratiques éducatives afin de les améliorer /230	PED1010 PED4010 PPA4235 PPA4210 PPA4200 PPA4215 PPA3205 ETA4000 /230					
52. avoir l'occasion de réfléchir sur sa pratique /B18,	s'insérer dans un collectif de recherche /B18					
53. RÉFLÉCHIR /101, 108, 151, 197, 200, 227, 229, B18,					-enseignants d'expérience/b18 -enseignant/120 -étudiant/227	
54. entraînement systématique, réfléchi et critique /134, 135, 136,						
55. pratique réfléchie, 141,						
56. RÉFLÉCHIR(EY) 134, 141, 150,						

Tableaux-synthèse des données conceptuelles

ANNEXE 3F-

Université Concordia.

B.A spécialisé en éducation préscolaire et en enseignement
primaire. (1994)

	1	2	3	4	5	6	7
ANNEXE 3F Université Concordia	Identité	a pour élément; a pour caractéristique	est élément de; est caractéristique de	a pour objet	est en concomitance avec	est en contiguïté avec; est en interaction avec	est en opposition ou disjonction avec
1. clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive /19			- développement professionnel / 19				
2. développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive / 19, 20, 165, 254,	exigence de formation continue /19					- EDUC371: Stage II: Dynamique de groupe en classe / 165 - EDUC476: Séminaire d'enseignement au second cycle du primaire /254	
3. stagiaires sont amenés à réfléchir à la communication entre parents, enfants, enseignants / 67							
4. affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter de sujets de préoccupation / 74							
5. stage d'enseignement et de réflexion / 84, 85		- enregistrer la pratique su bande vidéo /84 - analyser leur pratique /85					
6. former des enseignants capables de réflexion critique / 6, 7							
7. le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage / 89							
8. aider les stagiaires à faire une réflexion critique sur leur pratique / 114							
9. aider les stagiaires (donner occasion aux étudiants de) à réfléchir sur leur pratique /114							
10. aider les stagiaires à développer l'habitude de réfléchir sur leur pratique / 126							
11. travail de réflexion personnelle / 203, 204, 205,			évaluation (EDUC371): Stage II: Dynamique de groupe en classe /203	objets et théories traités durant les cours : style d'enseignement, rôle des élèves et des enseignants, la dynamique de groupe, la communication en classe, les stratégies d'enseignement, le contrôle social et les techniques d'observation /205			
12. compte rendu quotidien du déroulement des événements en classe avec leurs réflexions et commentaires / 237			journal personnel /237				
13. enseignants innovateurs et réfléchis / 2, 3,	- enseignants qui puissent donner aux enfants un enseignement approprié à leur développement (contenu, méthodes) /3						
14. promouvoir une pratique réfléchie et appropriée au développement de l'enfant / 10			-tous les cours du programme /10				
15. RÉFLEXIVE / 19		-analyse /19					
16. RÉFLEXION, RÉFLÉCHIR / 67, 74, 83, 114, 126,		-critique /6, 89 - personnelle /203	-second stage /83	- communication entre parents, enfants et enseignants /67 - sujets de préoccupation : la gestion de classe, la création d'environnements d'apprentissage appropriés, l'identification des besoins des enfants, la planification (à court et à long terme) d'activités d'enseignement et d'interventions adaptées, l'évaluation des progrès des élèves, l'analyse du matériel didactique, la critique de sa propre pratique, la communication en classe, les interactions entre élèves et enseignants ou enseignantes, les problèmes de discrimination, les rapports des enseignants et des enseignantes avec les parents, les activités parascolaires, etc. -pratique /114, 126			
17. RÉFLEXION CRITIQUE / 6, 89, 93			- pratique /93				
18. RÉFLEXION PERSONNELLE/ 203			travail (EDUC371) /203				

	1	2	3	4	5	6	7
	Identité	a pour élément; a pour caractéristique	est élément de; est caractéristique de	a pour objet	est en concomitance avec	est en contiguïté avec; est en interaction avec	est en opposition ou disjonction avec
ANNEXE 3F Université Concordia							
19. REFLEXION SUR LA PRATIQUE / 93, 114, 126, 127, 259,	-habitude /126	-critique /93	EDUC476: Stage IV éducation préscolaire et enseignement au premier cycle du primaire /259				
20. PRATIQUE RÉFLÉCHIE / 10	-pratique appropriée au développement de l'enfant /10						
21. RÉFLÉCHI / 2, 10			-enseignants formés par le programme de Concordia /2 - pratique promue par les cours /10				

ANNEXE 3F Université Concordia	9 a pour fonction est agent de	9 a pour but; a pour conséquence; est moyen de; est antécédent de	10 est intermédiaire entre	11 est fondement de; est clef de	12 est condition de	13 est objet de
1. clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive /19						
2. développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive / 19, 20, 165, 254,						
3. stagiaires sont amenés à réfléchir à la communication entre parents, enfants, enseignants / 67						
4. affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter de sujets de préoccupation / 74						
5. stage d'enseignement et de réflexion / 84, 85						
6. former des enseignants capables de réflexion critique / 6, 7						
7. le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage / 89				-modèle d'encadrement des stagiaires /89		
8. aider les stagiaires à faire une réflexion critique sur leur pratique / 114						
9. aider les stagiaires (donner occasion aux étudiants de) à réfléchir sur leur pratique /114						
10. aider les stagiaires à développer l'habitude de réfléchir sur leur pratique / 126						
11. travail de réflexion personnelle / 203, 204, 205,						
12. compte rendu quotidien du déroulement des événements en classe avec leurs réflexions et commentaires / 237						
13. enseignants innovateurs et réfléchis / 2, 3,						
14. promouvoir une pratique réfléchie et appropriée au développement de l'enfant / 10						
3. RÉFLEXIVE / 19						
16. RÉFLEXION, RÉFLÉCHIR / 67, 74, 83, 114, 126,						
17. RÉFLEXION CRITIQUE / 6, 89, 93,						
18. RÉFLEXION PERSONNELLE/ 203						
19. RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE / 93, 114, 126, 127, 259,		-évaluer la pratique /127				
20. PRATIQUE RÉFLÉCHIE / 10						
21. RÉFLÉCHI / 2, 10						

	14	15	16	17	18	19
ANNEXE 3F Université Concordia	a pour moyen	est conséquence de; est but de	a pour fondement; a pour clef	a pour agent; est fonction de	a pour condition	a pour lieu
1. clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive /19						
2. développement professionnel, y compris clarification de ses propres valeurs, analyse réflexive / 19, 20, 165, 254,	EDUC230 EDUC272 EDUC321 EDUC371 EDUC400 EDUC426 EDUC427 EDUC450 EDUC474 EDUC454 EDUC476 /20					
3. stagiaires sont amenés à réfléchir à la communication entre parents, enfants, enseignants / 67		-réunions entre stagiaire, parents, professeurs, dans le cadre du cours EDUC264 /67		stagiaires /67		
4. affermir les acquisitions de la formation pratique, favoriser la réflexion et discuter de sujets de préoccupation / 74		-ajout de trois séminaires /74				
5. stage d'enseignement et de réflexion / 84, 85	enregistrer la pratique sur bande vidéo /84					
6. former des enseignants capables de réflexion critique / 6, 7	-procurer les occasions et les outils qui permettent aux étudiants d'examiner leur pratique et d'en tirer des leçons utiles /7	-programme de Concordia /6				
7. le dialogue, la collaboration et la réflexion critique par les trois participants du stage / 89						
8. aider les stagiaires à faire une réflexion critique sur leur pratique / 114	-des questions à développement préparées par les enseignants-associés et par les superviseurs /93					
9. aider les stagiaires (donner occasion aux étudiants de) à réfléchir sur leur pratique /114	-journal personnel, enregistrement sur bande magnétoscopique de leur expérience /114					
10. aider les stagiaires à développer l'habitude de réfléchir sur leur pratique / 126		EDUC271 et EDUC272: Stage 1: Éducation à la prématernelle et à la maternelle et séminaire associé /126				
11. travail de réflexion personnelle / 203, 204, 205,				étudiants /204		
12. compte rendu quotidien du déroulement des événements en classe avec leurs réflexions et commentaires / 237						
13. enseignants innovateurs et réfléchis / 2, 3,		-programme de Concordia/2				
14. promouvoir une pratique réfléchie et appropriée au développement de l'enfant / 10			principes directeurs du programme /11			
15. RÉFLEXIVE /19						
16. RÉFLEXION, RÉFLÉCHIR / 67, 74, 83, 114, 126,				stagiaires /67		
17. RÉFLEXION CRITIQUE / 6, 89, 93,				-enseignants formés par le programme /6 - étudiant, enseignant-associé et superviseur /89		
18. RÉFLEXION PERSONNELLE/ 203						
19. RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE /93, 114, 126, 127, 259,				stagiaires /93 - étudiants /114		
20. PRATIQUE RÉFLÉCHIE / 10						
21. RÉFLÉCHI / 2, 10						

Tableaux-synthèse des données conceptuelles

ANNEXE 3G-

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Dossier d'agrément. (1994)

	1	2	3	4	5	6	7
ANNEXE 3G Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	Identité	a pour élément; a pour caractéristique	est élément de; est caractéristique de	a pour objet	est en concomitance avec	est en contiguïté avec; est en interaction avec	est en opposition ou disjonction avec
1. s'initier à une pratique réflexive de son geste pédagogique/ 179,							
2. processus continu et réflexif sur ses connaissances et sur sa pratique/ 244,	expérimentation progressive en milieu scolaire/ 244						
3. la réflexion et l'analyse /12, 25,				-leur geste pédagogique / 25		- les différents savoirs acquis à l'université et dans le milieu scolaire/ 12	
4. soutien à... une réflexion mieux articulée/ 16,							
5. étudiants seront incités à l'analyse et à la réflexion de leur geste pédagogique /25							
6. analyse et réflexion de leur geste pédagogique/25							
7. compétence 30: est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier / 32, 45, 50, 52, 110,			-compétence concernant l'école et la profession en tant qu'institutions sociales/ 32			- EDU2320 Pratiques éducatives et épistémologie; EDU2329 Courants pédagogiques et histoire de l'éducation; Stage I, II, III et IV; EDU2234: Projet éducatif de formation; STA 1020: Euro-stage./ 32 -(OBJECTIF 3 a) Connaître l'histoire de la pédagogie ainsi que les concepts et les théories de base de la situation pédagogique/ 45 - OBJECTIF 3 c) Se familiariser avec les responsabilités et les divers aspects de la profession enseignante et de la relation éducative/ 50 - OBJECTIF 3d) Savoir se distancier par rapport à sa propre pratique éducative et s'habiller à en faire l'analyse/ 52	
8. analyse et réflexion critique par rapport à sa profession/ 32							
9. analyse et réflexion critique/ 32							
10. compétence 31: est initiée à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques/ 33, 46, 48, 53, 110,			-compétence concernant l'école et la profession en tant qu'institutions sociales/ 33			- EDU2320 Pratiques éducatives et épistémologie; EDU2329 Courants pédagogiques et histoire de l'éducation; Stage I, II, III et IV; EDU2234: Projet éducatif de formation; STA 1020: Euro-stage. -(OBJECTIF 3 a) Connaître l'histoire de la pédagogie ainsi que les concepts et les théories de base de la situation pédagogique/ 46 -(OBJECTIF 3 b) Connaître les conditions et les effets de l'éducation dans la société./ 48 -(OBJECTIF 3d) Savoir se distancier par rapport à sa propre pratique éducative et s'habiller à en faire l'analyse/ 53	
11. amener l'étudiant à développer l'esprit d'observation, d'analyse, de synthèse et de réflexion critique face à l'écrit/ 96,							
12. esprit d'observation, d'analyse, de synthèse et de réflexion critique face à l'écrit /96							
13. réflexion face à l'écrit		- critique / 96					
14. rapport oral et écrit de l'étudiant de sa réflexion sur les situations vécues et analysées/ 153,			-STA 4121 / 153				
15. réflexion sur les situations vécues et analysées/ 153,							
16. réflexion sur les problèmes inhérents à la gestion de la classe et à l'intervention pédagogique/ 163, 181,			-STA4122/ 163 -STA4123 /181				
17. assurer jusqu'à la fin du programme une réflexion sur sa pratique/ 249							

	1	2	3	4	5	6	7
ANNEXE 3G Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	Identité	a pour élément; a pour caractéristique	est élément de; est caractéristique de	a pour objet	est en concomitance avec	est en contiguïté avec; est en interaction avec	est en opposition ou disjonction avec
18. Analyse des pratiques d'enseignement et changement: la réflexivité /28, 29, 30						L'importance des théories personnelles et des représentations des futures enseignantes et des futurs enseignants. / 28 L'auto-évaluation des pratiques d'enseignement et des attitudes est une condition essentielle au changement. / 29 La supervision pédagogique des futures enseignantes et des futurs enseignants par les divers acteurs (professeures et professeurs d'université, enseignantes et enseignants associés, directrices et directeurs d'école) constitue une aide et un outil indispensables à ce changement /30	
19. RÉFLEXIVE /7, 41, 170, 179, 238, 244,			- pratique -pratique du geste pédagogique/ 179, -analyse /238 - processus /244 -démarche /170 -démarche d'analyse /238 -pratique du geste pédagogique/179 -				
20. ANALYSE RÉFLEXIVE/ 238,	-démarche /238						
21. DÉMARCHÉ RÉFLEXIVE / 170, 171, 172,	-le savoir est construit à partir d'une réflexion sur sa pratique /171		-séminaires d'intégration de STA 4122/ 171				
22. DÉMARCHÉ D'ANALYSE RÉFLEXIVE / 238,							
23. PRATIQUE RÉFLEXIVE /7, 41,							
24. RÉFLEXION /16, 153, 163, 171, 181, 249,		-mieux articulée/ 16				- ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques -situations vécues et analysées / 153 - les problèmes inhérents à la gestion de la classe et à l'intervention pédagogique / 163 , 181 -pratique /249 - l'écrit /96	
25. RÉFLEXION CRITIQUE/ 33, 96							
26. RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE/ 171, 249,							
27. PROCESSUS RÉFLEXIF/ 244						-ses connaissances et sa pratiques /244	

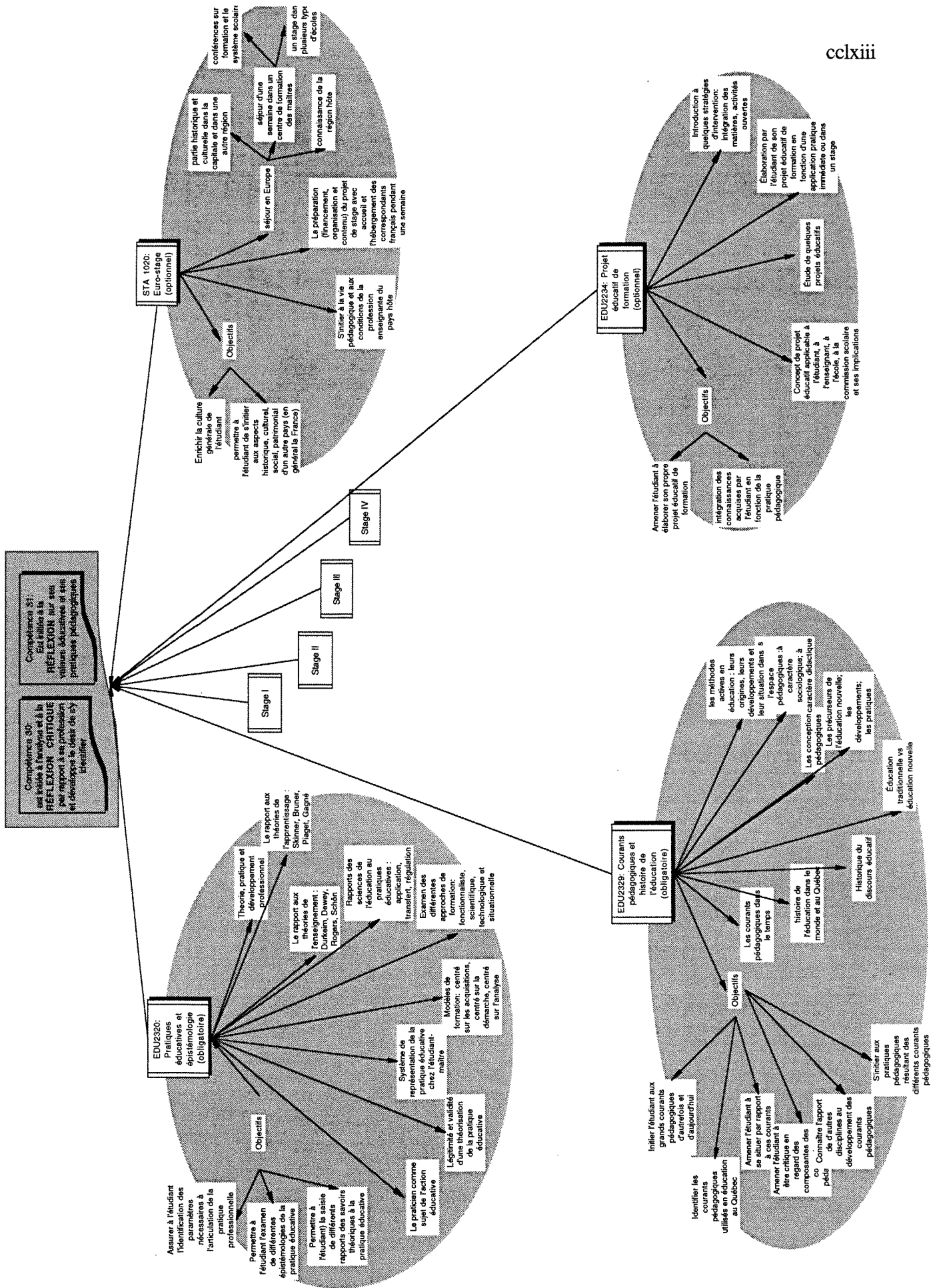
	8	9	10	11	12	13
ANNEXE 3G Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	a pour fonction est agent de	a pour but; a pour conséquence; est moyen de; est antécédent de	est intermédiaire entre	est fondement de; est clef de	est condition de	est objet de
1. s'initier à une pratique réflexive de son geste pédagogique/ 179,						
2. processus continu et réflexif sur ses connaissances et sur sa pratique/ 244,		- développer une attitude plus responsable vis-à-vis sa formation/ 244				
3. la réflexion et l'analyse /12, 25,						
4. soutien à... une réflexion mieux articulée/ 16,						
5. étudiants seront incités à l'analyse et à la réflexion de leur geste pédagogique /25		rentabiliser expérience pratique /25				
6. analyse et réflexion de leur geste pédagogique/25						
7. compétence 30: est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier / 32, 45, 50, 52, 110,						
8. analyse et réflexion critique par rapport à sa profession/ 32				- développer le désir de s'identifier à la profession /32		
9. analyse et réflexion critique/ 32						
10. compétence 31: est initié à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques/ 33, 46, 48, 53, 110,						
11. amener l'étudiant à développer l'esprit d'observation, d'analyse, de synthèse et de réflexion critique face à l'écrit/ 96,						
12. esprit d'observation, d'analyse, de synthèse et de réflexion critique face à l'écrit /96						
13. réflexion face à l'écrit						
14. rapport oral et écrit de l'étudiant de sa réflexion sur les situations vécues et analysées/ 153,						
15. réflexion sur les situations vécues et analysées/ 153,						
16. réflexion sur les problèmes inhérents à la gestion de la classe et à l'intervention pédagogique/ 163, 181,						
17. assurer jusqu'à la fin du programme une réflexion sur sa pratique/ 249						
18. Analyse des pratiques d'enseignement et changement: la réflexivité /28, 29, 30						
19. RÉFLEXIVE /7, 41, 170, 179, 238, 244,						
20. ANALYSE RÉFLEXIVE/ 238,						
21. DÉMARCHE RÉFLEXIVE / 170, 171, 172,						
22. DÉMARCHE D'ANALYSE RÉFLEXIVE / 238,		- rétroaction à la stagiaire /238				
23. PRATIQUE RÉFLEXIVE /7, 41,						
24. RÉFLEXION /16, 153, 163, 171, 181, 249,						
25. RÉFLEXION CRITIQUE/ 33, 96						
26. RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE/ 171, 249,		-construction du savoir / 171				
27. PROCESSUS RÉFLEXIF/ 244						

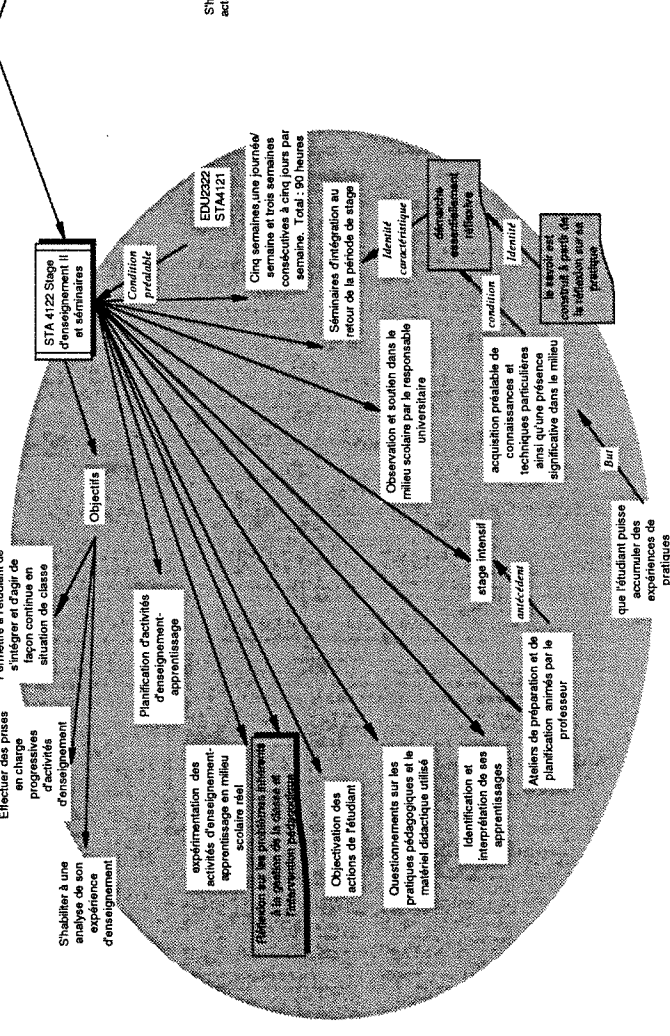
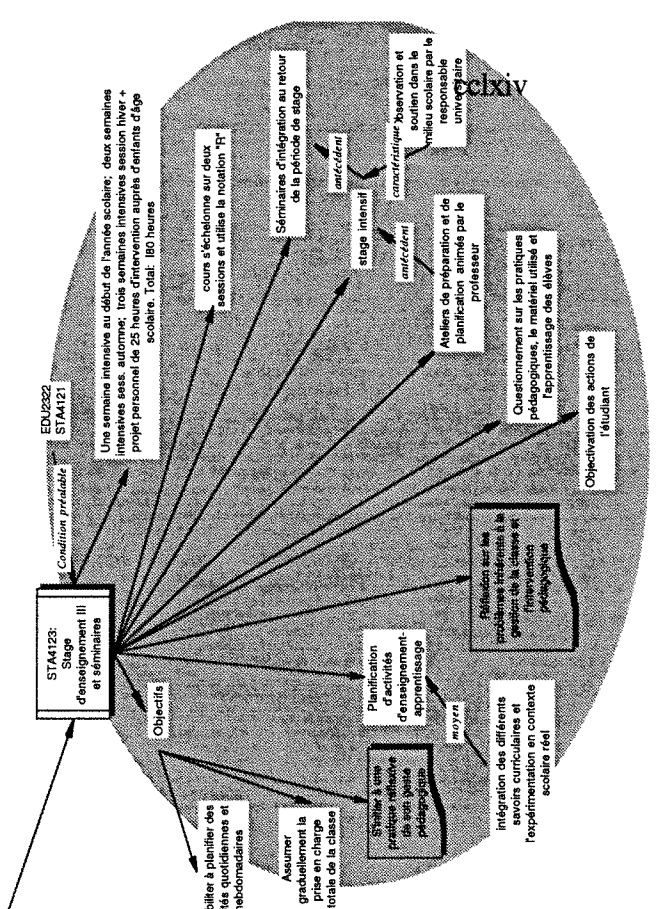
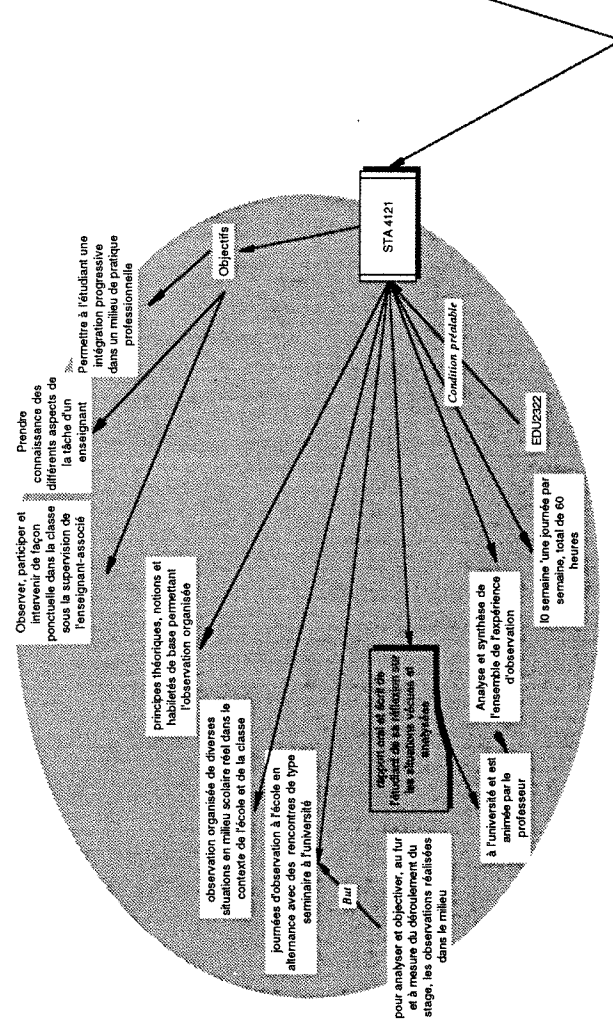
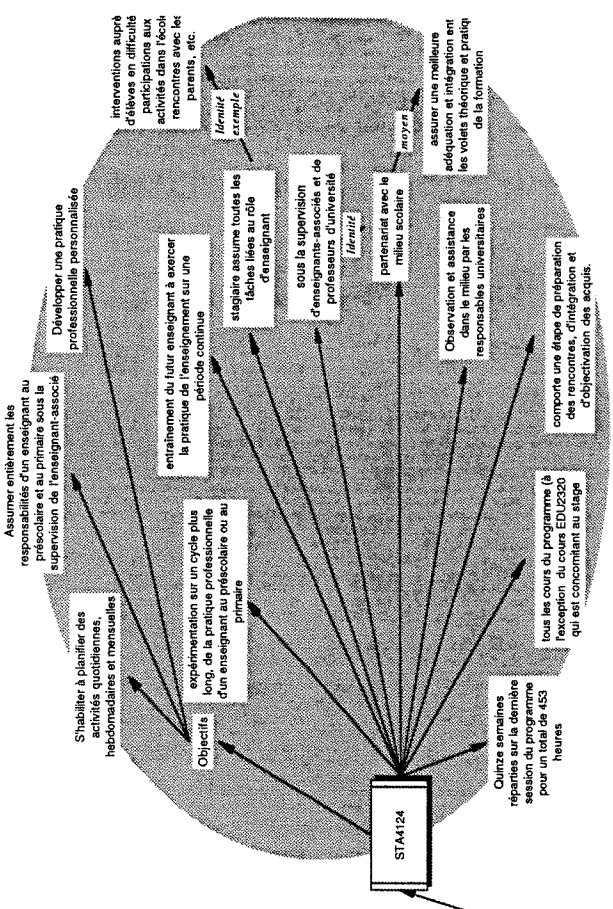
	14	15	16	17	18	19
ANNEXE 3G Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	a pour moyen	est conséquence de; est but de	a pour fondement; a pour clef	a pour agent; est fonction de	a pour condition	a pour lieu
1. s'initier à une pratique réflexive de son geste pédagogique/ 179,		STA4123/ 179		-étudiants /179		
2. processus continu et réflexif sur ses connaissances et sur sa pratique/ 244,						
3. la réflexion et l'analyse /12, 25,						
4. soutien à... une réflexion mieux articulée/ 16,			- Des séminaires /12 - maîtrise de la langue/16			
5. étudiants seront incités à l'analyse et à la réflexion de leur geste pédagogique /25						
6. analyse et réflexion de leur geste pédagogique/25				-étudiants/25		
7. compétence 30: est initiée à l'analyse et à la réflexion critique par rapport à sa profession et développe le désir de s'y identifier / 32, 45, 50, 52, 110,						
8. analyse et réflexion critique par rapport à sa profession/ 32						
9. analyse et réflexion critique/ 32						
10. compétence 31: est initié à la réflexion sur ses valeurs éducatives et ses pratiques pédagogiques/ 33, 46, 48, 53, 110,						
11. amener l'étudiant à développer l'esprit d'observation, d'analyse, de synthèse et de réflexion critique face à l'écrit/ 96,		- EDU2109/ 96				
12. esprit d'observation, d'analyse, de synthèse et de réflexion critique face à l'écrit /96						- dans le contexte de ses études universitaires et dans celui de sa future profession / 96
13. réflexion face à l'écrit						
14. rapport oral et écrit de l'étudiant de sa réflexion sur les situations vécues et analysées/ 153,						
15. réflexion sur les situations vécues et analysées/ 153,					- étudiant /153	
16. réflexion sur les problèmes inhérents à la gestion de la classe et à l'intervention pédagogique/ 163, 181,						
17. assurer jusqu'à la fin du programme une réflexion sur sa pratique/ 249			- la cours pratiques éducatives et épistémologie donné sous forme de séminaires une journée/deux semaines /249			
18. Analyse des pratiques d'enseignement et changement: la réflexivité /28, 29, 30						
19. RÉFLEXIVE /7, 41,170, 179, 238, 244,						
20. ANALYSE RÉFLEXIVE/ 238,						
21. DÉMARCHE RÉFLEXIVE / 170, 171, 172,					- acquisition préalable de connaissances et techniques particulières ainsi qu'une présence significative dans le milieu /172	
22. DÉMARCHE D'ANALYSE RÉFLEXIVE / 238,					-enseignant-associé /238	
23. PRATIQUE RÉFLEXIVE /7, 41,			- l'insertion progressive et continue /7, 41			
24. RÉFLEXION /16, 153, 163, 171, 181, 249,						
25. RÉFLEXION CRITIQUE/ 33, 96						
26. RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE/ 171, 249,					-étudiant/249	
27. PROCESSUS RÉFLEXIF/ 244						

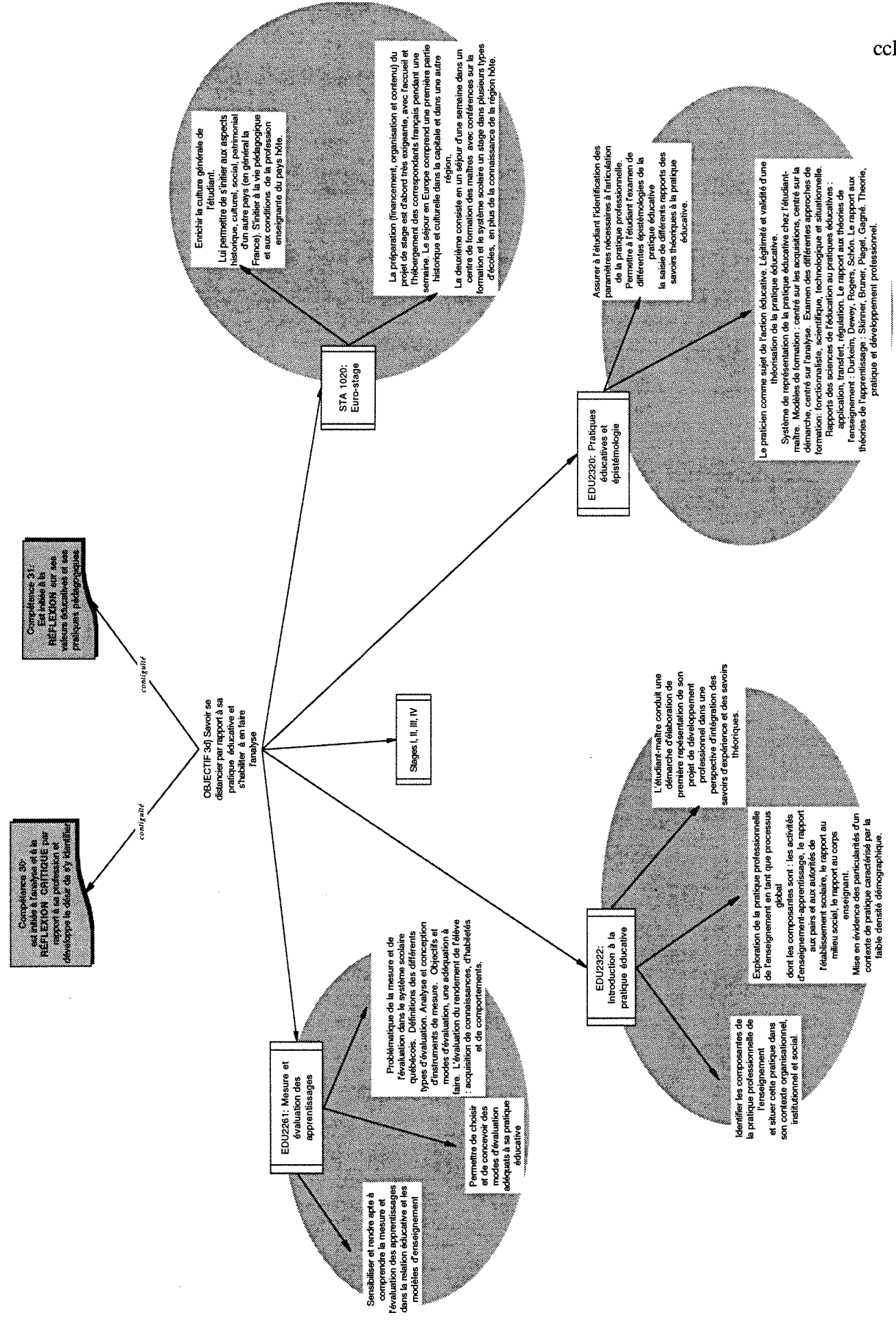
ANNEXE 4

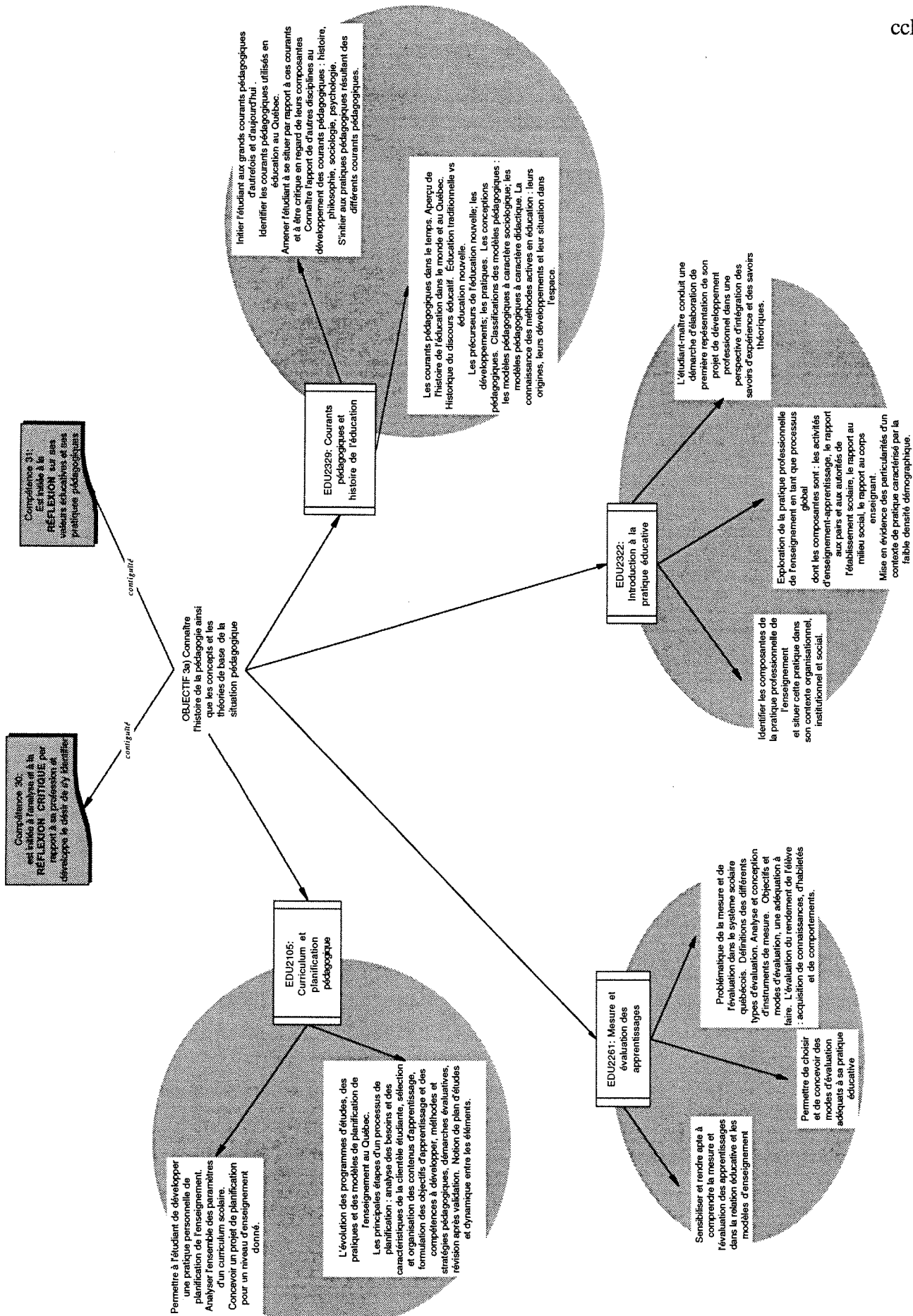
**Schémas des cours liés au développement de
compétences réflexives.**

**Programme de l'Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue**









OBJECTIF 3c) Se familiariser avec les divers aspects de la profession enseignante et de la relation éducative

COMPÉTENCE 3c) Être capable de réfléchir par rapport à ses pratiques et développer le désir de s'y identifier

Sensibiliser et rendre apte à comprendre la mesure et l'évaluation des apprentissages dans la relation éducative et les modèles d'enseignement

Problématique de la mesure et de l'évaluation dans le système scolaire québécois. Définitions des différents types d'évaluation. Analyse et conception d'instruments de mesure. Objectifs et modes d'évaluation, une adéquation à faire. L'évaluation du rendement et de l'élève : acquisition de connaissances, d'habiletés et de comportements.

Exploration de la pratique professionnelle de l'enseignement en tant que processus global, dont les composantes sont : les activités d'enseignement-apprentissage, le rapport aux pairs et aux autorités de l'établissement scolaire, le rapport au milieu social, le rapport au corps enseignant. Mise en évidence des particularités d'un contexte de pratique enseignante par la faible densité démographique.

Initier l'étudiant aux grands courants pédagogiques d'aujourd'hui. Identifier les courants pédagogiques utilisés en éducation au Québec. Amener l'étudiant à se situer par rapport à ces courants et à être critique en regard de leurs composantes. Conseiller l'apprenti de diverses disciplines au développement des courants pédagogiques : histoire, philosophie, sociologie, psychologie. Situer les pratiques pédagogiques résultant des différents courants pédagogiques.

Les courants pédagogiques dans le temps. Aperçu de l'histoire de l'éducation dans le monde et au Québec. Historique du discours éducatif. Éducation traditionnelle vs éducation nouvelle. Les précurseurs de l'éducation nouvelle; les développements; les pratiques. Les conceptions pédagogiques. Classifications des modèles pédagogiques; les modèles pédagogiques à caractère sociologique; les modèles pédagogiques à caractère didactique. La connaissance des méthodes actives en éducation; leurs origines, leurs développements et leur situation dans l'espace.

EDU2261: Mesure et évaluation des apprentissages

EDU2322: Introduction à la pratique éducative

EDU2329: Courants pédagogiques et histoire de l'éducation

EDU2104: Apprentissage et développement de l'enfant

EDU1100: Organisation scolaire du Québec

EDU2101: L'école primaire et la société contemporaine

Connaître l'évolution du système scolaire québécois, son organisation actuelle, ses enjeux. Connaître les rôles et les attentes des différents agents éducatifs au sein de l'école et de la commission scolaire. Analyser sa situation en tant que futur professionnel de l'enseignement au sein d'une équipe école en évolution.

Les principales théories en psychologie de l'apprentissage et les conséquences éducatives (associationnisme, behaviorisme, neo-behaviorisme, cognitivisme, constructivisme). Contribution de la psychologie contemporaine à l'apprentissage en milieu scolaire. Évolution des apprentissages chez l'enfant, jusqu'à, aux arts, en relation aux objectifs éducatifs, notamment au plan langagier. Facteurs impliqués dans le processus d'apprentissage; chez l'élève, le professeur et dans l'apprentissage par l'intermédiaire du groupe et des pairs.

Connaître les principales théories en psychologie de l'apprentissage. Identifier les principes à la base de chacune des théories de l'apprentissage. Établir les applications des théories de l'apprentissage en milieu scolaire. Connaître les facteurs impliqués dans le processus d'apprentissage et qui sont susceptibles de modifier la performance de l'élève.

Comprendre le rôle que les sociétés contemporaines attribuent à l'école et à l'instruction primaire, plus particulièrement au Québec. Comprendre les relations entre la société et l'école en période de stabilité et en période de changement. Développer une vision personnelle de l'école primaire actuelle en relation avec les changements sociaux du XXe siècle.

L'école primaire comme élément culturel des sociétés contemporaines. L'enseignement primaire et l'alphabétisation. Multiplicité des intervenants à partir de décisions économiques et politiques jusqu'aux enfants comme facteur de la complémentarité de l'école primaire. Répercussions de l'idéologie dominante sur les interventions éducatives au primaire.

Stages I, II, III, IV

Histoire et évolution du système scolaire québécois. Les politiques en matière d'éducation. Le MEC, la commission scolaire, l'école. La gestion et la prise de décision dans les écoles en relation avec les enseignants. Le rôle des différents acteurs aux divers paliers du système.

Les relations au sein du personnel enseignant et de l'équipe école. Professionnalisme et syndicalisme. Formation continue.

EDU1100: Organisation scolaire du Québec

EDU2101: L'école primaire et la société contemporaine

EDU2104: Apprentissage et développement de l'enfant

EDU2329: Courants pédagogiques et histoire de l'éducation

EDU2261: Mesure et évaluation des apprentissages

EDU2322: Introduction à la pratique éducative

EDU2329: Courants pédagogiques et histoire de l'éducation

EDU2104: Apprentissage et développement de l'enfant

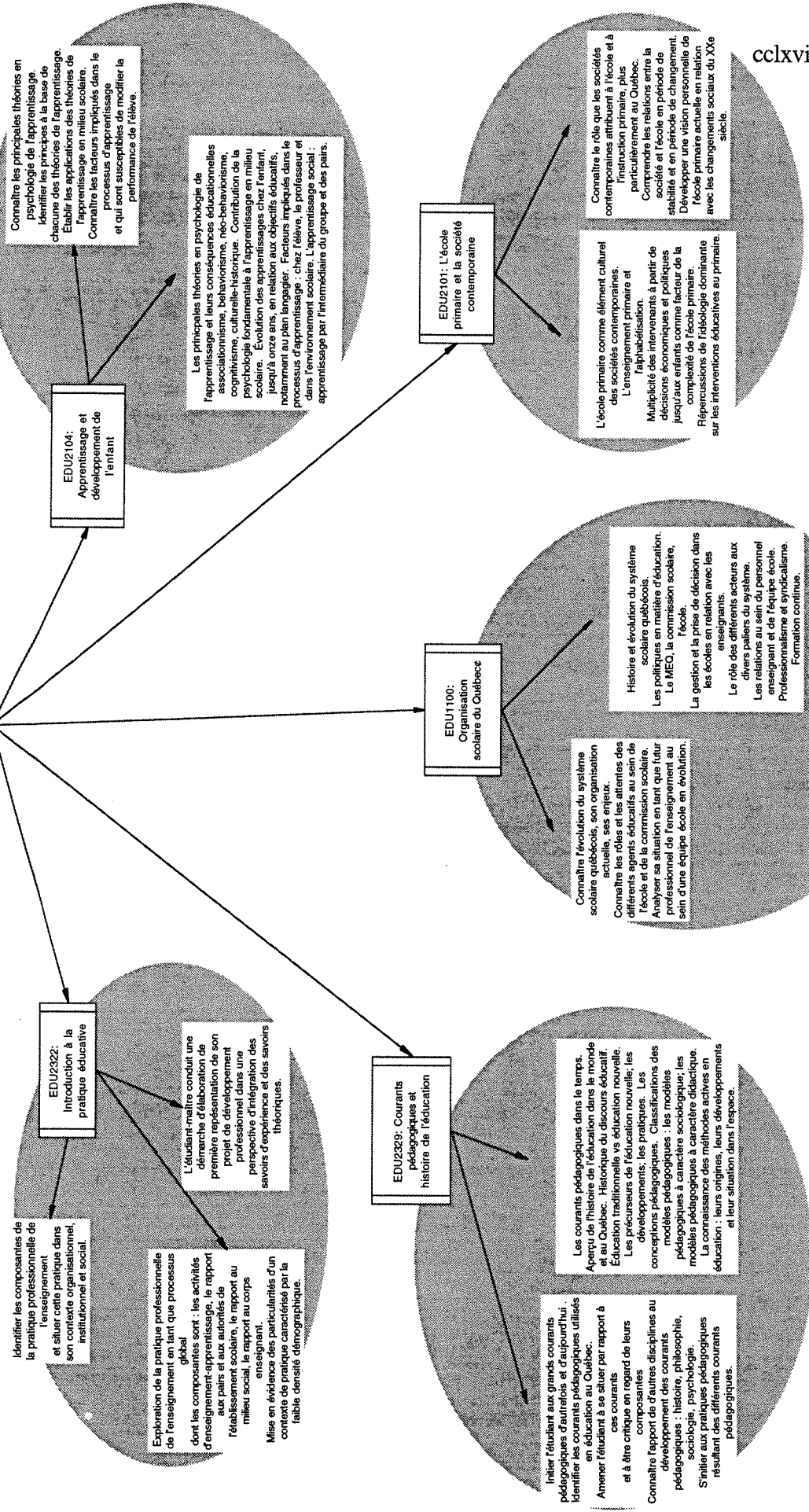
EDU1100: Organisation scolaire du Québec

EDU2101: L'école primaire et la société contemporaine

Compétence 31:
Est né à la
RÉFLEXION sur ces
valeurs éducatives et les
pratiques pédagogiques.

continuité

OBJECTIF 36)
Connaître les conditions
et les effets de
l'éducation dans la
société



Connaître les principales théories en psychologie de l'apprentissage. Identifier les précones à la base de chacune des théories de l'apprentissage. Établir les applications des théories de l'apprentissage en milieu scolaire. Connaître les facteurs impliqués dans le processus d'apprentissage et qui sont susceptibles de modifier la performance de l'élève.

Les principales théories en psychologie de l'apprentissage et leurs conséquences éducationnelles: associationnisme, behaviorisme, néo-behaviorisme, cognitivisme, culturelle-historique. Contribution de la psychologie fondamentale à l'apprentissage en milieu scolaire. Évolution des apprentissages chez l'enfant, jusqu'à onze ans, en relation avec les objectifs éducatifs, notamment au plan langagier. Facteurs impliqués dans le processus d'apprentissage: chez l'élève, le professeur et dans l'environnement scolaire. L'apprentissage social: apprentissage par l'intermédiaire du groupe et des pairs.

EDU2104:
Apprentissage et
développement de
l'enfant

**EDU2101: L'école
primaire et la société
contemporaine**

L'école primaire comme élément culturel des sociétés contemporaines. L'enseignement primaire et l'alphabétisation. Multiplicité des intervenants à partir de décisions économiques et politiques jusqu'aux enfants comme facteur de la complexité de l'école primaire. Répercussions de l'idéologie dominante sur les interventions éducatives au primaire.

Connaître le rôle que les sociétés contemporaines attribuent à l'école et à l'instruction primaire, plus particulièrement au Québec. Comprendre les relations entre la société et l'école en période de stabilité et en période de changement. Développer une vision personnelle de l'école primaire actuelle en relation avec les changements sociaux du XXI^e siècle.

EDU1100:
Organisation
scolaire du Québec

Connaître l'évolution du système scolaire québécois, son organisation actuelle, ses enjeux. Connaître les rôles et les attentes des différents agents éducatifs au sein de l'école et de la commission scolaire. Analyser sa situation en tant que futur professionnel de l'enseignement au sein d'une équipe école en évolution.

Histoire et évolution du système scolaire québécois. Les politiques en matière d'éducation. La MEQ, la commission scolaire, l'école. La gestion et la prise de décision dans les écoles en relation avec les enseignants. Le rôle des différents acteurs aux divers paliers du système. Les relations au sein du personnel enseignant et de l'équipe école. Professionnalisme et syndicalisme. Formation continue.

EDU2322:
Introduction à la
pratique éducative

Exploration de la pratique professionnelle de l'enseignement en tant que processus global dont les composantes sont: les activités d'enseignement-apprentissage, le rapport aux pairs et aux autorités de l'établissement scolaire, le rapport au milieu social, le rapport au corps enseignant. Mise en évidence des particularités d'un contexte de pratique caractérisés par la faible densité démographique.

Identifier les composantes de la pratique professionnelle de l'enseignement et situer cette pratique dans son contexte organisationnel, institutionnel et social.

L'étudiant-maître conduit une démarche d'élaboration de son projet de développement professionnel dans une perspective d'intégration des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques.

**EDU2329: Courants
pédagogiques et
histoire de l'éducation**

Initier l'étudiant aux grands courants pédagogiques d'aujourd'hui et d'hier. Identifier les courants pédagogiques utilisés en éducation au Québec. Amener l'étudiant à se situer par rapport à ces courants et à être critique en regard de leurs composantes. Connaître l'apport de diverses disciplines au développement des courants pédagogiques: histoire, philosophie, sociologie, psychologie. S'initier aux pratiques pédagogiques résultant des différents courants pédagogiques.

Les courants pédagogiques dans le temps. Aperçu de l'histoire de l'éducation dans le monde et au Québec. Historique du discours éducatif. Éducation traditionnelle vs éducation nouvelle. Les précurseurs de l'éducation nouvelle; les développements; les pratiques. Les conceptions pédagogiques. Classifications des modèles pédagogiques: les modèles pédagogiques à caractère sociologique, les modèles pédagogiques à caractère didactique. La connaissance des méthodes actives en éducation: leurs origines, leurs développements et leur situation dans l'espace.