

Université de Montréal

Les connaissances relatives à la période adolescente dans les programmes de formation en enseignement au secondaire dans les universités québécoises

par Delphine Tremblay-Gagnon

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade
Maîtrise ès arts en éducation comparée et fondements de l'éducation

Décembre 2016

© Delphine Tremblay-Gagnon, 2016

Résumé

Dans ce mémoire de maîtrise, nous nous sommes intéressée à ce qu'apprennent les futurs enseignants du secondaire, lors de leur formation initiale à l'enseignement, à propos des élèves adolescents et de la période qu'ils traversent : l'adolescence. Cette question nous semble pertinente, d'abord, parce que l'adolescence est une période cruciale dans le développement individuel, ensuite, parce que l'élève est au centre du travail enseignant et que la connaissance des élèves est reconnue importante autant par les chercheurs et par les praticiens, et finalement, car la formation en enseignement a comme premier mandat de fournir une base de connaissances professionnelles à ses étudiants. Or, peu d'études se penchent réellement sur les connaissances spécifiques relatives aux élèves : même si Shulman (1986; 1987) les mentionne dans sa typologie du savoir enseignant, elles restent peu définies. Ainsi, en analysant les descripteurs de cours relatifs à l'adolescent, en comparant les plans de cours (des cours plus spécifiques au développement adolescent) et en interrogeant des personnes clés dans les universités francophones du Québec, nous arrivons à la conclusion que la connaissance relative à l'adolescent tirent principalement sa source de la psychologie de l'adolescent et que les futurs enseignants sont instruits, dans une certaine mesure, face à elle, mais qu'elle doit être retraduite dans leur pratique pour être vraiment utile. Comment donc les amener à rattacher la théorie à la pratique dans la perspective du développement d'un praticien réflexif?

Mots-clés : période adolescente; savoirs enseignants; élèves adolescents; formation initiale

Abstract

In this study, we propose an analysis of what is learned about the adolescent and adolescence by future secondary teachers during their initial teacher education in Quebec's French universities. This question is relevant for three particular reasons: 1) firstly, adolescence is a crucial period in the development of individuals in terms of biological and psychological transformations, 2) the adolescent student is at the center of the teaching work and the knowledge of his specific psychological characteristics, as recognized by researchers and by practitioners, is particularly important in teaching activities, and 3) teacher's training has, as one of his fundamental goals, to provide to future teachers a basic professional knowledge of the nature of their adolescent students. However, to this day, few scientific studies proposed an analysis of the specific knowledge possessed by teachers about their adolescent students: although Shulman (1986; 1987) mentions it in his typology of teacher's knowledge, it remains poorly defined. Thus, by analyzing the descriptors of courses related to the teenager, comparing syllabi (more specific courses about adolescent development) and interviewing key people in francophone universities in Quebec, we support the thesis that teacher's knowledge of adolescents derives mainly from adolescent psychology courses (and that future teachers are educated, to some extent, to deal with the adolescent's psychological particularities), but that this knowledge must be transferred into practice to really become useful. Therefore, how can we help future teachers to translate theory in practice, and develop what is needed to become a reflective practitioner?

Keywords : adolescence; teacher's knowledge; teenagers students; teacher education

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vi
Liste des abréviations	vii
Introduction.....	8
Chapitre 1 - Problématique.....	11
1.1 La période adolescente.....	12
1.1.1 Les changements biologiques	14
1.1.2 Développement de la sphère sociale	15
1.1.3 Le développement psychologique et comportemental	16
1.2. Les connaissances relatives à l’adolescence dans la recherche sur les savoirs enseignants	17
1.3 La formation à l’enseignement au Québec.....	22
1.3.1 Les savoirs relatifs à l’adolescence dans le référentiel du MELS.....	24
Chapitre 2 — Cadre conceptuel	27
2.1 L’intégration des connaissances issues de la psychologie de l’adolescent dans les programmes de formation des enseignants du secondaire	29
2.2 Le savoir des enseignants de métier	32
2.2.1 La typologie de Shulman	34
2.1.2 La connaissance pédagogique de la matière	36
2.3 Les grands domaines de savoirs dans la formation initiale à l’enseignement.....	38
2.4. L’analyse et la comparaison de programmes.....	43
Chapitre 3 — Cadre méthodologique	47
3.1 Description de l’étude.....	47
3.2 Outils et stratégies d’analyses documentaires.....	49
3.2.1 Analyse des descripteurs de cours.....	50
3.2.2 L’analyse des plans de cours.....	51

3.3 Les entretiens semi-dirigés et leur analyse thématique.....	52
3.3.1 Les participants et mode de recrutement.....	53
3.3.2 Le canevas d’entretien.....	54
3.3.3 La démarche d’analyse des entretiens.....	55
3.4 Limites méthodologiques	58
Chapitre 4 — Présentation des résultats	63
4.1 Description de l’offre de cours	63
Synthèse de l’analyse de l’offre de cours.....	69
4.2 Exploration des plans de cours relatifs à l’adolescence	71
4.2.1 Analyse des plans de cours — enseignement au secondaire.....	73
4.2.2 Analyse des plans de cours — éducation physique et à la santé.....	75
Synthèse de l’analyse des plans de cours.....	77
4.3 Présentation des résultats d’entretien de recherche.....	78
4.3.1 La perception des formateurs de la période adolescente et de sa place dans la programme .	78
4.3.2 Les thématiques abordées dans le de cours et leur sélection.....	81
4.3.3 Format du cours et activités pédagogiques privilégiées.....	83
Synthèse des résultats d’entretien de recherche	86
Chapitre 5 – Discussion des résultats	88
5.1 Les connaissances théoriques sur l’adolescence sélectionnées par les programmes de formation à l’enseignement au secondaire	90
5.2 Le poids relatif de ces connaissances dans les programmes de formation à l’enseignement au secondaire.....	93
5.3 Traduction des connaissances psychologiques relatives à l’adolescence dans ces cours.....	95
Conclusion	99
Bibliographie	ii
Annexe 1. Synthèse des plans de cours à l’étude.....	vii
Annexe 2. Canevas d’entretien	xv
Annexe 3. Description de la codification.....	xvii
Annexe 4. Arbre de codes	xviii

Liste des tableaux

TABLEAU I. Programmes offerts dans les 9 universités francophones du Québec	50
TABLEAU II. Recension des cours à l'étude	60
TABLEAU III. Cours relatifs à l'adolescence analysés et compétences professionnelles visées	72
TABLEAU IV. Cours retenus pour l'analyse documentaire 2, formation en enseignement secondaire	73
TABLEAU V. Cours retenus pour l'analyse documentaire 2, formation en ÉPS	75

Liste des figures

Figure 1. Les trois champs de connaissances relatifs à l'élève.....	41
Figure 2. Les articulations autour de notre objet de recherche	43
Figure 3. L'articulation des étapes de l'analyse aux questions spécifiques	57

Liste des abréviations

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement	CAPFE
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	MELS
Université de Montréal	UdeM
Université du Québec à Montréal	UQÀM
Université de Sherbrooke	US
Université Laval	UL
Université du Québec à Trois-Rivières	UQTR
Université du Québec à Chicoutimi	UQAC
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	UQAT
Université du Québec à Rimouski	UQAR
Université du Québec en Outaouais	UQO
Le domaine des disciplines de références	DIR
Le domaine des didactiques	DID
Le domaine des sciences de l'éducation	SED
Le domaine de la formation psychopédagogique	FPP
La formation pratique et les stages	STA

Introduction

Dans ce travail, nous nous intéressons à la formation initiale des enseignants du secondaire au sein des universités québécoises francophones, sous l'angle des savoirs relatifs au développement à l'adolescence et aux élèves adolescents. Nous souhaitons en effet examiner comment ces connaissances sont intégrées dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire et donc, à ce qu'apprennent les futurs enseignants à ce propos.

Mais pourquoi s'intéresser aux savoirs relatifs à l'adolescence dans la formation des enseignants du secondaire? En Occident, ce n'est que depuis le début du XX^e siècle que la période entre la fin de l'enfance et le début de l'âge adulte est proprement définie comme étant « l'adolescence » (Olds et Papalia, 2005). Cette période correspond généralement aux années d'études à l'école secondaire et constitue une étape importante dans le cheminement scolaire¹. C'est aussi à ce moment qu'émergent de nombreux changements biologiques, sociaux et psychologiques chez ces élèves. En ce sens, considérant que les enseignants sont partie prenante de la vie de leurs élèves et de leurs parcours à l'école, ils font face à de nombreux défis liés à ces transformations. Cependant, peu d'études se sont penchées sur la question des savoirs enseignants face au développement de l'adolescent (Letendre et Akiba, 2001) et sur leur intégration à la formation. Il s'agit pourtant d'un thème qui semble pertinent au regard de l'étude et de l'amélioration des pratiques enseignantes, puisque, en plus de faire partie prenante de la vie de leurs élèves, les enseignants sont les personnes qui exercent la plus grande influence sur leur réussite scolaire. Or, avant de débiter leur carrière en enseignement, les futurs enseignants suivent une formation universitaire qui a comme mandat de leur transmettre une base de connaissance professionnelle (Tardif, 2013). Mais qu'apprennent réellement les futurs enseignants à propos de l'adolescence dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire francophone du Québec?

¹ En fait, historiquement, ce sont souvent les rites de passage qui définissent les différentes périodes de vie, or, puisque dans nos sociétés occidentales, ces rites tendent à s'effacer (Emmanuelli, 2005), c'est en partie avec la démocratisation de l'éducation et l'allongement du temps obligatoire de scolarisation, que se structure à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, l'étape qu'on appelle désormais l'adolescence (Emmanuelli, 2005; Gauthier, 2005). C'est justement la généralisation de l'éducation qui viendra définir et unifier le quotidien des adolescents (Barrère, 2011). Par ailleurs, il faut rappeler que la conception de ces phases de vie : l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte, varient selon les sociétés, les périodes et les événements historiques (Gauthier, 2005). Par exemple, l'industrialisation et les mesures légales mises en place contre l'exploitation des jeunes ouvriers ont grandement contribué à définir cette étape de vie (Emmanuelli, 2005), entre autres en sortant les jeunes des milieux ouvriers (Barrère, 2011).

Le premier chapitre présente notre problématique où nous faisons, en premier lieu, une brève présentation de travaux issus de la psychologie à propos de quelques-uns des principaux changements vécus par l'adolescent et montrons en quoi cette période de vie est importante dans son cheminement personnel. En deuxième lieu, nous proposons une synthèse des recherches en éducation portant sur les connaissances enseignantes relatives à l'adolescence et à l'élève adolescent. En troisième lieu, nous abordons le mouvement de professionnalisation de l'enseignement et le référentiel de compétences du MELS, puisqu'ils orientent en partie l'élaboration des programmes de formation au Québec et donc la conception de la base de connaissance professionnelle qui devrait y être intégrée.

Le deuxième chapitre expose notre cadre conceptuel. Puisque nous nous intéressons 1) au développement adolescent comme 2) type de savoir enseignant et enfin 3) aux connaissances transmises dans la formation initiale à l'enseignement, notre chapitre 2 présente, dans un premier temps, ces trois champs, que nous discutons à partir de l'objet de recherche : les connaissances psychologiques relatives à l'adolescence dans les formations à l'enseignement. Ainsi, nous précisons quelques éléments en lien avec le champ de recherche en psychologie de l'adolescent; nous décrivons par après quelqu'un des grands travaux qui ont marqué l'essor des recherches sur le savoir des enseignants de métier, particulièrement ceux de Shulman; puis, finalement, nous abordons les grands domaines de savoirs intégrés à la formation des enseignants en nous basant sur la typologie de Tardif et Borges (2009). En dernier lieu, nous discutons de l'analyse de programme, car elle est au cœur de notre démarche empirique.

Le troisième chapitre précise notre méthodologie ainsi que la démarche que nous avons suivie dans l'analyse comparative des programmes de formation à l'enseignement au secondaire, soit : des analyses documentaires, d'abord une analyse des descripteurs de cours (touchant potentiellement à l'adolescence) retrouvés sur les sites web universitaires; ensuite une analyse comparative plus poussée des plans de cours relatifs spécifiquement au développement adolescent; et finalement, des entretiens semi-dirigés avec des formateurs universitaires pour compléter et enrichir nos analyses documentaires.

Le chapitre quatre présente les résultats obtenus à partir des données que nous avons recueillies, soit les descripteurs des cours sur les sites web des universités ainsi que les plans de cours sur l'adolescence que nous avons analysés. Puis, nous faisons état des données recueillies lors des entretiens semi-dirigés que nous avons réalisés.

Dans le chapitre cinq, nous discutons des résultats en fonction de nos questions de recherche et proposons une réflexion sur la place des connaissances relatives aux adolescents dans la formation initiale à l'enseignement dans les universités francophones du Québec.

En guise de conclusion, nous exposons quelques questionnements et proposons des pistes de réflexion qui pourraient guider de futures recherches, tout en soulignant certaines limites de notre travail.

Chapitre 1 - Problématique

L'objectif de ce premier chapitre est de jeter les bases de notre problématique en mettant en évidence les articulations conceptuelles qui existent entre les travaux issus de la psychologie sur le développement de l'adolescent à l'école secondaire et les savoirs enseignants, puis avec la formation initiale des enseignants du secondaire. Dans les pages suivantes, nous cherchons à faire valoir l'importance du sujet que nous étudions et les lacunes de connaissance que nous pouvons constater à son propos. Notre argumentation est construite comme suit.

Dans la première section, nous mettons en évidence l'importance de la période adolescente et ses liens avec l'enseignement. En nous basant sur les travaux actuels en psychologie de l'adolescent, nous proposons des éléments de réponse aux questions suivantes : comment les changements biologiques, sociaux et psychologiques chez l'adolescent influencent-ils l'élève? Comment l'élève adolescent interagit-il avec autrui? Que se passe-t-il dans son corps, dans sa tête? En quoi l'école et particulièrement l'enseignant sont-ils centraux dans sa vie?

Dans la deuxième section, nous discutons de la recherche sur les connaissances des enseignants à propos de l'élève adolescent. Nous désirons montrer que cette recherche reste encore aujourd'hui peu développée, en dépit des nombreux travaux en psychologie portant sur l'adolescence et de l'importance reconnue du sujet pour les enseignants (Calderhead, 1991; Lee et Luft, 2008; Tardif et Lessard, 1999).

Finalement, dans la troisième section, nous décrivons brièvement la formation à l'enseignement, les récentes réformes qu'elle a subies et procédons à une courte analyse du référentiel de compétences du MELS. L'objectif de cette section est de montrer que les programmes et le référentiel, issus des réformes de la formation des maîtres depuis les années 1990, semblent donner peu de place aux questions et connaissances psychologiques concernant l'adolescence et les adolescents. En vérité, même si l'élève, considéré comme un adolescent en développement, est « l'objet de travail » des enseignants du secondaire (Tardif et Lessard, 1999), il semble plutôt absent de la documentation ministérielle et curriculaire.

Cela dit, les études sur les adolescents et l'adolescence se comptent aujourd'hui par milliers et couvrent plusieurs domaines des sciences sociales et humaines. On ne peut présenter tous ces domaines dans le cadre de ce mémoire. Nous avons choisi de nous limiter à la psychologie de l'adolescence, et ce, pour deux raisons : 1) nous avons été formée dans cette discipline et nous

la maîtrisons mieux que les autres; 2) bien que les connaissances sur l'adolescence ne proviennent pas seulement de la psychologie, force est de constater que plusieurs cours qui traitent de l'adolescence dans les programmes de formation à l'enseignement ont un fort ancrage psychologique. Ce phénomène ne date pas d'hier. Par exemple, Mellouki (1989; 1990) a montré que la psychologie a fortement pénétré les sciences de l'éducation au Québec et plus largement la pédagogie scolaire² depuis les années 1940, en plus, d'être, encore aujourd'hui, une référence majeure dans la recherche sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. En ce sens, il est parfois difficile de distinguer les deux champs de recherche. Cela est vrai aussi, non seulement pour les sciences de l'éducation, mais pour l'éducation en général. Par exemple, au Québec, depuis la Révolution Tranquille, les grandes réformes scolaires se sont basées sur de grands courants en psychologie (Gauthier, Belzile et Tardif, 1993) : l'humanisme dans les années 1960-1970, le behaviorisme dans les années 1980 et 1990, le constructivisme et le socioconstructivisme depuis les années 2000. Ainsi, il n'est pas surprenant de voir, à la base de la formation des enseignants, des bases conceptuelles tirées de la psychologie, pour justifier la nature de l'enseignement et l'apprentissage.

1.1 La période adolescente

Dans les pages qui suivent, nous proposons un survol de quelques-uns des principaux résultats de travaux récents en psychologie de l'adolescence portant sur l'expérience scolaire des élèves à l'école secondaire. L'objet de cette section est de mettre en évidence l'intérêt de ces travaux tant pour les enseignants de métier que pour la formation des futurs enseignants.

Dans les travaux en psychologie de l'adolescence, cette période correspond à la phase de développement située entre l'enfance et l'âge adulte, soit approximativement entre 12 et 18 ans (Cloutier et Drapeau, 2015). Ces auteurs constatent cependant que l'adolescence tend à commencer aujourd'hui plus tôt (9 – 10 ans) et à se poursuivre plus longtemps. Au Québec,

² Mellouki, 1990, p. 393 : « Au cours des années 1930-1960, les discours sur le savoir enseignant sont passés d'une conception de l'éducation centrée sur le maître et la didactique à une conception orientée sur l'enfant et son implication dans son propre apprentissage. Le savoir enseignant correspond au corpus de *connaissances et de savoir-faire de nature psychopédagogique relié aux différentes dimensions de la profession d'enseignant* ». C'est nous qui soulignons.

comme dans la plupart des sociétés occidentales, une telle période recouvre grosso modo les années de scolarisation des élèves au niveau secondaire.

Ainsi, que sait-on sur cette période de développement? Dès le début du secondaire, les adolescents doivent non seulement intégrer et apprendre les matières scolaires afin d'assurer leur réussite, mais aussi composer avec de nombreux changements biologiques, sociaux et psychologiques propres à la période adolescente (Mackenzie, McMaugh, et O'Sullivan, 2012; Smith, 2006). En effet, l'adolescence est la période de la vie où l'on expérimente le plus de changements, à l'exception de la première année de vie (Cloutier et Drapeau, 2015). Elle se révèle donc cruciale dans le développement personnel de tout individu (Domagale-Zysk, 2006). Or, l'école n'est pas seulement un lieu d'instruction, elle est aussi un lieu de socialisation à des normes et des valeurs, un espace de relations sociales, en plus d'être un des éléments centraux dans la vie de l'adolescent (Barrère, 2011). Ainsi, l'école lui permet de développer ses habiletés sociales, de raffiner ses interactions avec les autres, de se faire des amis plus intimes, etc. (Cloutier et Drapeau, 2015; Olds et Papalia, 2005). Pourtant, de nombreux auteurs, dont Cloutier et Drapeau, pensent que l'étape du secondaire s'insère mal dans le cheminement des élèves : « Le début de l'adolescence est mal indiqué pour quitter un milieu scolaire [l'école primaire] et une société de pairs devenus familiers » (Cloutier et Drapeau, 2015, p.191). La structure et l'environnement scolaire au secondaire semblent peu congruents avec les besoins des adolescents d'aujourd'hui (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006, cités dans Wang et Eccles, 2012) : l'adolescent a besoin de se sentir compétent et autonome, alors qu'à l'école secondaire, les décisions prises par celui-ci sont plutôt limitées (Wang et Eccles, 2012). Ainsi, dès l'entrée à l'école secondaire, les élèves commencent à raffiner leurs habiletés sociales, à développer leur autonomie, à se former une identité et transformer leur vision de la famille, des amis et des amours; ils deviennent aussi sexuellement plus matures (Cloutier et Drapeau, 2015; Olds et Papalia, 2005). C'est une période de grands changements, mais également une période « à risque », puisque le développement de l'identité, notamment, l'estime de soi fragile, et l'interprétation personnelle que chacun se fait des changements qu'il vit, peuvent mener certains adolescents à développer des symptômes dépressifs ou de la détresse psychologique, des pensées suicidaires, des troubles comportementaux ou encore, des troubles alimentaires (Domagale-Zysk, 2006 ; Olds et Papalia, 2005). Voici quelques changements pouvant être

observés chez l'élève adolescent et qui peuvent, dans certains cas, influencer le comportement en classe et les interactions avec les pairs et les enseignants, ainsi que la réussite scolaire.

1.1.1 Les changements biologiques

L'un des changements les plus importants à l'adolescence est celui de la puberté. Celle-ci, déclenchée par des niveaux d'hormones changeants, provoque une « poussée de croissance » qui va, par la suite, mener le corps à la maturité sexuelle (Olds et Papalia, 2005). La puberté est vécue, ressentie, mais également interprétée différemment par chacun. À cet âge, il y a un fort désir de « ressembler à tout le monde », mais aussi un grand désir d'acquérir une forme d'individualité : selon l'importance accordée à ces deux aspects, l'adolescent vivra sa « poussée de croissance » différemment (Olds et Papalia, 2005). De plus, lorsque ce développement se fait de manière précoce ou bien tardivement, cela peut mener à des difficultés d'adaptation et peut être très perturbant (Cloutier et Drapeau, 2015). En somme, tout ce qui a trait à la maturité sexuelle et au développement des organes génitaux et du système reproducteur est très important dans la vie de l'adolescent, puisque ces changements affecteront énormément comment le jeune se percevra lui-même et donc, la façon dont il développera son identité et son rapport aux autres (Birraux, 2012). Cette « crise pubertaire » est cependant « normale et nécessaire » (Winnicott, 1971).

Sur le plan neurologique, plusieurs éléments se réorganisent. Par exemple, le cortex préfrontal, jouant un rôle essentiel dans les fonctions exécutives (émotions, pensées, actions), n'a pas complètement atteint sa pleine maturité (Mears, 2012). De plus, le cerveau de l'adolescent utilise certaines structures connexes pour réagir aux situations qu'il affronte : ainsi, certaines réactions peuvent ne pas être appropriées à une situation donnée, car, en fait, ce n'est pas la bonne structure qui est sollicitée (Mears, 2012). Par exemple, les fonctions exécutives en développement mènent parfois le jeune à avoir des comportements inadéquats, car ses capacités d'inhibition ne sont pas complètement développées : il agit souvent « sans réfléchir », ce qui peut le pousser à entreprendre des activités dangereuses. Les accidents sont, en effet, la première cause de décès chez les 15 à 24 ans (Statistique Canada, 2008).

Ainsi, lors de son passage à l'école secondaire, l'élève adolescent est en constante transformation biologique : son cerveau mature peu à peu et il améliore ses manières de réfléchir, de penser, d'agir et de se comporter. De plus, ces changements biologiques peuvent

influencer d'autres sphères de sa vie. Comment ces transformations affectent-elles entre autres le développement psychosocial de l'adolescent et les comportements qui y sont liés?

1.1.2 Développement de la sphère sociale

À cette période, le réseau social s'agrandit et exerce une grande influence sur le développement et l'adaptation de l'adolescent : interagir avec autrui est une occasion pour l'élève de développer ses habiletés sociales, telles que la négociation, le partage, la coopération et l'intimité (Cloutier et Drapeau, 2015). Le type de relation avec autrui change également. Domagala-Zysk (2006) a montré que la qualité des relations, avec les personnes significatives, est importante pour la réussite scolaire et que la plupart des élèves en échec scolaire semblaient avoir de moins bonnes relations avec leurs parents, ou avaient l'impression que leurs amis ne les considéraient pas comme leurs égaux. Quant à LaRusso, Romer et Selman (2007), ils soutiennent que les adolescents, qui rapportent avoir un fort sentiment d'appartenance sociale, sont moins enclins à développer des troubles psychologiques.

L'adolescence est aussi une période où s'opère un certain détachement de la cellule familiale. Sans être dramatique, malgré la perception populaire de « l'âge ingrat » et d'une « période tumultueuse » (Huerre, 2001), une recherche d'autonomie par l'adolescent se présente et passe par « l'émancipation de l'autorité parentale » (Olds et Papalia, 2005). Toutefois, celui-ci doit sentir qu'il peut compter sur quelqu'un, sur une personne significative pour lui (Domagala-Zysk, 2006) : ce n'est donc pas un détachement complet de la famille, mais plutôt une transformation de l'attachement initial (Youniss et Smollar, 1985 cités dans Domagala-Zysk, 2006). Dans le cadre de cette transformation, les amis prennent de l'importance et les parents « doivent devenir plus flexibles, tout en protégeant les adolescents contre leurs propres erreurs de jugement » (Olds et Papalia, 2005, p. 244). Lorsque ceux-ci offrent une certaine autonomie à leur enfant, ce dernier en ressent un important bien-être, en plus de se sentir compétent (MELS, 2010). La famille reste certes importante, mais plusieurs nouvelles sources d'influence s'exercent sur l'adolescent. En fin de compte, la qualité du réseau social et des relations interpersonnelles est primordiale pour la réussite scolaire et le bien-être de l'adolescent, et aussi dans le développement personnel et identitaire de l'individu.

1.1.3 Le développement psychologique et comportemental

Certains phénomènes observés à l'adolescence peuvent aussi être expliqués, dans une certaine mesure, par des transformations relatives au développement psychologique et comportemental de l'adolescent. Par exemple, l'agressivité et les comportements antisociaux, observés surtout chez certains garçons, peuvent parfois être éclairés par une étude du rôle qu'occupe la testostérone dans la puberté : dans certains contextes, lorsque le jeune se sent provoqué, un niveau élevé de cette hormone rendrait l'adolescent plus réactif (Archer, 2006; Ramirez, 2003 cités dans Cloutier et Drapeau, 2015). Le cerveau en développement et la libération de certaines hormones peuvent ainsi provoquer de vives réactions, qui conduisent souvent l'adolescent à être défensif lorsqu'un enseignant ou un adulte représentant une forme d'autorité s'adressent à lui ou lui font un reproche (Cloutier et Drapeau, 2015; Mears, 2012). Par ailleurs, le cycle de sommeil se transforme également et l'adolescent ressent l'endormissement plus tard le soir : il s'endort tard la nuit, mais doit tout de même se réveiller tôt pour être à l'école, ce qui contribue au fait que l'élève adolescent peut manquer de concentration en classe (Cloutier et Drapeau, 2015).

En résumé, tous ces changements — biologiques, sociaux et psychologiques — influencent la façon dont l'adolescent se perçoit et, aussi, comment il peut être perçu par les autres, notamment ses enseignants et ses camarades de classe. Lorsque cette perception est négative, lorsque la transition entre être un enfant et devenir un adulte est mal vécue, on peut alors voir apparaître, comme mentionné plus haut, des troubles identitaires et dépressifs, des idées suicidaires, des troubles de comportements ou encore des troubles alimentaires (Cloutier et Drapeau, 2015; Domagala-Zysk, 2006; Olds et Papalia, 2005). C'est un moment de grande fragilité, puisque les assises de l'identité, du « qui suis-je? », sont en plein développement et dépendent de comment la période adolescente sera vécue : il en résultera conséquemment soit une identité solide et équilibrée, soit une sensibilité plus grande et, parfois, des manifestations de troubles psychologiques (Olds et Papalia, 2005).

Nous venons de voir l'importance de la période adolescente, mise en évidence par la psychologie, et comment l'interprétation personnelle de chaque adolescent des transformations qu'il expérimente peut influencer sa réussite, sa persévérance scolaire et ses relations à autrui. Ainsi, la littérature internationale met amplement en évidence le rôle clé de la période

adolescente dans le développement individuel et social (Atger, 2007; Braconnier, 2002) et l'intérêt d'une connaissance adéquate de cette période semble pertinent pour les enseignants (Roaten et Roaten, 2012). Mais dans quelle mesure cette période est-elle prise en compte dans la formation initiale des enseignants du secondaire ? Autrement dit, quelle place occupent les connaissances sur la période adolescente et comment sont-elles développées parmi l'ensemble de savoirs professionnels à la base de programmes de formation initiale? Dans la prochaine section, nous tentons justement d'approfondir ces questions, en explorant la place des connaissances sur les élèves adolescents dans la recherche sur les savoirs enseignants et en particulier, les connaissances issues de la psychologie sous-jacentes à celles-ci.

1.2. Les connaissances relatives à l'adolescence dans la recherche sur les savoirs enseignants

Dans cette section, nous abordons la recherche sur le savoir enseignant, mais l'objectif ici est d'identifier la place qu'ont accordée les auteurs à la connaissance des élèves dans leurs typologies. Dans le deuxième chapitre de ce mémoire, nous aborderons le savoir enseignant de façon plus générale en lien avec la notion de base de connaissance intégrée à la formation à l'enseignement.

Avant de débiter, précisons que la notion de « savoir des enseignants » recouvre différentes catégories de connaissances, mais aussi de compétences et qu'il existe peu de consensus scientifique sur la définition du savoir des enseignants. Cela dit, ce champ de recherche a connu depuis les années 1980, un grand développement, notamment à cause du mouvement de professionnalisation de l'enseignement (Ben Peretz, 2010; Borges et Tardif, 2004; Munby, 2001). Dans les pages qui suivent, nous donnons un aperçu des principaux travaux qui l'ont marqué, en ciblant particulièrement les connaissances relatives aux élèves. Cependant, comme on le verra, dans cette littérature, ces connaissances ne correspondent pas forcément aux savoirs issus de la psychologie de l'adolescence.

Depuis les années 1980, de nombreux chercheurs en éducation (Grossman, 1991; Shulman, 1986; 1987, etc.) se sont intéressés à la question des savoirs enseignants, ses composantes, ses sources et son développement. Toutefois, en étudiant cette littérature de plus près, on se rend compte que peu d'études furent menées dans le but d'explorer les connaissances des enseignants

à propos des caractéristiques des élèves (Letendre et Akiba, 2001). Pourtant, la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques, en tant qu'apprenant, mais aussi en tant qu'individu, est primordiale dans le choix des stratégies d'enseignement selon notamment Shulman (1986), Stran et Curtner-Smith, (2010) et Tardif et Lessard (1999).

En se concentrant sur le terme « *Teachers' Knowledge of Student* », plusieurs études montrent comment les enseignants utilisent les connaissances sur l'apprentissage, surtout tirées de la psychologie, pour améliorer leur enseignement et leurs choix de stratégies pédagogiques (Fisher et Nadeau, 2003; Kiliç, 2011; Lee et Luft, 2008; Paret, 2000). Cependant, ces connaissances sur l'apprentissage abordent peu les questions concernant le développement biologique, la transformation des habiletés sociales, le comportement, etc. ainsi que leurs impacts possibles sur les interactions et les relations interpersonnelles en classe et à l'école.

Dans leur étude de cas, Ingersoll, Jenkins et Lux (2014) tentent de montrer comment les savoirs des enseignants se développent au cours des premières années de carrière et quel type de connaissance se développe en premier : ils concluent qu'ils se développent de manière non linéaire et que c'est la gestion de classe qui apparaît en premier. Il semble aussi que le savoir sur le contenu de la matière et celui à propos des élèves se développent de façon concomitante, mais que c'est avec l'expérience sur le terrain et en se réajustant à chaque nouvelle classe, que l'enseignant construit le plus sa base de connaissances et de compétences pour enseigner.

En 2001, Letendre et Akiba ont mené une étude comparative, entre les États-Unis et le Japon, sur les croyances des enseignants entourant la puberté, l'adolescence et certains aspects scolaires. En se demandant quelles conceptions possèdent les enseignants du développement de l'adolescent et quelles attitudes ils adoptent face à ceux-ci, les auteurs ont d'abord étudié les croyances enseignantes sur le développement à l'adolescence (impact de la puberté, entre autres, sur le comportement et le phénomène de rébellion), puis son impact sur la réussite scolaire et l'ajustement social. Ils se sont ensuite attardés à la façon dont les enseignants conçoivent leur capacité à influencer les comportements de leurs élèves, faisant l'hypothèse que les croyances et conceptions à propos de la nature du développement – modulées par la culture – peuvent potentiellement influencer les pratiques enseignantes. Par l'observation des participants dans leurs milieux de travail et en les interviewant, les chercheurs ont en effet montré qu'il existe des différences de conceptions de l'adolescence et de la puberté entre les deux pays. Par exemple, seuls les Américains y voient une « crise d'identité » (Letendre et Akiba, 2001, p.198).

Toutefois, leurs constats ne sont pas faits dans l'optique de dresser un portrait des connaissances sur le développement de l'adolescent, mais bien dans l'idée de comparer les savoirs et les croyances, et d'en faire ressortir les différences et ressemblances : l'étude montre que les enseignants possèdent des connaissances sur l'adolescence, mais les auteurs n'ont pas tenté d'établir l'origine de ces connaissances et comment elles s'étaient développées. Par exemple, les participants des deux pays sont influencés par les théories psychosociales et psychanalytiques du développement, mais de quelle façon ces connaissances ont-elles été acquises et en quoi les influencent-ils? Il y aurait aussi une influence possible de l'âge (expérience) du participant à l'étude et de sa formation, mais encore, en quoi cela influence les pratiques et les croyances? Plusieurs questions restent sans réponse et le portrait des croyances et conceptions face à l'adolescence que dressent Letendre et Akiba, malgré son intérêt, reste incomplet.

En 2008, Lee et Luft entreprennent une étude de cas sur l'expérience des enseignants en sciences au secondaire et leurs représentations à propos de la catégorie de savoir que Shulman appelle « connaissance pédagogique de la matière » : à l'aide d'entrevues semi-structurées, d'observations en classes, d'une collecte de planifications de leçons et d'autoréflexions des quatre participants sur plusieurs mois, ils font ressortir les composantes de leur savoir. Les connaissances de la matière, des buts de la science, des élèves, du curriculum, de l'enseignement, de l'évaluation et des ressources sont les catégories énumérées par les participants (Lee et Luft, 2008). Les résultats de cette étude montrent que trois composantes sont jugées plus pertinentes : le savoir de la matière, la connaissance des buts et la connaissance des élèves. Selon les participants (4), les caractéristiques des élèves semblent être plus exhaustives que ce que l'on retrouve dans d'autres recherches (Hill, Schilling et Ball, 2004 ; Kiliç, 2011), puisqu'ils mentionnent que cette catégorie concerne spécifiquement les caractéristiques de l'élève : les enseignants doivent donc développer leurs connaissances des différentes difficultés rencontrées par les élèves, de leurs besoins et intérêts, de leurs connaissances antérieures, de leurs habiletés, et de leurs difficultés d'apprentissage (Lee et Luft, 2008). Ces auteurs ne parlent pas seulement des élèves dans la salle de classe, mais aussi de comment les élèves vivent en dehors des murs de l'école. Par contre, les participants ne décrivent pas tous la connaissance des élèves de la même manière, ce qui semble indiquer que ce type de savoir est peu conceptualisé. Ainsi, il y a lieu de se demander : sont-ce des

connaissances au regard des élèves « en général » ou bien des élèves dans leur propre classe? De plus, d'où proviennent ces connaissances?

Hill, Schilling et Ball (2004) vont aussi se demander ce que savent les enseignants, cette fois en mathématique et en se concentrant sur l'enseignement au primaire et sur tous les types de savoirs nécessaires pour enseigner. On remarque que parmi les dimensions du savoir énoncées par les participants à cette étude, et en fonction des réponses données au questionnaire à choix multiples, le concept de connaissance des élèves revient régulièrement (Hill, Schilling & Ball, 2004) : toutefois, cette connaissance n'est pas complètement explicitée et, donc, on ne sait pas s'ils décrivent un savoir général des élèves ou bien des notions spécifiques par rapport à leurs élèves en classe de mathématique. Puis, Stran et Curtner-Smith (2010) font aussi le même genre de travail, mais avec deux enseignants en éducation physique, enseignants de la 6^e à la 8^e année. Des observations non participantes des enseignants (14) en action, où à deux reprises, il y aura autoconfrontation du participant aux images enregistrées lors de séances d'observations (suivi d'une discussion), l'analyse des portfolios et de documents de planifications et de préparations des participants, puis six entretiens semi-dirigés ont été utilisés pour recueillir les données. Selon les résultats, certaines des composantes du savoir sont jugées plus importantes par les enseignants, telles la connaissance générale de la pédagogie, qui est très bien connue des enseignants, la connaissance générale du contenu et de la pédagogie de la matière, puis la connaissance des élèves. D'ailleurs, ils mentionnent deux types de connaissances des élèves : les savoirs entourant l'élève spécifiquement dans la salle de classe et ceux décrivant l'élève en général (Stran & Curtner-Smith, 2010). Les participants disent que le fait de connaître leurs élèves les aide à organiser leurs cours et à faire leurs choix d'activités d'enseignement, mais en quoi consistent ces connaissances? Quelle est la différence entre la connaissance générale des élèves et celle des élèves concrets de leur classe? Les auteurs mentionnent l'existence de ces connaissances, mais d'où proviennent-elles, et comment sont-elles développées? Dans leur conclusion, les auteurs soulignent que malgré l'importance marquée des différents savoirs enseignants, il en reste beaucoup à apprendre : par exemple, ils se demandent si ces connaissances changent au cours des années suivant l'insertion professionnelle; si elles changent avec l'expérience sur le terrain.

La connaissance des conceptions, intérêts, difficultés et motivations des élèves a été bien étudiée (Grossman, 1991; Hill, Schilling et Ball, 2004; Kiliç, 2011), mais ce qui nous intéresse

spécifiquement, soit la connaissance particulière des élèves adolescents et de leur développement, a été peu étudié mis à part les recherches de Letendre et Akiba en 2001. Ce type de connaissance est souvent décrit en termes de connaissances des conceptions de la matière qu'ont les élèves, des sources d'erreurs que ceux-ci font typiquement, ou bien du genre de motivation aux études des élèves (Grossman, 1991, Kiliç, 2011). Pourtant, devenir enseignant signifie aussi développer des connaissances et aptitudes particulières reliées aux enfants (Calderhead, 1991), dans notre cas, des adolescents.

Résumons-nous. Dans la première section, en nous basant sur des travaux en psychologie de l'adolescence, nous avons rapidement vu les différents changements expérimentés par les élèves adolescents et l'importance de cette période dans le cheminement personnel de chaque individu. Dans la deuxième section, nous avons discuté de la question des connaissances relatives aux adolescents dans la recherche sur le savoir enseignant. Selon la documentation consultée, il semble difficile de bien circonscrire ce que les auteurs entendent par « connaissance générale de l'élève » et « connaissance spécifique de l'élève », puisque ces connaissances sont peu détaillées par la littérature. De plus, les recherches sur le savoir des enseignants, lorsqu'elles abordent la connaissance des élèves, ne se réfèrent pas forcément aux recherches issues de la psychologie de l'adolescence et privilégient plutôt les théories de l'apprentissage, de la motivation, etc. En bout de ligne, il semble que les connaissances psychologiques relatives à l'adolescence soient peu étudiées en détails par la recherche sur le savoir des enseignants, dont nous parlerons davantage dans le chapitre 2.

Quoi qu'il en soit, on peut tout de même se demander dans quelle mesure la formation des futurs enseignants du secondaire les prépare à interagir avec leurs élèves en pleine puberté, au centre d'une importante réorganisation neurologique qui touche au raffinement de leurs habiletés sociales et à leur développement psychologique et identitaire? Certes, les futurs enseignants apprennent à enseigner leur matière, à gérer leur classe, à atteindre les objectifs du MELS, mais ne devraient-ils pas aussi savoir composer avec leurs élèves adolescents? En effet, leur future tâche de travail sera sans doute considérable et leur pratique enseignante devra faire face à cette réalité particulière pour encourager leurs élèves adolescents à persévérer, malgré ces changements qui peuvent parfois être troublants. Mais dans quelle mesure la formation actuelle des enseignants au Québec fait-elle place à ces défis et enjeux?

1.3 La formation à l'enseignement au Québec

Depuis plusieurs années déjà, dans le monde occidental, il semble y avoir une certaine obsession autour de la formation à l'enseignement et surtout de sa qualité (Tardif, 2013). En effet, depuis la fin des années 1980, la formation des enseignants a subi de nombreuses réformes. Au Québec, la formation initiale à l'enseignement a été transformée, d'abord en 1994, puis en 2001. Lors de la première réforme, les baccalauréats en enseignement passent de trois à quatre années et les heures consacrées à la formation pratique et aux stages sont considérablement augmentées, passant de 200 ou 300 heures à 700 heures et plus (Tardif, 2013). La première réforme octroie aussi plus de liberté aux facultés des sciences de l'éducation dans la mise en œuvre de leurs programmes de formation à l'enseignement secondaire, mettant ainsi fin à certaines tensions existant entre les facultés disciplinaires et les facultés d'éducation. Aussi, à partir de ce moment, les formations disciplinaire et psychopédagogique se font de façon concomitante. De plus, à la fin de leurs 700 heures de formation pratique, les nouveaux enseignants obtiennent une autorisation pour enseigner, valable tout au long de leur vie professionnelle, mettant ainsi fin au système de probation que l'ancien système privilégiait.

Alors que la réforme de 1994 visait plutôt l'organisation de la formation, celle de 2001 intervient davantage sur le plan conceptuel : comment unifier la conception de la formation à l'enseignement dans l'optique d'une professionnalisation de l'enseignement? Elle vise surtout à fournir aux universités un référentiel de compétences et propose de former des « professionnels efficaces, des pédagogues cultivés et des praticiens réflexifs » (Tardif, 2013, p. 279-280). Le savoir entourant la matière à enseigner est nécessaire, mais non suffisant pour enseigner efficacement : l'enseignant doit maîtriser d'autres types de connaissances et diverses compétences relatives aux élèves, au développement intellectuel et comportemental, aux difficultés d'apprentissage, à la gestion de la classe, etc.

Finalement, ces deux réformes ont le même idéal : professionnaliser l'enseignement et sa formation. Mais qu'est-ce que cela signifie exactement? Peu de consensus existe entre les nombreux chercheurs qui ont étudié le phénomène; beaucoup de controverses ont émergé quant à la nature et aux buts du mouvement de professionnalisation de la formation à l'enseignement. Cependant, on peut identifier quelques caractéristiques concernant la nature de la professionnalisation qui semblent faire consensus parmi les auteurs (Crocker et Dibbon, 2008;

Fullan, Galluzzo, Morris et Watson, 1998; Hargreaves, 2000; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) : a) l'universitarisation de la formation; b) l'intégration de la recherche dans la formation par l'acquisition d'une base de savoirs spécifiques à la pratique enseignante (*Knowledge Base*); c) une place centrale réservée à la formation pratique et aux stages; d) la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires (rapprochement entre le milieu pratique et celui de la recherche); e) des modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences; f) une importance plus grande accordée à la réflexivité comme fondement de l'apprentissage des pratiques enseignantes (former un praticien réflexif).

Dès les années 1980, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement met de l'avant l'idée que le travail des enseignants repose sur une base de savoirs pour enseigner et, comme dans toute profession reconnue (médecine, droit, ingénierie, etc.), cette base est nécessaire pour la formation (Calderhead, 1991). Un professionnel est d'abord quelqu'un qui possède une expertise reconnue fondée sur des connaissances scientifiques et des compétences pratiques efficaces : au Québec comme ailleurs, le but même de la formation à l'enseignement est de faire acquérir cette base aux futurs enseignants.

D'importants chercheurs en éducation, notamment Grossman et Shulman, s'intéressent à cette base de savoirs des enseignants dès les années 1980 : que savent les enseignants et quelles connaissances utilisent-ils pour enseigner? Quels sont les savoirs qui devraient être intégrés dans la formation en enseignement? D'où proviennent ces connaissances? Encore une fois, peu de consensus clair émerge des travaux; ce sont souvent les mêmes études qui sont citées et employées comme modèles de référence (Hashweh, 2005; Liu, 2010; Tardif et Lessard, 2000). La documentation montre toutefois que les connaissances pour enseigner sont nombreuses et que le savoir enseignant est multidimensionnel (Liu, 2010; Tardif et Lessard, 2000).

Ainsi, quelle place et quel poids occupent les connaissances psychologiques relatives à l'adolescence dans ces divers domaines et plus particulièrement dans les programmes québécois? Au Québec, comme nous le disions, ces programmes sont orientés par le référentiel de compétences du MELS (2001). Nous allons donc examiner succinctement ce référentiel afin de comprendre la place qu'il accorde à ces savoirs.

1.3.1 Les savoirs relatifs à l'adolescence dans le référentiel du MELS

À la suite du mouvement de professionnalisation de l'enseignement, on souhaite au Québec donner à la formation à l'enseignement un caractère professionnel (MELS, 2001) : on la transforme, entre autres, pour qu'elle s'élève à un plus haut niveau intellectuel (Tardif, 2013). Ainsi, les transformations suivent deux orientations : d'abord, inscrire la formation dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, puis privilégier une dimension culturelle à la formation, soit former un pédagogue cultivé (MELS, 2001). Une base de savoirs est donc nécessaire, car selon le ministère, le futur enseignant doit développer et maîtriser de nombreuses connaissances et compétences. Les autorités gouvernementales vont donc proposer en 2001 une approche par compétence : douze compétences sont intégrées aux programmes de formation des universités québécoises. Selon la définition du référentiel de compétence du MELS, une compétence correspond à « la mobilisation de ressources pour faire face aux problèmes de la pratique professionnelle » (MELS, 2001, p.218). Bref, on veut maintenant former des praticiens capables de résoudre des situations problématiques de façon efficace, tout en conservant une dimension culturelle forte à l'acte d'enseigner.

De cette façon, le MELS fournit les balises concernant les compétences qui doivent être acquises. Cependant, les contenus et l'organisation concrète de la formation pédagogique, didactique et disciplinaire restent assurés, de manière largement autonome, par les universités et les facultés d'éducation (Desjardins et Dezutter, 2009; Morales Perleza, 2016). C'est d'ailleurs depuis ces changements que les stages et l'expérience de terrain gagnent de la place dans la formation : l'axe disciplinaire n'est pas oublié, certes, mais il est quelque peu réduit (MELS, 2001). Pour être polyvalente et pour répondre à un désir d'intégrer, dans un tout, les différents savoirs acquis lors de la formation, on crée une approche par programme qui englobe le côté théorique et le côté pratique de la formation, de façon à ce qu'ils se développent de manière concomitante (MELS, 2001). Or, comment les savoirs psychologiques entourant l'adolescence et l'élève adolescent sont-ils intégrés dans le référentiel de compétence du MELS? En analysant le référentiel de compétence du MELS (2001), on constate que le mot adolescent n'apparaît que deux fois. On parle en effet de la différenciation de l'enseignement entre le primaire et le secondaire, soit de l'enseignement avec de jeunes enfants contrairement à celui avec des adolescents. Toutefois, on n'explique pas davantage les différences que cela entraîne :

qu'est-ce qui fait que l'enseignement au primaire est différent de l'enseignement au secondaire? En quoi la différenciation de l'enseignement est-elle importante? Comment l'âge des élèves influence-t-il les pratiques d'enseignement ou encore, le contexte d'enseignement? De plus, en étudiant attentivement les énoncés et les descriptions des douze compétences du référentiel du MELS, on observe que celui-ci aborde à plusieurs reprises les élèves handicapés et en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA), mais parle peu des élèves dits « normaux » : pourtant, ils forment encore la majorité des élèves de la classe et nécessitent eux aussi une attention particulière.

Ainsi, si le référentiel de compétence du MELS discute amplement des compétences à développer, de l'approche par programme et de l'importance de la différenciation de l'enseignement selon le contexte, il discute peu des différences existant entre l'école primaire et l'école secondaire, entre l'élève enfant et l'élève adolescent. Pourtant, la structure organisationnelle de l'école secondaire est différente : l'enseignement se fait par matière, en deux cycles distincts, à des adolescents en pleine maturation biologique, psychologique et sociale. On peut donc penser que les différences ne sont pas négligeables. Toutefois, le MELS se limite à l'élève en général, autant du primaire que du secondaire, alors qu'une distinction entre les deux ordres d'enseignement aurait pu être faite. Au final, le MELS ne semble pas accorder une grande importance à l'adolescence comme période ayant ses propres caractéristiques et pouvant affecter, à divers degrés, la réussite éducative des élèves au secondaire.

Faisons maintenant le point sur les différents développements présentés dans cette problématique. Dans les sections précédentes, nous avons d'abord vu brièvement comment la période adolescente est, du point de vue de la psychologie, cruciale dans le cheminement personnel de l'élève. L'élève adolescent vit d'importants changements autant sur le plan physiologique que psychologique : il forme son identité, sa personnalité et construit des liens sociaux plus forts, plus intimes; il développe ses habiletés intellectuelles et expérimente la vie « en dehors de la cellule familiale », etc. L'adolescence correspond à une période de vie chargée de transformations qui affectent les façons de vivre et de penser, ainsi que les comportements. Cette période peut aussi influencer la réussite et la persévérance scolaire. Ainsi, selon ce que nous apprend la psychologie, il semble pertinent d'interroger la place de cette phase de

développement autant dans le travail des enseignants dans les écoles secondaires que dans la formation initiale à l'enseignement.

Dans la deuxième section, nous avons présenté succinctement la littérature sur les connaissances enseignantes à propos de l'adolescence et de l'élève adolescent. En fait, peu d'études semblent décrire, de façon détaillée, quelles sont ces connaissances, ce qu'elles concernent exactement et comment elles sont acquises et développées. Peu d'entre elles différencient de façon claire la connaissance générale de l'élève (issue par exemple de la psychologie ou d'autres sciences humaines) de celle spécifique de l'élève dans sa classe, qui semble renvoyer davantage aux relations de l'enseignant avec ses élèves.

Dans la troisième section de la problématique, nous avons vu l'évolution du mouvement de professionnalisation de l'enseignement et l'influence qu'il a eue sur les réformes québécoises des années 1990 et 2000 de la formation à l'enseignement. Nous avons aussi abordé en quoi la question des savoirs enseignants est centrale dans ce mouvement : une base de savoirs bien définie permet, entre autres, la construction d'une formation à l'enseignement solide, ayant un caractère professionnel. À la suite d'une brève analyse du référentiel de compétence du MELS, nous en sommes venue à constater que peu de notions sur l'adolescent et la période de l'adolescence y sont abordées en profondeur. Au terme de cette problématique, tout en considérant ce qui a été exposé, nous nous arrêtons sur la question générale de recherche suivante :

Quelles connaissances psychologiques relatives à l'adolescence sont intégrées dans la formation à l'enseignement au secondaire?

Nous pensons que notre projet de recherche soulève une question pertinente tant sur le plan scientifique que social. Au plan scientifique cette question a été peu traitée par les recherches, notamment celles qui abordent les savoirs enseignants et les connaissances sur les élèves. Au plan social, cette question interpelle la place des connaissances sur les élèves, en particulier, les connaissances psychologiques sur les élèves adolescents dans les programmes de formation initiale à l'enseignement et donc, de comment les futurs enseignants, qui travailleront avec cette clientèle adolescente, sont formés à ce niveau.

Chapitre 2 — Cadre conceptuel

Dans cette recherche, comme mentionnée précédemment, nous nous intéressons à ce qu'apprennent, lors de leur formation initiale à l'université, les futurs enseignants de l'école secondaire à propos des adolescents et de la période de développement qu'ils traversent : l'adolescence. Cette question nous amène à nous interroger, d'une part, sur les savoirs des enseignants de métier et, d'autre part, plus particulièrement sur les connaissances et compétences (*Knowledge base*) que les futurs enseignants du secondaire doivent apprendre à l'université et qui sont intégrées à leur formation. Finalement, nous nous interrogeons plus spécifiquement sur les connaissances psychologiques relatives à l'adolescence qui sont intégrées dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire.

Notre cadre conceptuel se réfère donc à trois champs de recherche complexes : le champ de la psychologie de l'adolescence, le champ du savoir des enseignants, puis, le champ de la formation universitaire des futurs enseignants, qui est censé, lui, fournir une base de connaissance issue de la recherche aux futurs enseignants (Tardif et Lessard, 1999; Shulman, 1986; 1987). Nous ne pouvons couvrir, dans le cadre de ce mémoire, l'ensemble des travaux produits par ces divers champs de recherche : notre démarche conceptuelle se veut plus humble et donc plus limitée. Toutefois, en prenant comme fil conducteur de la discussion les connaissances psychologiques relatives à l'adolescence, nous pensons pouvoir explorer et tisser des liens conceptuels entre les trois champs précédents : des travaux en psychologie de l'adolescent à ceux sur les savoirs des enseignants et de ceux-ci aux programmes de formation des enseignants, il semble en effet pertinent d'étudier la place différenciée qu'occupent les connaissances relatives aux adolescents et leur traduction d'un champ à l'autre. Bref, que nous apprennent ces trois champs concernant ces connaissances? Quelle importance leur attribuent les chercheurs en psychologie, ceux dans le domaine des savoirs des enseignants et les responsables des programmes de formation des enseignants du secondaire au Québec?

Dans ce chapitre, nous cherchons, d'une part, à circonscrire notre objet d'étude et d'autre part, à étayer les concepts qui contribuent à l'éclairer. Ainsi, dans les sections qui suivent, nous délimitons initialement notre objet d'étude, soit les connaissances issues de la psychologie de l'adolescent dans les programmes de formation des enseignants du secondaire. Bien que nous

ayons déjà présenté dans la section 1.1 les résultats de divers travaux sur la psychologie de l'adolescence, nous allons y revenir rapidement afin de cadrer notre objet d'étude et de montrer sa pertinence pour la recherche sur la formation des enseignants du secondaire.

Ensuite, nous nous attardons à la recherche sur les savoirs enseignants et plus particulièrement aux travaux de Shulman, qui a contribué, non seulement à la conceptualisation des savoirs enseignants, mais aussi, à l'élaboration d'une typologie du savoir enseignant, dont la connaissance des élèves. Dans cette deuxième section, nous allons présenter quelques-uns des grands travaux issus de ce champ de recherche, afin d'y identifier la place qu'y occupe cette connaissance. Nous nous attardons plus particulièrement à la typologie de Shulman, puisqu'il a inauguré, dans les années 1980, une tradition de recherche qui sert encore aujourd'hui de base de référence dans ce champ de recherche.

Finalement, on l'a vu dans notre problématique, la documentation sur les savoirs des enseignants (ce que les enseignants de métier savent et savent faire) sert de référence aux programmes de formation des enseignants (ce que les futurs enseignants doivent apprendre). En effet, les programmes universitaires actuels, au Québec comme à peu près partout en Occident, tentent d'offrir aux futurs enseignants une base de connaissance, principalement issue de la recherche sur la profession enseignante : il y aurait donc un lien étroit entre ce que les enseignants de métier savent et ce que les futurs enseignants doivent apprendre. Ce lien est à la base même du mouvement de la professionnalisation de la formation à l'enseignement. Nous allons donc discuter de la place des connaissances issues de la psychologie de l'adolescent dans ces domaines de connaissances intégrés dans les programmes, en nous référant à la typologie de Tardif et Borges (2009). Pour éviter tout contresens, il faut mentionner que cette typologie ne doit pas être confondue avec celle de Shulman : la première traite des domaines de savoirs intégrés aux programmes, tandis que la seconde porte sur les savoirs mobilisés par les praticiens dans leur travail au quotidien. On peut bien sûr établir des rapports entre elles, mais leur visée scientifique est différente. Enfin, ces divers développements conceptuels nous conduiront à la formulation de nos questions spécifiques de recherche.

2.1 L'intégration des connaissances issues de la psychologie de l'adolescent dans les programmes de formation des enseignants du secondaire

Pour commencer, rappelons que notre recherche porte sur certaines connaissances issues de la psychologie de l'adolescent et intégrées comme un élément d'une base de connaissances dans les programmes de formation à l'enseignement, et non sur la psychologie de l'adolescent. Cette distinction est importante, car étudier comment ces connaissances sont intégrées à la formation relèvent d'une démarche empirique, soit l'analyse de programmes. Par ailleurs, notre démarche n'est ni évaluative, ni normative : notre objectif n'est pas de démontrer que les programmes de formation du secondaire ne se réfèrent pas suffisamment ou pas assez aux connaissances issues de la psychologie de l'adolescent; il n'est pas non plus de prouver que la formation des enseignants du secondaire serait meilleure si elle intégrait davantage de connaissances provenant de la psychologie de l'adolescent.

Néanmoins, nous pensons que ces connaissances sont tout de même essentielles en formation à l'enseignement, et ce pour diverses raisons. Ce sont justement ces raisons qui nous ont conduite à entreprendre cette recherche. Rappelons-les brièvement. Dans la première section de la problématique, en nous référant à des travaux en psychologie de l'adolescent, nous avons mis en évidence quelques-uns des changements fondamentaux (biologiques, sociaux, psychiques, sexuels, etc.) qui caractérisent cette période de développement. Or, il nous semble que ces changements sont suffisamment importants pour être pris en compte dans une recherche sur la formation des enseignants du secondaire, notamment parce que la période adolescente est cruciale dans le développement individuel des élèves et que ceux-ci sont au cœur du travail enseignant (Tardif et Lessard, 2000). De plus, certaines dimensions psychologiques des adolescents en contexte scolaire au secondaire ont des retombées sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves. En ce sens, il est légitime de penser que les connaissances relatives à ces dimensions devraient, d'une manière ou d'une autre, être prises en compte dans la formation des enseignants. Enfin, toutes les recherches citées dans la section 1.2 indiquent que les enseignants de métier reconnaissent l'importance de connaître ces élèves. Il est donc encore

une fois légitime de se demander, d'où proviennent ces connaissances et dans quelle mesure la formation initiale en tient compte et contribue à leur acquisition.

Une fois ces raisons explicitées, la recherche que nous proposons soulève tout de même un problème que nous n'avons pas vu au départ : pour identifier les connaissances issues de la psychologie de l'adolescent dans les programmes de formation des enseignants du secondaire, ne faut-il pas avoir au préalable une vision claire et précise de ces connaissances? Autrement dit : ne faut-il pas avoir bien défini la psychologie de l'adolescent, avant de se lancer à sa recherche dans la formation des enseignants? Après réflexion, il semble utile de distinguer deux phénomènes :

- 1- La psychologie, comme champ scientifique, est régie par divers paradigmes et courants de recherche; elle est aussi traversée selon les époques par diverses conceptions de l'adolescence. De nos jours, on y retrouve des recherches très variées sur la sexualité des adolescents, sur leur cognition, leurs émotions, leurs rapports aux pairs et aux adultes, sur leurs rapports à l'école et à l'apprentissage, et sur les transformations biopsychologiques qu'ils vivent. Ainsi, il est difficile de trouver une définition claire et consensuelle du concept d'adolescence en psychologie. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'adolescence est un concept qui est apparu, dans notre société, avec la démocratisation scolaire et l'allongement du temps obligatoire de scolarisation aux XIX^e et XX^e siècle. C'est donc l'essor de la scolarisation qui va contribuer à délimiter la période adolescente (Barrère, 2011). C'est dans ce contexte que le champ scientifique en psychologie de l'adolescent se développera davantage. Ainsi, on peut dire que l'adolescent comme phénomène social (et scolaire) et les études en psychologie sur celui-ci se sont développés de manière concomitante.
- 2- Contrairement à la psychologie de l'adolescent, les programmes universitaires ne relèvent pas d'un champ scientifique. Ils résultent de directives ministérielles, de choix financiers, de conceptions éducatives, de négociation entre des formateurs, de pressions et d'attentes sociales – émanant des commissions scolaires, des syndicats, des médias, etc. – mais aussi de processus de « transposition didactique » (Chevalard, 1991), c'est-à-dire de sélection, d'interprétation et de transformation de divers savoirs scientifiques issus de différents domaines de connaissance (sociologie de l'éducation, didactique des

mathématiques, histoire, administration, psychologie de l'enfant, psychologie de l'adolescence, etc.)

Cette distinction entre la psychologie de l'adolescent comme champ scientifique et la psychologie de l'adolescent comme l'une des composantes des programmes de formation, indique que le passage de l'une à l'autre n'est pas une opération scientifique, mais bien un processus de transposition de savoirs scientifiques dans les programmes. Cela signifie que ces savoirs doivent être transformés et adaptés aux exigences du curriculum, lesquelles n'obéissent pas à une logique scientifique. Or, c'est le résultat de ce processus (sur lequel nous reviendrons à la fin de ce chapitre) que nous voulons étudier. Quoi qu'il en soit, nous pensons qu'il est difficile d'en arriver à une définition précise de la psychologie de l'adolescent. En fait, si on se réfère à un ouvrage classique au Québec, celui de Cloutier et Drapeau (2015), qui présente une synthèse des travaux (américains, européens et canadiens) en psychologie de l'adolescence, une telle définition n'existe pas. Ces auteurs se limitent, d'une part, à situer la période adolescente entre 12 à 18 ans, et d'autre part, à souligner l'absence de consensus qui règne en psychologie au sujet des tendances et théories actuelles dans les recherches sur les adolescents. Birraux (2012) et Huerre (2001), qui s'intéressent aux diverses conceptions de l'adolescence, arrivent au même constat : les études en psychologie de l'adolescence n'ont pas d'unité, sauf celle de se référer aux changements qui caractérisent cette période de la vie. En conclusion, il n'existe pas en psychologie une définition universelle et précise de l'adolescence qui pourrait nous guider à coup sûr dans l'analyse des programmes.

Néanmoins, en dépit des difficultés que soulève la définition de la psychologie de l'adolescence, rappelons que nous avons présenté dans le chapitre 1 plusieurs résultats issus de cette discipline et divers phénomènes auxquels elle s'intéresse. Il nous semble donc que nous pouvons partir de ces acquis pour étudier les programmes, car ils nous donnent déjà des pistes sur les connaissances actuelles en psychologie de l'adolescent. Une partie de ces connaissances se retrouve-t-elle dans les programmes de formation des enseignants du secondaire? Si oui, quelle place occupent-elles? Voilà les questions qui ont orienté notre démarche de recherche depuis le début.

Ces éclaircissements sur notre objet de recherche étant apportés, abordons maintenant les liens entre les connaissances psychologiques sur les adolescents et la question complexe du savoir des enseignants.

2.2 Le savoir des enseignants de métier

Comme mentionné dans le chapitre 1, dans la documentation internationale consacrée à la profession enseignante et à sa formation, la connaissance des élèves n'est qu'une partie d'un ensemble plus vaste qu'on appelle le savoir des enseignants de métier. Depuis de nombreuses années, ce savoir est étudié dans le but de conceptualiser une base de connaissances pour former les enseignants (Grossman, 1991, Shulman, 1986, Shulman, 1987, etc.). L'idée sous-jacente à cette conceptualisation est, entre autres, que si l'on souhaite atteindre le statut de professionnel en enseignement, il est nécessaire de développer une telle base, à l'image des professions comme la médecine ou le droit (Calderhead, 1991). Cette conceptualisation est aussi importante parce que de nombreuses recherches montrent que ce sont les savoirs et les croyances des enseignants qui influencent le plus leurs pratiques (Grossman, 1991) : en effet, ces savoirs et croyances orientent l'organisation de la classe et de l'environnement scolaire, ce qui influence l'expérience générale de l'école vécue par les élèves en interaction avec leurs enseignants.

Toutefois, depuis les années 1980 et 1990, la littérature sur le savoir des enseignants semble avoir peu évolué dans ses assises (Hashweh, 2005; Tardif, 2013), car la typologie de Shulman (1986, 1987) à propos des savoirs à la base de l'enseignement est toujours largement citée et utilisée de nos jours, même si d'autres typologies ont été proposées tant du côté anglophone que francophone (Grossman, 1991; Hashweh, 2005; Hume et Berry, 2010; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2012; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; Tardif et Lessard, 2000, etc.). Toutefois, à la différence de ces autres typologies, celle proposée par Shulman a régulièrement été reprise dans la documentation scientifique depuis 30 ans (Anderson and Mitchner 1994; Cochran, King et DeRuiter, 1993; Hume et Berry, 2010), mais aussi par de grandes organisations professionnelles, comme la *National Science Teachers Association* (2007) et le *National Council for the Accreditation of Teacher Education* (2008) qui s'y réfèrent pour discuter et évaluer les programmes de formation aux États-Unis.

Comme le souligne Raymond (1998), il est important de rappeler que les travaux de Shulman et des autres chercheurs se situent dans le contexte des débats sur la formation à l'enseignement

aux États-Unis au cours des années 1980 et 1990. Durant cette décennie, trois importants rapports *A Nation at Risk* de la *National Commission on Excellence in Education* (1983), celui du *Holmes Groupe, Tomorrow's Teachers* (1986) et celui de la *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession* (1986) exigeaient une réforme complète des programmes de formation à l'enseignement.

La formation à l'enseignement devait être repensée en fonction de deux orientations fondamentales et complémentaires : l'amélioration de la qualité de la formation et la professionnalisation du métier d'enseignant, orientations exigeant, entre autres, le développement d'une base de connaissances en enseignement. L'argument mis de l'avant soutenait qu'à l'instar des autres professions, l'enseignement et la formation à l'enseignement ne se professionnaliseraient qu'à la condition de s'appuyer sur un ensemble de savoirs spécialisés (Raymond, 1998, p. 2).

La typologie de Shulman se voulait donc, en premier lieu, une contribution au développement de cette base de connaissances : il s'agissait d'identifier et de classer les divers savoirs enseignants, pour mieux définir une base de connaissance professionnelle pour la formation des futurs enseignants. Finalement, Shulman est l'un des très rares auteurs en éducation à avoir instauré une tradition, celle de la connaissance pédagogique de la matière, encore aujourd'hui amplement étudiée. Nous croyons donc que la typologie de Shulman peut nous servir de fil conducteur dans cette discussion sur le savoir des enseignants.

Ainsi, en s'inspirant de Shulman (1986, 1987), les chercheurs catégorisent le savoir des enseignants de la manière suivante : 1) la connaissance du contenu de la matière; 2) la connaissance pédagogique de la matière; 3) la connaissance du contexte d'enseignement; 4) la connaissance des élèves (Ingersoll, Jenkins et Lux, 2014). À la suite de Shulman, les chercheurs ont surtout étudié l'une ou l'autre de ces catégories de connaissances. Par exemple, une somme considérable de travaux ont porté sur la connaissance du contenu de la matière et de sa transposition en classe, appelée par Shulman « la connaissance pédagogique de la matière » (*Pedagogical Content Knowledge*³). Au fil du temps, cette connaissance est devenue la catégorie

³ En faisant une rapide recherche sur le terme *Pedagogical Content Knowledge*, dans les bases de recherche ERIC et google.scholar, presque 5000 résultats sont sortis pour la première, et 140 000 (seulement pour la période de 2010 à 2016) pour la deuxième.

la plus étudiée, car elle est considérée, par plusieurs auteurs, comme étant centrale à l'enseignement (Lee et Luft, 2008). Cependant, le savoir qui nous intéresse ici – la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques – reste peu défini, même si plusieurs auteurs l'incluent dans la connaissance pédagogique de la matière. Nous allons maintenant nous attarder à la typologie de Shulman, car, comme nous le disions, c'est à elle que se réfèrent aujourd'hui la plupart des travaux sur la base de connaissances en enseignement.

2.2.1 La typologie de Shulman

Dans son premier essai (1986), Shulman décrit la connexion fondamentale entre savoirs et pratique enseignante, et se demande comment les enseignants font pour transmettre leurs connaissances et leur expertise sur un sujet aux élèves dans leurs classes. Il décrit d'abord trois catégories de savoirs : 1) la connaissance du contenu de la matière (*Matter Content Knowledge*), car, pour transmettre un savoir sur un sujet, il faut comprendre la matière, mais aussi en comprendre sa structure, son organisation conceptuelle, les connaissances centrales et leurs articulations logiques, etc.; 2) la connaissance pédagogique de la matière (*Pedagogical Content Knowledge*), qui désigne le « comment faire comprendre » la matière aux élèves, soit la transposition en classe de la connaissance du contenu de la matière (c'est d'ailleurs ici que Shulman inclut, dans cette première typologie, la connaissance des élèves, puisque celle-ci guide souvent les choix de pratiques d'enseignement); puis enfin 3) la connaissance du curriculum scolaire (*Curricular Knowledge*), soit la connaissance des programmes, des outils que l'on possède, des matériaux que l'on peut utiliser, etc. À ce propos, Shulman affirme qu'il existe deux types de connaissances des programmes : a) le savoir du curriculum latéral, défini comme la capacité de relier le matériel et l'enseignement aux autres matières enseignées; b) le savoir du curriculum vertical, soit comment relier les notions entre elles au cours de l'année scolaire (Shulman, 1986).

En 1987, Shulman ajoute des catégories à cette première typologie et retravaille celles déjà établies : il ajoute, aux trois catégories précédentes, 4) le savoir relatif aux visées de l'éducation, puis 5) les connaissances portant sur le contexte d'enseignement (où se trouve l'école, dans quelle situation socio-économique, etc.), ainsi 6) qu'une catégorie générale sur la pédagogie, les stratégies de gestion et d'organisation de la classe. Il définit alors 7) la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques comme une catégorie à part entière. Cependant, pour lui, le savoir

enseignant le plus important reste celui de la connaissance pédagogique de la matière. En effet, c'est cette connaissance qui différencierait l'enseignement des autres professions, parce que c'est elle qui permettrait à l'enseignant de comprendre, de transformer et d'adapter un contenu à sa classe. Les savoirs de contenu et de la pédagogie de la matière, ainsi que celui de la connaissance des élèves seraient donc indissociables : la seule compréhension de la matière ne suffit pas, l'enseignant doit s'appuyer sur son « raisonnement pédagogique » pour enseigner efficacement. D'abord, avant de faire la classe, il doit comprendre la matière, ses concepts et sa structure, puis la transformer, c'est-à-dire préparer la matière, s'assurer d'avoir un répertoire de représentations (analogies, métaphores, exemples, etc.), sélectionner les stratégies d'enseignement appropriées, et ensuite, adapter le tout aux caractéristiques de ses élèves, en considérant leurs préconceptions, difficultés, motivations, genre, âge, etc. Par la suite, l'enseignant passe à la prestation d'enseignement : il donne son cours, interagit avec sa classe et gère l'activité. Éventuellement, il va évaluer ses élèves, les évaluer sur la matière enseignée et apprise, puis passera à une réflexion sur sa prestation d'enseignement et, finalement, une nouvelle compréhension en ressortira, soit une compréhension enrichie de la matière, de comment l'enseigner, des élèves auxquels il a enseigné et de la pédagogie employée. Bref, c'est l'interaction entre le savoir de contenu et les savoirs entourant la pédagogie qui fait que l'enseignant peut transformer la matière en une activité d'apprentissage adaptée aux habiletés et expériences des élèves (Shulman, 1987).

Les connaissances pour enseigner proviennent de différentes sources. Shulman en décrit quatre, les plus importantes : la formation dans la discipline à enseigner (la formation initiale), les structures et le matériel éducatif (les programmes), la recherche et la littérature sur l'enseignement et l'éducation, et, enfin, l'expérience pratique (*Wisdom of Practice*). À ce propos, Calderhead ajoutera qu'une des grandes influences chez les enseignants est aussi leur propre expérience en tant qu'élève, puisque celle-ci marque leur conception de l'enseignement (Calderhead, 1991). En effet, plusieurs savoirs se développent avec l'expérience personnelle et professionnelle, et celle-ci module les choix de pratique et les perceptions de l'enseignement : on l'appelle souvent « savoir d'expérience » (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991).

En définitive, Shulman a conceptualisé une base des savoirs enseignants qui, encore aujourd'hui, est utilisée largement par les chercheurs. Toutefois, le savoir qui nous intéresse dans ce travail est celui de la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques : cette

connaissance concerne-t-elle les conceptions que se font normalement les élèves des contenus, ou plutôt les caractéristiques des élèves en tant qu'apprenant? Dans les prochaines pages, nous nous intéressons plus amplement à la question de la connaissance pédagogique de la matière, puisque beaucoup d'auteurs s'y sont intéressés à la suite des travaux de Shulman, et parce que plusieurs y ont inclus la connaissance des élèves.

2.1.2 La connaissance pédagogique de la matière

Au cours des dernières décennies, la connaissance pédagogique de la matière est devenue centrale dans la recherche (Hill, Schilling et Ball, 2004). Selon Lee et Luft, la connaissance pédagogique de la matière est une « combinaison de savoirs de contenu et de pédagogie pour transformer le sujet à l'étude en expérience d'apprentissage pour les élèves » (traduction libre, Lee et Luft, 2008, p.1344). Ceci semble être une définition plutôt juste de ce type de savoir, soit la transposition du contenu de la matière en expérience d'apprentissage pour les élèves.

Dans son étude sur le développement et l'organisation des savoirs chez les enseignants en anglais au secondaire, Grossman développe trois composantes du savoir pédagogique de la matière élaborée par Shulman : elle parle du développement de « *purposes for teaching* », du « *Curricular Knowledge of language and literature* » et puis, à la différence de Shulman, elle insère ici le « *Knowledge and Beliefs about Student's Abilities and Interests* » (Grossman, 1991). Elle montre que la connaissance pédagogique de la matière n'est pas chose simple, que plusieurs éléments doivent être pris en compte pour planifier un cours : pour faire leurs choix de contenu de cours, les enseignants qui participent à la recherche de Grossman utilisent, bien sûr, les savoirs disciplinaires (connaissance de la matière), mais aussi leur expérience personnelle en tant qu'élèves ainsi que le contexte d'enseignement où ils se trouvent. Selon les résultats de son étude, les enseignants du secondaire s'attendent à un manque de motivation de la part de leurs élèves et ce sont justement ces conceptions et perceptions (intérêts et motivation des élèves) qui influencent les choix de contenu de la matière. Toutefois, mis à part la motivation et les intérêts des élèves, Grossman ne définit pas davantage la catégorie *Knowledge and Beliefs about Student's Abilities and Interests* qu'elle propose : elle mentionne que les enseignants doivent adapter leur enseignement à l'hétérogénéité de leur classe, mais ne nous explique pas en quoi consiste cette hétérogénéité, ni en quoi elle affecte l'enseignement en classe.

Selon Hashweh (2005), la connaissance pédagogique de la matière diffère de la connaissance du contenu de la matière, en étant moins structurée et organisée : pour savoir « comment enseigner », de nombreuses connaissances doivent être développées et mobilisées par les enseignants (*Subject Matter, Knowledge of Student, of General Pedagogy, Assessment and others*) (Hashweh, 2005). Puisque c'est un savoir moins structuré que les autres, il est difficile à enseigner lors de la formation initiale et tire sa source principalement de l'expérience pratique. Pour développer sa connaissance pédagogique de la matière, l'enseignant doit développer des habiletés de planification, ainsi que la capacité de créer des analogies et des alternatives pour transmettre une notion ou un sujet. Sur ce point, Hashweh rejoint Shulman sur l'adaptation de la matière à son groupe d'élèves. Toutefois, lorsqu'il parle de connaissances des élèves, il fait référence aux caractéristiques de ceux-ci par rapport à leurs conceptions de la matière, et non aux caractéristiques de l'apprenant (développement, capacités intellectuelles, etc.).

En résumé, la connaissance pédagogique de la matière nécessite plusieurs types de savoirs : des savoirs entourant la matière, des savoirs d'expériences, la connaissance des programmes scolaires et du contexte d'enseignement : la pédagogie en général (la gestion de la classe, l'organisation des cours, etc.) doit aussi être très bien connue, et une bonne capacité de planification doit être présente.

En conclusion à cette section, nous pouvons affirmer que la connaissance des élèves fait partie du savoir enseignant et qu'elle est étroitement articulée à la connaissance pédagogique de la matière, mais que ses contenus restent imprécis. En effet, on peut dire que, même si Shulman et les nombreux chercheurs qui ont suivi ses traces, ont réussi à définir les grandes catégories du savoir des enseignants, il n'en reste pas moins que celles-ci sont très générales. Par exemple, dans les travaux cités ici et dans ceux de la section 1.2, la connaissance des élèves reste peu explicitée, encore moins celle spécifiquement sur l'élève adolescent, qui n'est jamais abordée comme telle. Il semble que le but de ces recherches ait été de donner une vue d'ensemble du savoir enseignant, et non de fournir des indications exhaustives sur les contenus qui pourraient se retrouver dans chacune des catégories, ni dans la formation des futurs enseignants.

Nous venons de voir comment la recherche définit les savoirs des enseignants et la place qu'y occupe la connaissance des élèves. Cependant, tous ces travaux ne se limitent pas à décrire et analyser les savoirs des enseignants : comme nous l'avons déjà mentionné, leur ambition est de fournir une base de connaissances pour la formation à l'enseignement et ainsi, de contribuer de

la sorte à sa professionnalisation. Depuis les années 1980, toutes les réformes de la formation des enseignants ont justement tenté de la professionnaliser, en y intégrant une base de connaissances : des savoirs et des savoir-faire (ou compétences) spécifiques à l'apprentissage du travail pour les futurs enseignants. Nous nous attardons sur cette question dans la prochaine section.

2.3 Les grands domaines de savoirs dans la formation initiale à l'enseignement

Dans la dernière partie de la problématique, nous avons analysé brièvement le référentiel du MELS afin de voir quelle place il accordait à l'adolescence. Or, comme on l'a vu, le référentiel de compétences est peu explicite quant à ce thème. Cependant, malgré son caractère prescriptif, ce référentiel laisse une grande marge de manœuvre aux universités dans la construction et l'opérationnalisation de leurs programmes. Dans le cadre de ce projet, la question qui nous intéresse est justement de comprendre la place et l'importance d'un type de connaissances spécifiques : les connaissances psychologiques entourant l'élève adolescent, dans les programmes de formation à l'enseignement au Québec. Comment cette catégorie de connaissances est-elle définie et intégrée dans la formation initiale des enseignants du secondaire? Pour mieux préciser cette question, regardons rapidement la typologie de Tardif et Borges (2009) sur les grands domaines de savoirs de la formation initiale à l'enseignement et essayons de comprendre où s'y situe notre objet de recherche.

Sur le plan empirique, l'objectif premier de notre travail est d'étudier les programmes de formation à l'enseignement au secondaire dans les universités francophones du Québec afin de voir comment les connaissances psychologiques sur les adolescents y sont intégrées. Bref, quelle place occupent-elles dans la base de savoirs transmise par la formation? Depuis le début des années 1980, le désir de professionnaliser l'enseignement mène les autorités à intégrer une base de savoirs, inspirée de la recherche sur l'enseignement, à leurs formations. Mais de quoi est composée cette base de savoirs dans les programmes? En 2009, Tardif et Borges montrent que les programmes de formation à l'enseignement, autant au Québec que dans la plupart des sociétés occidentales, consistent en un jeu d'équilibre, parfois tendu, entre cinq grands domaines de savoirs qu'ils définissent de la façon suivante :

1 – Le domaine des disciplines de référence (DIR) : les sciences naturelles et les technologies, les sciences sociales et humaines, les arts et les langues, etc. Ce domaine constitue l'assise des savoirs scolaires, des matières ou branches d'enseignement. Ils forment pour ainsi dire les « contenus » du savoir à enseigner à l'école secondaire.

2 – Le domaine des didactiques (DID) regroupant les disciplines et méthodes assurant la transposition aux situations d'enseignement et d'apprentissage des DIR (épistémologie, connaissances, méthodes, démarches, postures, etc.).

3 – Le domaine des sciences de l'éducation (SED) qui correspond au sens large du terme aux disciplines qui ont pour objet d'études la réalité éducative : sociologie de l'éducation, philosophie de l'éducation, économie de l'éducation, psychologie de l'éducation, etc.

4 – Le domaine de la formation psychopédagogique (FPP) qui désigne, non des disciplines à proprement parler, mais des savoirs, démarches et activités visant l'acquisition et la maîtrise des compétences professionnelles à la base de l'enseignement : gestion de la classe, stratégie d'enseignement, motivation des élèves, différenciation de l'enseignement, etc.

5 – Enfin, la formation pratique et les stages (STA), lesquels constituent l'espace de transfert des domaines précédents ainsi que leur mobilisation et maîtrise en lien avec les situations concrètes d'enseignement et d'apprentissage. (Tardif et Borges, 2009, p. 3-4)

Ces cinq grands domaines se retrouvent dans tous les programmes de formation des enseignants. Cependant, comme le soulignent ces mêmes auteurs, leurs frontières et contenus ne sont pas rigides : ils varient d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre dans un même pays (par exemple, au Canada, la formation des enseignants est de juridiction provinciale, elle varie d'une province à l'autre). Par contre, malgré leurs diversités, ces domaines constituent les bases formelles du savoir professionnel intégrées dans les programmes de formation à l'enseignement du secondaire. En effet, au terme de sa formation, le futur enseignant de l'école secondaire doit :

- a) maîtriser la ou les matières à enseigner (DIR);
- b) être capable de traduire leurs contenus (DID)

en activités d'apprentissage pour les élèves; c) posséder des connaissances en sciences de l'éducation (SED); d) maîtriser un répertoire de stratégies pédagogiques (FPP); e) montrer qu'il peut enseigner et gérer une classe dans la pratique de façon efficace (STA) (Tardif et Borges, 2009).

Cette catégorisation des savoirs à la base des programmes de formation à l'enseignement secondaire permet, d'une part, d'identifier la place des savoirs concernant l'adolescence, et d'autre part, de mettre en évidence leur poids relatif parmi les autres catégories. Selon cette typologie, les savoirs à propos de l'adolescence se retrouvent pour l'essentiel dans le domaine des sciences de l'éducation (SED) qui renvoie aux disciplines qui ont pour objet d'études la réalité éducative, ici, celle des élèves adolescents. Cependant, comme le mentionnent Tardif et Borges (2009), ce domaine est lui-même composé de plusieurs disciplines : en fait, on y retrouve diverses sciences sociales et humaines appliquées à l'éducation. Soulignons aussi que le nombre et la nature de ces disciplines, qui forment les SED, varient selon les époques : par exemple, comme l'a montré Robichaud (2015), depuis les années 1990, on observe au Québec une diminution grandissante de la place des SED dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire au profit, notamment, de la formation pratique et des didactiques.

Cependant, comme nous le disions, la typologie de Tardif et Borges n'est pas rigide, justement parce qu'elle prend acte des déplacements, au fil du temps et des réformes des programmes, des frontières entre les catégories de savoirs : certaines connaissances et compétences peuvent être abordées dans plusieurs domaines, tandis que les réformes de la formation à l'enseignement au Québec préconisent aujourd'hui la mise en œuvre des dimensions transversales entre les domaines basés sur une approche par programme. Cela signifie que différents savoirs comme la psychologie de l'adolescent peuvent être abordés, lors de la formation initiale, dans différents domaines et de différentes façons. En ce sens, on peut faire l'hypothèse que les savoirs relatifs à l'adolescence ne se limitent pas forcément, dans les programmes, au domaine des SED : ils peuvent aussi se retrouver, par exemple, dans la formation psychopédagogique (FPP) et la formation pratique et les stages (STA). Concrètement, notre analyse de programmes devra prendre en compte, au-delà des SED, de la place des savoirs relatifs à l'adolescence dans les autres domaines de formation.

En nous inspirant, dans cette section, de la typologie de Tardif et Borges, nous avons identifié les grands domaines de savoirs que l'on retrouve aujourd'hui dans les programmes de formation

des enseignants. Cela nous permet de cibler en partie la place des connaissances psychologiques relatives à l'adolescent parmi ces domaines, tout en soulignant justement que ces connaissances pouvaient chevaucher différents domaines, car, comme nous le disions, les programmes universitaires ne sont pas de champs scientifiques et leur organisation dépend de plusieurs facteurs.

Par ailleurs, nous l'avons précisé dans la section 2.1, le rapport entre les connaissances en psychologie de l'adolescent et la formation des enseignants du secondaire renvoie à un processus de transposition des savoirs scientifiques dans les programmes. À leur tour, on peut penser que les savoirs appris lors de la formation sont ensuite traduits dans les pratiques enseignantes. Comme le montre la figure 1, on peut donc identifier de manière sommaire un système de transposition basé sur trois champs de connaissances dont les relations sont complexes⁴ :

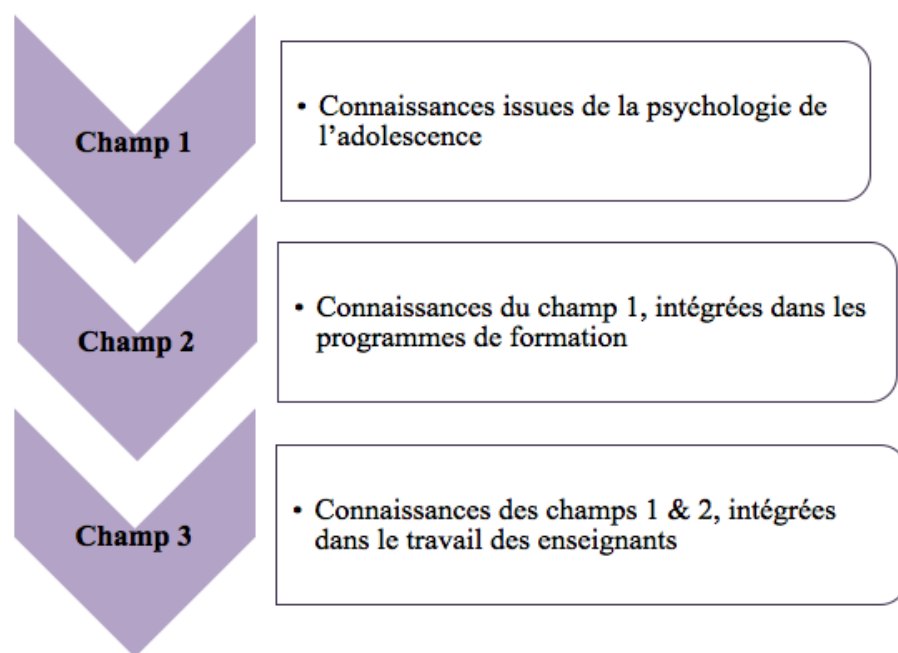


Figure 1. Les trois champs de connaissances relatifs à l'élève

Le champ 1 correspond aux connaissances scientifiques élaborées par les sciences sociales et humaines, en particulier par la psychologie, relatives aux adolescents et au développement à

⁴ Précisons que ces trois champs ne sont pas une nouvelle typologie, mais une manière de comprendre le processus de transposition entre les savoirs scientifiques, la formation et la pratique.

l'adolescence, dont nous avons discuté dans la problématique et dans la première section de ce chapitre. Les connaissances de ce champ 1 constituent l'assise de ces conceptions scientifiques contemporaines de l'adolescence. Nous l'avons sommairement décrit dans la section 1.1 en nous limitant à la psychologie.

Le champ 2 correspond aux connaissances du champ 1, mais sélectionnées, transposées et traduites en fonction des programmes de formation initiale à l'enseignement, de la place occupée par les cours sur l'adolescence, de l'importance que leur accordent le MELS, les professeurs et les responsables de la formation, etc. C'est sur ce champ que porte la typologie de Tardif et Borges. Notre croyons que les connaissances psychologiques font généralement partie du domaine des sciences de l'éducation pour Tardif et Borges. Ce sont elles qui constituent le cœur de notre recherche, car nous voulons justement examiner comment les connaissances du champ 1 sont intégrées aux connaissances du champ 2.

Finalement, les connaissances appartenant au champ 3 sont à leur tour une traduction des champs 1 et 2 dans les pratiques des enseignants de métier, par exemple, concernant l'élaboration de stratégies d'enseignement et d'activités d'apprentissage en relation avec des élèves adolescents. Ce dernier champ correspond aux connaissances réellement utilisées par les enseignants de l'école secondaire. C'est sur ce champ que porte la typologie de Shulman et les recherches sur le savoir des enseignants. Toutefois, nous n'allons pas étudier ici ces connaissances intégrées à la pratique; néanmoins, il nous semblait pertinent de les mentionner, puisqu'elles semblent en partie découler des deux premiers types. C'est à elles que nous souhaiterions éventuellement consacrer une recherche doctorale.

La figure 2 illustre et synthétise l'argumentation que nous avons suivie jusqu'à présent. Elle met en évidence les trois différents champs que nous avons présentés, les typologies proposées par les chercheurs, associées à deux d'entre eux, et enfin, le processus de transposition que nous avons identifié entre ces trois mêmes champs.

L'argumentation précédente nous conduit maintenant à examiner de plus près, dans cette dernière section du chapitre 2, les programmes universitaires. Il ne s'agit plus maintenant de discuter de la psychologie de l'adolescence comme champ scientifique, ni des savoirs

enseignants dans la pratique (Shulman), ni des grands domaines de savoirs (Tardif et Borges), mais de nous centrer sur notre matériel empirique, soit les programmes eux-mêmes.

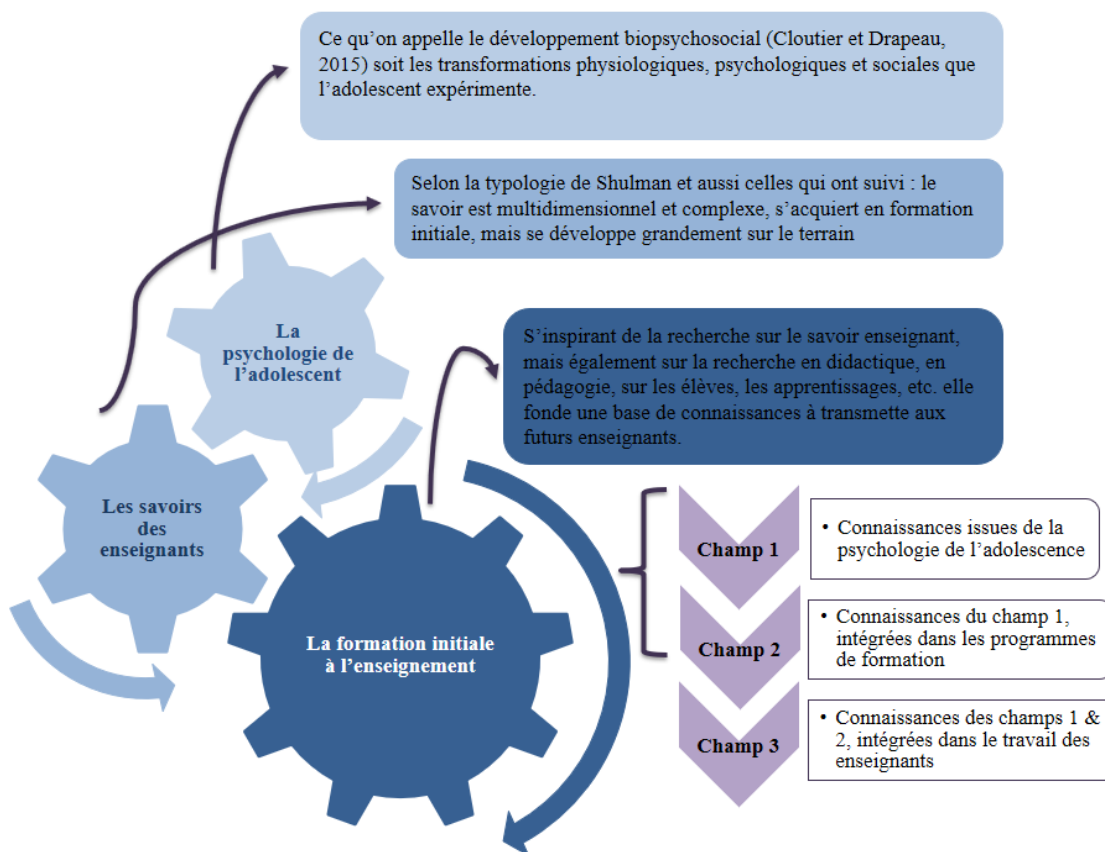


Figure 2. Les articulations autour de notre objet de recherche

2.4. L'analyse et la comparaison de programmes

En effet, sur le plan empirique, notre recherche vise à analyser l'offre de cours relatifs à l'élève adolescent dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire. Comme mentionné précédemment, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement engage les universités et les facultés d'éducation à revoir les formations à l'enseignement qu'elles offrent. Le MELS fournit un référentiel de compétences à intégrer aux nouvelles formations, ainsi que quelques balises de références, tels le nombre minimal de crédits de la formation (120), au moins 700 heures de stages, etc. (Desjardins et Dezutter, 2009). Cependant, ces balises sont plutôt larges, laissant à la discrétion des différentes universités les critères d'admission, la structure du

programme, des cours et de la formation pratique. Comme le montre le récent rapport du CAFPE (2015), les formations varient de manière importante d'une université à l'autre au Québec.

Mais comment étudier et comparer les différents programmes de formation à l'enseignement secondaire? La méthode comparatiste appliquée aux programmes de formation des enseignants a grandement évolué dans les dernières décennies : de nombreuses études sont réalisées partout à travers le monde dans le but de comparer des méthodes de travail, des techniques pédagogiques ou encore de comparer les programmes de formation à l'enseignement (Morales Perlaza, 2016). Plusieurs types de recherche sont possibles. Par exemple, en 2014, Murray a dressé un portrait comparatif des différentes activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants à la suite de leur formation initiale en enseignement. Alors que certains analysent les programmes de formation initiale en enseignement, d'autres étudient plutôt la formation des professeurs universitaires : c'est le cas de Langevin, Grandtner et Ménard (2008). Ces auteurs ont étudié les sites web de 48 universités et de leurs centres de formation, et dressé un portrait de la situation à travers plusieurs pays, dont le Canada, les États-Unis, l'Australie et plusieurs pays d'Europe et d'Asie. L'une de leurs principales conclusions est que les activités de formation sont plus nombreuses dans les universités anglophones, puisque la tradition de formation est plus fortement ancrée qu'en milieu francophone (Langevin, Gandtner et Ménard, 2008).

En 2009, Desjardins et Dezutter se demandent comment, à la suite des réformes en éducation, les universités québécoises ont adapté leurs programmes de formation à l'enseignement pour répondre aux nouvelles exigences : plus particulièrement, comment elles ont intégré le nouveau volet entourant le développement de compétences professionnelles. Ainsi, ils examinent la structure des programmes à partir des données qu'ils peuvent trouver sur les sites web de douze universités québécoises. Ils utilisent les listes de cours, les descripteurs de cours et le nombre de crédits que chacun vaut. Finalement, ils concluent que malgré les recommandations et les balises fournies par les autorités, la majorité des programmes de formations « continue d'adopter une forme assez proche de la tradition académique universitaire » (Desjardins et Dezutter, 2009, p.897). Leur analyse et leur comparaison des programmes offerts dans les universités du Québec leur ont permis de dresser un portrait global de la situation et de constater l'évolution des références fournies par les réformes. Bien entendu, comme les auteurs le mentionnent, l'analyse de descripteurs comporte des limites : par exemple, elle n'offre pas une description détaillée du

contenu des cours. Toutefois, elle fournit plusieurs pistes de questionnements et de réflexions quant à la structure des programmes et aux connaissances et compétences intégrées dans ces derniers.

En 2013, Larochelle-Audet, Bori-Anadon, Mc Andrew et Potvin analysent les cours sur la diversité ethnoculturelle, religieuse ou linguistique dans les formations à l'enseignement dans les 19 universités du Québec. Comme ces auteurs vont inspirer notre démarche méthodologique, nous allons nous attarder à leur étude. Pour opérationnaliser leur analyse, ils procèdent en quatre temps : 1) ils dressent un portrait quantitatif de l'offre de cours à l'aide de mots-clés (diversité, éducation à la citoyenneté, valeurs, etc.), à partir des données des sites web institutionnels; 2) ils identifient les cours directement liés à leur sujet, entre autres, les cours de fondements de l'éducation qui traitent de la diversité ethnoculturelle; 3) ils font une analyse descriptive des fiches synthèses (descripteurs de cours retrouvés sur les sites universitaires), puis des plans de cours; 4) ils conduisent des entretiens semi-structurés avec des professeurs et chargés de cours pour valider leurs premières analyses. Les entretiens sont construits autour de six questions générales, de sept questions spécifiques et durent en moyenne de 30 à 90 minutes. Dans leurs conclusions, ils constatent que les cours sur la diversité ethnoculturelle, religieuse ou linguistique se sont multipliés dans les dernières années. Ils attribuent cette augmentation à la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998, qui insiste sur l'intégration plus grande, à la formation à l'enseignement, d'un volet sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique (Larochelle-Audet, Bori-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Par contre, ils concluent qu'il semble y avoir un manque de coordination et de concertation entre les professeurs et les chargés de cours d'une même université sur le contenu à enseigner : les cours sont donc peu complémentaires entre eux (Larochelle-Audet, Bori-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Il en va de même, de façon encore plus accentuée, entre les différentes universités du Québec. Selon leurs résultats, les auteurs remarquent que la plus grande différence de cours s'observe entre la région montréalaise et le reste du Québec : ils expliquent cela par la plus grande diversité culturelle de la grande région de Montréal. Par contre, certaines clientèles spécifiques, les autochtones par exemple, sont plus fortement abordées en région, alors qu'en contexte montréalais, on parle plus souvent des clientèles issues de l'immigration (Larochelle-Audet, Bori-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013).

Bref, on le constate à la lumière des études citées, les programmes de formation des enseignants, même s'ils se réfèrent au référentiel du MELS, constituent des réalités dont la construction et les contenus dépendent en bonne partie des universités. L'organisation des cours au Québec ne suit pas un canevas identique d'une université à l'autre. On pourrait donc croire que cette absence d'uniformité concerne également les connaissances psychologiques relatives aux adolescents. Comme nous l'avons dit, la place de ces connaissances dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire ne peut pas être décelée d'avance : il est donc nécessaire d'étudier les programmes eux-mêmes pour la découvrir.

Ce dernier constat nous conduit donc à spécifier nos questions de recherche. Nous rappelons que notre question principale est :

Quelles connaissances relatives à l'adolescence sont intégrées dans la formation à l'enseignement au secondaire?

Plus spécifiquement :

1. Quelles connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie sont sélectionnées dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire?
2. Quel poids relatif est accordé aux connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire?
3. Comment les connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie sont traduites (dans quel format et par quelles activités) dans les cours abordant des thématiques relatives à l'adolescence dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire?

Partant de ces questions, nous pensons que l'analyse des programmes universitaires de formation initiale à l'enseignement secondaire peut nous aider à mieux comprendre la place qu'occupent les connaissances relatives aux adolescents et à l'adolescence. Cette démarche permet aussi de dépasser les typologies générales élaborées par les chercheurs qui s'intéressent aux savoirs des enseignants ou aux domaines généraux de connaissances dans la formation des enseignants, en considérant concrètement comment les programmes universitaires sélectionnent et organisent les connaissances transmises lors de la formation initiale.

Chapitre 3 — Cadre méthodologique

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous avons montré les articulations conceptuelles existantes entre la recherche sur le développement à l'adolescence en psychologie et les savoirs enseignants, puis avec la formation initiale à l'enseignement, et ce, dans le but de soutenir notre question principale : quelles connaissances psychologiques relatives à l'adolescence sont intégrées dans la formation à l'enseignement au secondaire? Bref, qu'enseignons-nous aux futurs enseignants sur leur futur objet de travail : l'élève adolescent? Ces questions nous ont poussées à nous interroger, dans le chapitre 2, d'abord sur le savoir des enseignants de métier, mais plus amplement sur la base de connaissance que les futurs enseignants doivent apprendre à l'université. Nous avons donc décrit trois champs auxquels se rattache notre projet : le champ de recherche en psychologie du développement de l'adolescent, celui sur le savoir des enseignants de métier et puis le champ d'études sur la formation initiale à l'enseignement. Nous avons utilisé ces trois champs de recherche comme toile de fond afin de spécifier notre objet d'étude, soit les connaissances psychologiques entourant l'élève adolescent dans les programmes de formation à l'enseignement, puis ils nous ont servi à définir trois questions spécifiques de recherche.

Pour répondre à ces questions, nous présentons, dans ce troisième chapitre, la méthodologie de notre recherche : d'abord la description et la justification du type d'étude choisie, puis la description de la démarche de collecte et d'analyse de données. Plus précisément, nous présentons les outils et les stratégies utilisées pour l'analyse documentaire et les entretiens semis-structurés, tout en apportant des précisions sur les participants, à ces derniers. Finalement, nous abordons les limites méthodologiques de notre étude.

3.1 Description de l'étude

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative descriptive; nous tentons d'identifier et de décrire les connaissances psychologiques relatives aux adolescents intégrées dans les programmes de formation, plus précisément les cours offerts sur l'adolescence. Nous cherchons à identifier les connaissances qui sont à la base des cours de la formation initiale à l'enseignement au secondaire, touchant le développement adolescent. Nous souhaitons

également comprendre la place que ces cours occupent dans l'ensemble du programme, ainsi que la façon dont ces connaissances sont présentées et traduites dans les cours ciblés.

Comme mentionné dans les précédents chapitres, le MELS fournit les balises sur lesquelles se fondent l'élaboration des programmes de formation à l'enseignement au Québec : toutefois, la majorité des éléments (cours, contenus, modalités de formation et stratégies pédagogiques) inclus dans la formation initiale sont laissés à la discrétion des facultés d'éducation dans les universités. Ainsi, la comparaison des programmes et des cours offerts dans les formations en enseignement secondaire de différentes universités francophones du Québec nous semble pertinente.

Dans cette recherche, nous nous inspirons directement de la démarche méthodologique de l'étude de Larochelle-Audet, Bori-Anadon, Mc Andrew et Potvin (2013), décrite dans la section 2.4, puisqu'ils étudient, eux aussi, un type de savoir intégré dans les cours des formations à l'enseignement au Québec. Revenons rapidement sur leur démarche méthodologique : à la première étape de leur démarche, ils dressent un portrait quantitatif de l'offre de cours à l'aide de mots-clés (diversité, éducation à la citoyenneté, valeurs, etc.) et à partir des données des sites web institutionnels; dans une deuxième étape, ils identifient les cours directement liés à leur sujet, entre autres, les cours de fondements de l'éducation qui traitent de la diversité ethnoculturelle et font une analyse des descripteurs de cours retrouvés sur les sites universitaires, puis de leurs plans de cours; dans une dernière étape, ils conduisent des entretiens semi-dirigés avec des professeurs et chargés de cours pour valider leurs premières analyses.

Nous avons procédé en suivant ces trois mêmes étapes :

1. L'identification, à l'aide de mots-clés, des cours touchants potentiellement l'adolescent sur les sites internet universitaires, puis l'analyse de leurs descripteurs (analyse documentaire 1);
2. Le ciblage des cours portant spécifiquement sur l'adolescent, à partir de notre première recension, et l'analyse des plans de cours auxquels nous avons eu accès par l'entremise de professeurs et responsables de programme (analyse documentaire 2);
3. La réalisation d'entretien de recherche semi-dirigé avec des professeurs, chargés de cours et directeur de programme, enseignant les cours ciblés dans

l'analyse documentaire 2, dans quatre des neuf universités francophones étudiées. Ces entretiens ont servi à apporter davantage d'informations sur les cours et l'intégration des connaissances relatives aux adolescents dans la formation.

À la fin de ce chapitre, nous présentons un tableau récapitulatif des données que nous avons recueillies (TABLEAU II). Dans le chapitre 4, nous les présentons et les décrivons en détail. Dans les prochaines sections, nous décrivons comment nous avons procédé au choix de corpus, aux analyses documentaires, ainsi qu'aux entretiens de recherche et à leur analyse thématique.

3.2 Outils et stratégies d'analyses documentaires

Nous avons choisi d'examiner les cours relatifs à l'adolescence dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire dans toutes les universités québécoises francophones. Il aurait été intéressant d'aborder également la formation dans les universités anglophones. Cependant, cela aurait complexifié notre démarche de recherche, puisque les universités anglophones tentent, bien entendu, de représenter leur communauté et s'inspirent souvent de modèles canadiens et américains (CAPFE, 2015), ce qui nous aurait obligé à prendre en compte des phénomènes pancanadiens. Nous avons donc choisi de nous limiter aux programmes des universités francophones du Québec, qui sont déjà nombreux. De plus, puisque notre sujet touche l'adolescent, nous nous limitons aux baccalauréats en enseignement secondaire, toutes disciplines confondues, en incluant l'enseignement en éducation physique et à la santé (ÉPS) : nous pensons qu'en étudiant ces programmes, nous ciblons la grande majorité des formations offertes aux futurs enseignants de l'école secondaire au Québec. Nous ne nous sommes pas arrêtée aux formations en arts, en danse, en musique et en langues secondes, puisque ces programmes sont souvent petits, ils ne sont pas offerts dans la majorité des universités que nous avons ciblées et ne proposent pas toujours une formation à l'enseignement à proprement parler (exemple : baccalauréat en danse, volet enseignement).

Ceci étant dit, précisons que les programmes et les cours examinés proviennent des universités suivantes : Université de Montréal (UdeM), Université de Sherbrooke (US), Université Laval (UL) et les six universités du réseau de l'Université du Québec (Université du Québec à Montréal [UQÀM], Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR], Université du Québec à

Chicoutimi [UQAC], Université du Québec à Rimouski [UQAR], Université du Québec en Outaouais [UQO], Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue [UQAT]). Le tableau I ci-dessous présente la distribution des programmes parmi les universités ciblées par notre étude :

TABLEAU I. Programmes offerts dans les 9 universités francophones du Québec

Programmes	Universités
Baccalauréat en enseignement au secondaire — français	UdeM; UQÀM; US; UL; UQTR; UQO; UQAT; UQAC; UQAR
Baccalauréat en enseignement au secondaire — mathématiques	UdeM; UQÀM; US; UL; UQTR; UQO; UQAT; UQAC; UQAR
Baccalauréat en enseignement au secondaire — sciences et technologies	UdeM; UQÀM; US; UL; UQTR; UQAC; UQAR
Baccalauréat en enseignement au secondaire — univers social	UdeM; UQÀM; US; UL; UQTR; UQO; UQAC; UQAT; UQAR
Baccalauréat en enseignement au secondaire — éthique et culture religieuse	UdeM; UQÀM; UL; UQAC; UQAR
Baccalauréat en enseignement à l'éducation physique et à la santé	UdeM; UQÀM ; US; UL; UQTR; UQAC;

3.2.1 Analyse des descripteurs de cours

Tout en suivant les trois étapes, mentionnées plus haut, pour la collecte et l'analyse de données documentaires, nous avons, dans un premier temps, procédé à l'identification des cours par les mots-clés sur les sites internet des universités. Cependant, les descripteurs des cours retrouvés sur les sites web sont très brefs et exposent peu de contenu, ainsi, il est parfois difficile d'identifier ce qui est enseigné dans ces cours. Par exemple, certains descripteurs portent sur le développement, les théories d'apprentissage, les théories cognitives ou la gestion de la classe, mais sans préciser s'il s'agit ou non de contenus traitant spécifiquement de la psychologie de l'adolescent. Toutefois, puisque le développement peut influencer les apprentissages et les comportements en classe (Roaten et Roaten, 2012; Wang et Eccles, 2012), nous avons pris en compte les cours de pédagogie et de gestion de classe et ceux sur les théories d'apprentissages. Dans ce premier temps, il nous a semblé intéressant de prendre en compte tous ces cours, puisqu'en effet, comme nous le disions dans notre cadre conceptuel, les grands domaines de savoirs dans les programmes de formation des enseignants du secondaire sont loin d'être rigides et différents contenus provenant de différents domaines et de différentes disciplines peuvent fort

bien être traités dans des cours variés. C'est pourquoi, dans notre démarche empirique, nous avons choisi de prendre en compte tous les cours où l'on retrouve un ou l'autre de nos mots-clés, y compris ceux où la psychologie de l'adolescent semble indirectement abordée.

Plus précisément, nous avons utilisé les sites web des universités choisies, en identifiant tous les cours qui mentionnaient les mots-clés choisis en fonction des éléments dont nous avons discuté dans les sections 1.1 et 2.1, soit : adolescent (ce); développement biopsychosocial; théories d'apprentissage, théories cognitives, théories socioconstructivistes; psychologie de l'adolescent. Nous avons donc également, comme nous le disions plus haut, recensé les cours théories d'apprentissage, de pédagogie et de gestion de classe, car nous pensons, par hypothèse, que l'adolescence y est potentiellement abordée. Finalement, 50 cours concordent avec nos critères (faire partie de la formation en enseignement au secondaire ou en ÉPS et posséder les mots-clés nommés plus haut dans leurs descriptions). Nos premiers résultats correspondent donc à la présentation des descripteurs de cours retrouvés sur les sites internet universitaires, soit de leurs titres, les contenus annoncés, le nombre de crédits et le statut du cours (obligatoire, optionnel, semi-optionnel⁵).

3.2.2 L'analyse des plans de cours

Dans un deuxième temps, parmi les cours recensés dans la première analyse documentaire, nous avons identifié, toujours à partir de leurs descripteurs, ceux qui correspondaient davantage à notre objet de recherche, soit les connaissances psychologiques relatives à l'adolescence. Nous n'avons inclus que les cours sur le développement ou l'adolescence en général qui pouvaient être identifiés à l'aide des descripteurs de cours. Pour cette partie, nous avons donc écarté les cours de gestion de classe et ceux sur les théories d'apprentissage, car après consultation des résumés de ces cours sur internet et des descripteurs qui les accompagnent, on constate que l'élève adolescent y est abordé de façon plus diffuse ou peu spécifique. Il ne s'agit donc pas de cours qui traitent ou abordent spécifiquement les connaissances psychologiques relatives à l'adolescent. Bien sûr, il est possible que les professeurs qui offrent ces cours puissent parler de

⁵ Les cours semi-optionnels sont présentés à l'étudiant dans une liste, dans laquelle il doit choisir un ou plusieurs cours : ce sont des cours suggérés.

l'adolescence d'une manière ou d'une autre; cependant, cela ne ressort pas du matériel que nous avons analysé.

Ainsi, au total, 50 cours ont été recensés lors de la première analyse documentaire selon les mots clés : adolescent (ce); développement biopsychosocial; théories d'apprentissage, théories cognitives, théories socioconstructivistes; psychologie de l'adolescent. De ce lot, après l'analyse des descripteurs, nous avons constaté que 14 cours rejoignaient spécifiquement les thèmes touchant à l'adolescent, soit les caractéristiques du développement biopsychosocial tel que présentées précédemment (adolescence; développement biopsychosocial ; psychologies du développement de l'adolescent (Piaget, Érikson, Vygotsky, etc.). Ce sont donc les plans de cours de ces 14 cours que nous nous sommes procurés auprès des responsables de programmes et de professeurs, que nous avons analysés et comparés. Soulignons qu'avec une seule exception, toutes les universités nous ont remis les plans de cours demandés. Ainsi, 13 cours ont été étudiés, mais puisqu'à l'UQTR, le cours sur l'adolescence dans le programme en enseignement secondaire et en ÉPS est le même, 12 plans de cours font partie de notre corpus d'analyse.

Tout en poursuivant notre démarche d'analyse, avec les 12 plans de cours en main, nous avons pu explorer davantage : a) les contenus abordés par le cours, b) leurs objectifs et compétences visées et c) les stratégies pédagogiques utilisées et d) les modes d'évaluation employés, cela toujours dans le but de faire ressortir les caractéristiques des connaissances psychologiques relatives à l'adolescence transmises dans les formations initiales à l'enseignement. Pour comparer les plans de cours, nous avons classé les éléments de contenus dans un tableau (annexe 1).

3.3 Les entretiens semi-dirigés et leur analyse thématique

Pour compléter nos analyses documentaires, nous avons conduit, dans un troisième temps, des entretiens de recherche (semi-dirigés) avec des professeurs et chargés de cours, qui ont donné ou donnent des cours dont nous avons analysé précédemment les plans de cours. Puisqu'interroger tous les professeurs et chargés de cours de toutes les universités choisies pour les premières analyses de nos plans de cours aurait été de trop grande ampleur pour ce mémoire, nous avons plutôt ciblé quatre des neuf universités francophones du Québec pour cette collecte de données.

D'abord, l'Université de Montréal, puisque c'est notre université d'attache et qu'elle offre tous les programmes de formation à l'enseignement ciblés. Ensuite l'Université du Québec à Montréal, parce qu'elle est la seule à ne pas offrir de cours spécifiquement sur l'adolescence « normale » au baccalauréat en enseignement secondaire : nous désirons justement mieux comprendre comment l'adolescent est abordé dans ce programme. Puis l'Université de Sherbrooke, pour sortir de la grande région de Montréal et parce qu'elle est la seule à offrir deux cours obligatoires sur le développement adolescent (PSP10 et PSP 400). Et finalement l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour, encore une fois, sortir de la région de Montréal et parce qu'elle offre tous les programmes qui font partie de notre corpus d'étude.

Ainsi, cette dernière étape de notre collecte de données a consisté en la conduite d'entretiens semi-dirigés (8) avec des professeurs, chargés de cours ou directeur de programme dans les quatre universités choisies. Nous estimons que cela a permis d'approfondir les méthodes d'enseignement et les modes d'évaluation privilégiés par les participants, les contenus abordés dans le cours et les stratégies utilisées pour amener l'étudiant à utiliser le contenu théorique acquis dans sa pratique. Dans ce qui suit, nous présentons les participants à l'étude, l'outil d'entretien et la démarche d'analyse des données d'entretiens.

3.3.1 Les participants et mode de recrutement

Après avoir reçu l'approbation du comité éthique de notre université, nous avons contacté, par courrier électronique, les professeurs des cours qui nous intéressaient directement, puis certains chargés de cours lorsque le professeur n'était pas disponible. Les personnes contactées enseignent un des cours analysés dans notre deuxième analyse documentaire sur le plan de cours, c'est à partir de cela qu'ils ont été choisis. Un seul entretien a été réalisé avec un ancien directeur de programme de formation à l'enseignement au secondaire de l'UQÀM, puisqu'aucun cours, spécifiquement sur l'adolescence, n'a été trouvé. De plus, puisque le cours sur l'adolescent dans la formation en ÉPS de l'UQÀM est un cours du département de psychologie, les personnes contactées nous ont affirmé ne pas être en mesure de répondre à nos questions : ce n'est pas un cours spécifiquement bâti pour les futurs enseignants.

Ainsi, nos participants sont : trois personnes représentant l'UdeM, deux personnes de l'UQTR, deux de l'US et une de l'UQÀM. Parmi les participants, deux professeurs sont responsables de cours sur les théories d'apprentissage et cognitives. Nous pensons que les interroger nous permet

de mieux comprendre comment les connaissances sur l'adolescence sont complétées (ou pas) par des cours non spécifiques à l'adolescent, mais s'y rattachant tout de même. Nous ne pouvons pas étudier l'intégration des connaissances relatives aux élèves adolescents dans les programmes sans essayer de les mettre en lien avec le reste de la formation. Nous avons ciblé ces deux personnes à partir de notre première analyse documentaire (l'analyse des descripteurs de cours).

3.3.2 Le canevas d'entretien

Le canevas d'entretien a été élaboré à partir des thèmes et questions ressortant de notre cadre conceptuel et de notre problématique (annexe 2). Il a été divisé en trois parties :

Partie 1 : La période adolescente

Comment, dans ce programme, la période adolescente est-elle définie? Partie de l'entretien où l'on définit la place des cours sur l'adolescence, l'importance accordée à cette période de développement.

Partie 2 : Les connaissances enseignées relatives au développement de l'adolescent

Qu'enseigne-t-on dans les cours liés à l'adolescent, à l'élève à l'école secondaire, sur la psychologie du développement à l'adolescence et les problématiques relatives à cette période? Partie de l'entretien où l'on discute des notions, sujets, théories enseignés dans les cours spécifiques à l'adolescence (ou pas, si l'université n'a pas de cours spécifique sur l'adolescence). Quels sont les objectifs du cours ? Quels en sont les contenus ? Etc.

Partie 3 : Traduction des connaissances psychologiques sur l'adolescence dans un cours en formation initiale à l'enseignement

Cette partie de l'entretien a été ajoutée à la suite du premier entretien réalisé : le professeur interrogé a mentionné à plusieurs reprises qu'il est essentiel pour l'étudiant d'intégrer ces connaissances, très théoriques, tirées de la psychologie principalement, dans sa pratique. Il nous a semblé pertinent d'ensuite l'aborder dans tous nos entretiens.

Les entretiens furent d'une durée variant entre 25 et 50 minutes, ils ont été enregistrés sur un support électronique, puis retranscrit dans Word (verbatim). Par ailleurs, nous pensons qu'avec ces entretiens, nous avons pu enrichir notre compréhension des cours et des connaissances enseignées lors de la formation initiale. En effet, combiner plusieurs méthodes de collectes de données permet de mieux saisir la complexité du phénomène à l'étude; cela permet aussi d'améliorer la validité interne de l'étude en confrontant les données issues des différentes sources (documents et entretiens) (Depover, Karsenti et Komis, 2011).

3.3.3 La démarche d'analyse des entretiens

À la suite de la transcription des entretiens (verbatim d'entretien, d'une dizaine de pages chacun), nous avons traité le matériel dans un logiciel d'analyse de données qualitatives (QDA-Miner). Nous avons utilisé une grille de codage mixte (Fortin, 2010 ; Van der Maren, 1996), c'est-à-dire qu'à l'aide du cadre conceptuel et des thèmes ressortant des données, nous avons créé un arbre de codes (catégories et thèmes) pour le codage. L'avantage de l'utilisation de ce type de codification est qu'il y a toujours possibilité « de modifier l'arbre de code », soit en ajoutant de nouveaux thèmes, soit en changeant la formulation du code pour mieux tenir compte des éléments nouveaux (Van der Maren, 1996). Nous avons donc construit un premier « arbre de code » et tenté un premier essai de codification. Nous avons réajusté le tout par la suite, en spécifiant davantage quelques catégories et codes, puis nous avons « scellé » les catégories et les codes. Il est aussi important de mentionner que certaines questions n'ont pas porté fruit lors des entretiens, et que plusieurs autres questions ont émergé. Pour faire notre analyse, nous nous sommes donc inspirée des questions présentes dans le canevas, mais également des éléments ressortant directement du corpus de données. Il est donc possible que certains éléments d'analyse et de réponse ne soient pas présents dans le dit canevas. Il nous a cependant été très utile lors des entretiens : il a été le squelette de chacun d'entre eux. Une description de la codification en lien avec le cadre conceptuel, les questions de recherche et le canevas d'entretien se trouve en annexe 3.

L'analyse de contenu thématique est la méthode choisie pour analyser ce corpus de données, puisque nous désirons décrire les connaissances intégrées et traduites dans la formation à l'enseignement, et donc dégager du corpus de données les tendances et les thèmes les plus saillants (Fortin, 2010). De plus, ce type d'analyse est tout à fait indiqué avec un petit corpus

(Paillé et Mucchielli, 2012). Cette analyse consiste à repérer dans les textes (verbatim) les thèmes (codes) qui nous intéressent, puis à vérifier s'ils se répètent, se recoupent, se rejoignent, se contredisent, etc. (Paillé et Mucchielli, 2012). Pour ce faire, nous avons, en premier lieu, codé les transcriptions de chaque entretien. En deuxième lieu, nous avons extrait chacun des codes et les avons insérés dans un fichier Excel : ce sont ces extraits codés que nous utilisons pour présenter nos résultats. Nous avons fait cela par souci d'organisation, puisqu'en exportant les extraits codés dans Excel, ils sont présentés au complet (sans coupure), avec le nom du code et de sa catégorie à côté, et ce en gardant l'ordre du verbatim : il est simplement plus facile de procéder ainsi.

Lors de l'analyse des entretiens, il est apparu que certaines de nos questions n'avaient pas porté fruit : en effet, les personnes interrogées n'y ont pas répondu ou ont déclaré ne pas avoir de réponses précises à donner. Par exemple, à la question 4 sur les autres cours et à la question 10 à propos des compétences, les formateurs n'ont pas donné de réponses précises ou se sont déclarés incapables d'y répondre. Nous n'avons donc pas intégré ces questions dans nos analyses, faute d'informations pertinentes. Nous y reviendrons dans la section sur les limites méthodologiques de notre recherche.

Au total, cinq grandes catégories de codes (voir l'annexe 4 pour l'arbre de codes) ont été identifiées dans un premier temps : 1) l'importance de la période adolescente dans le programme et comment décrire cette période de vie selon les formateurs, 2) les thématiques et contenus abordés dans les cours, 3) les méthodes pédagogiques, 4) les modes d'évaluation, et 5) le lien entre la théorie et la pratique. Dans un deuxième temps, à la lecture de extraits d'entretien, il nous a semblé pertinent de regrouper les catégories 3, 4 et 5 dans une seule grande catégorie ayant trait au format du cours et aux activités pédagogiques proposées. En effet, la première catégorie couvre l'importance du cours, la seconde tous ces contenus, tandis que les trois dernières relèvent davantage, selon les propos des personnes interrogées, des démarches pédagogiques des formateurs : méthodes utilisées, types d'évaluation, stratégies pour articuler la théorie à la pratique.

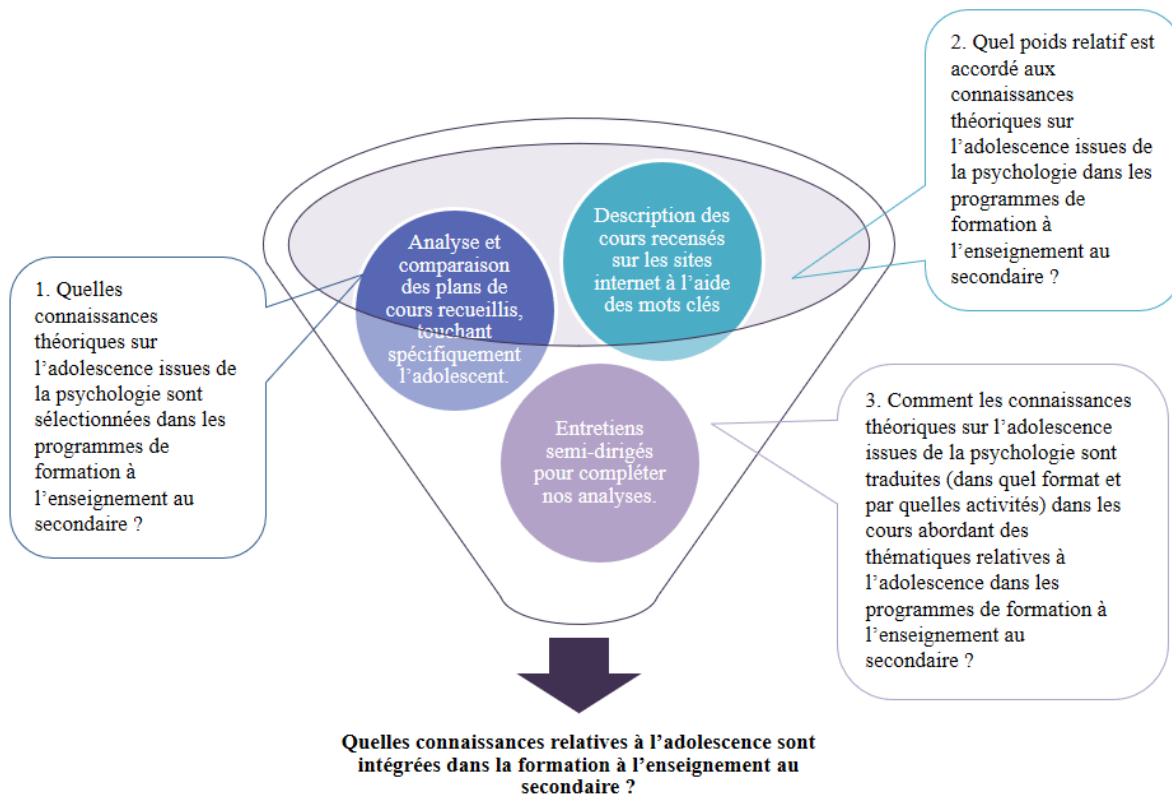


Figure 3. L'articulation des étapes de l'analyse aux questions spécifiques

Ainsi, nous sommes arrivés à trois grandes catégories abordant les thèmes suivants :

- La perception des formateurs de la période adolescente et de sa place dans la programme;
- Les thématiques abordées dans le de cours et leur sélection;
- Le format du cours et les activités pédagogiques.

C'est à partir de ces trois grandes catégories que nous présentons nos résultats dans le chapitre 4. Avant de discuter quelque peu des limites méthodologiques envisagées dans notre recherche, nous aimerions présenter les trois étapes de l'analyse en lien avec les questions spécifiques de recherche (figure 3). Nous pouvons en effet associer nos questions spécifiques de recherche à nos étapes d'analyse; toutefois, comme nous le verrons dans le chapitre de résultats et dans celui de la discussion, les trois niveaux apportent des éléments de réponses aux trois questions.

3.4 Limites méthodologiques

Bien entendu, toute recherche comporte certaines limites. D'abord, il est possible que la démarche entreprise pour identifier les cours de l'ensemble de programmes à travers leurs sites internet ait engendré un « manque de profondeur » des données, puisque les descripteurs de cours sur les sites web des universités sont parfois peu élaborés. De plus, puisque dans notre analyse des plans de cours, nous avons ciblé les cours qui semblaient toucher spécifiquement l'adolescent et son développement à partir de leurs descripteurs, il est possible que nous n'ayons pas cerné tous les cours qui traitent, d'une manière ou d'une autre, de l'adolescence. Malgré que nous ayons fini par avoir accès à tous les plans de cours demandés (sauf une exception), le format et les contenus de ces documents varient d'une université à l'autre et d'un cours à l'autre. Par ailleurs, un plan de cours n'est pas le cours réellement donné : il donne un aperçu des objectifs du professeur, mais ne dit rien sur tous les contenus vraiment abordés en classe et les processus d'enseignement et d'apprentissage mis en œuvre concrètement. En ce sens, les plans de cours donnent forcément un aperçu partiel des cours; cependant, il s'agit aussi d'un document officiel qui atteste de la formation effectivement suivie.

Ensuite, pour compléter notre étude des plans de cours, nous avons conduit des entretiens semi-dirigés, ciblant des personnes clés dans les programmes de formation initiale de certaines des universités recensées. Parmi les limites et les biais possibles lors d'entretiens de recherche, il y a bien entendu la désirabilité sociale : c'est au chercheur de faire comprendre au participant que ce qu'il recherche ce sont leurs perceptions et leurs connaissances. Lors des entrevues de recherche, l'intervieweur et l'interviewé ont un bagage personnel et une personnalité propre, qui peuvent influencer la conversation de toute sorte de façons (Rubin et Rubin, 2005). Le chercheur doit en être conscient pour réduire le plus possible les biais éventuels et les attentes personnelles face à l'entrevue qui pourraient teinter celle-ci (Rubin et Rubin, 2005). De plus, puisque la chercheuse principale de cette étude provient, à la base, du champ de recherche en psychologie, nous devons être doublement prudents dans nos analyses pour ne pas faire des constats hâtifs sur les connaissances psychologiques sur l'adolescence et leur place dans les formations à l'enseignement. Finalement, comme il s'agissait de notre première expérience de recherche avec une méthodologie d'entretien, peut-être que certaines de nos questions ont été plus ou moins

claires aux yeux des personnes interrogées, ce qui explique que certaines n'ont pas vraiment donné lieu à des réponses précises de leur part.

Cela étant dit, malgré ces limites, nous estimons qu'au final, notre recherche mène à mieux comprendre comment les connaissances psychologiques relatives aux adolescents sont intégrées aux programmes de formation à l'enseignement secondaire et révèle donc leur place au sein des programmes. Dans les deux prochains chapitres, nous présentons nos résultats de recherche, puis nous en discutons.

TABLEAU II. Recension des cours à l'étude

	Programme de baccalauréat	Cours retenus selon leurs descripteurs (cours touchant potentiellement l'adolescent)	Statut et nombre de crédits		Plans de cours obtenus (cours spécifiques sur l'adolescence)	Entretien réalisé avec le professeur/chargé de cours
UDM	Secondaire — toutes disciplines	PPA 1210 L'adolescent et l'expérience scolaire	Obligatoire	3 crédits	x	x x
		PPA 2220 Apprentissage scolaire au secondaire**	Obligatoire	3 crédits		x
		PPA 3120 Gestion de classe au secondaire	Obligatoire	3 crédits		
	ÉPS	PPA 3310 L'adolescent et l'école comme milieu de vie <i>Préalable : PPA 1100 — apprentissage scolaire et développement (obligatoire, 3 crédits, développement et théories d'apprentissages scolaire des 4 – 12 ans)</i>	Obligatoire	3 crédits	x	
		KIN 2010 Croissance et développement moteur	Obligatoire	3 crédits		
UQAM	Secondaire — Toutes disciplines	ASS 3070 Adolescents en difficulté d'ordre comportemental au secondaire	Obligatoire	3 crédits		x Ancien directeur du programme
		DDD 1230 Introduction et initiation à l'intervention pédagogique	Obligatoire	3 crédits		
		DDD 2230 Conduite pédagogique et organisation de la classe	Obligatoire	3 crédits		
		DDD 3230 Relation du groupe-classe et citoyenneté scolaire (suite du DDD 2230)	Obligatoire	2 crédits		
	ÉPS	PSY 2634 Psychologie du développement	Obligatoire	3 crédits	x	
		KIN 2301 Apprentissages moteurs de l'enfance à l'adolescence	Obligatoire	3 crédits		
		KIN 5413 La gestion de classe en enseignement de l'éducation physique et à la santé	Obligatoire	3 crédits		
		KIN 5440 La différenciation pédagogique en enseignement de l'éducation physique et à la santé	Obligatoire	3 crédits		
US	Secondaire – français, mathématique, sciences et technologie, univers social	PSP 100 Apprentissage et développement I	Obligatoire	2 crédits	x	x
		PSP 400 Apprentissage et développement II	Obligatoires	2 crédits chaque	x	
		PED 200 Approches pédagogiques contemporaines	Obligatoire	2 crédits		
		PED 300 Gestion des groupes-classe	Obligatoire	2 crédits		

	ÉPS	EPS 204 Développement global de l'adolescent en EPS	Obligatoire	3 crédits	x	x
		EPS 216 Aspects socioaffectifs au secondaire EPS 207 Aspects physiques et moteurs EPS 213 Aspects intellectuels	Obligatoires	2 crédits chaque		
		EPS 308 Gestion de classe et intervention EPS	Obligatoire	3 crédits		
UL	Secondaire – français, mathématiques, sciences et technologies, univers social	ENS 1001 Adolescence	Obligatoire	3 crédits	x	
		PPG 1902 Apprentissage et cognition	Obligatoire	3 crédits		
		ENS 1003 Gestion de la classe I	Obligatoire	3 crédits		
		ENS 2000 Gestion de la classe II	Obligatoire	3 crédits		
	ÉPS	EPS 1303 Développement humain en éducation physique et à la santé	Obligatoire	3 crédits	x	
		EPS 1306 Intervention éducative en éducation physique et sportive	Obligatoire	6 crédits		
		EPS 2300 Développement physique et santé	Obligatoire	3 crédits		
		EPS 2303 Développement moral en éducation physique et sportive	Obligatoire	3 crédits		
UQTR	Secondaire – français, mathématiques, sciences et technologies, univers social	PPG 1017 Développement cognitif, apprentissage et pratiques pédagogiques**	Obligatoire	3 crédits		x
		PSD 1046 Développement socio-affectif de l'élève*	Obligatoire	3 crédits	x	x
	Secondaire — univers social et développement personnel	PSY 1006 Développement de l'adolescent	Semi- obligatoire	3 crédits		
	ÉPS	PPK 1015 Développement et croissance physique	Obligatoire	3 crédits		
		PSD 1046 Développement socio-affectif de l'élève*	Obligatoire	3 crédits	x	
UQO	Secondaire — français, mathématiques, univers social	BES 2003 Psychologie de l'adolescent	Obligatoire	3 crédits	x	
		PED 2123 La gestion de classe et l'exercice de la discipline I : fondements théoriques et pratiques de la gestion de la classe	Obligatoire	3 crédits		

		PED 2133 La gestion de classe et l'Exercice de la discipline II : mises en pratique et efficacité professionnelle	Obligatoire	3 crédits		
UQAT	Secondaire — français, mathématiques, univers social	EDU 2304 L'adolescent, l'adulte et le processus éducatif	Obligatoire	3 crédits	x	
		EDU 2104 Théorie de l'apprentissage et enseignement	Obligatoire	3 crédits		
		EDU 2429 Courant pédagogique, andragogique et histoire de l'éducation	Obligatoire	3 crédits		
UQAC	Secondaire — français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, éthiques et culture religieuse	3PDG 250 Approche pédagogique	Obligatoire	3 crédits		
		3PPG 150 Fondements de l'apprentissage scolaire	Obligatoire	3 crédits		
		3FEP 0012 Adolescence et vie adulte	Obligatoire	3 crédits	x	
	ÉPS	3PED 245 Développement et apprentissage cognitifs et moteurs	Obligatoire	3 crédits		
		3PPG 138 Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	Obligatoire	3 crédits		
UQAR	Secondaire — français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, éthique et culture religieuse	SCE 30202 Adolescence et vie adulte	Obligatoire	3 crédits		
		SCE 30002 Apprentissage et cognition en enseignement	Obligatoire	3 crédits		
		EDU 50410 Sexualité et éducation	Semi-obligatoire	3 crédits		

* Le cours PSD1046 est le même pour la formation en enseignement secondaire et celle en ÉPS, il apparaît donc deux fois.

** Les plans de cours de ces deux cours ont été recueillis, mais n'ont pas été analysés dans la deuxième analyse documentaire. Toutefois, nous trouvons intéressant de voir comment les cours sur l'apprentissage et la cognition complétaient ceux sur le développement adolescent : nous avons donc rencontré des professeurs/chargés de cours enseignant ces deux cours.

Chapitre 4 — Présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de nos deux analyses documentaires ainsi que ceux de nos entretiens de recherche. Comme nous l'avons précisé dans notre méthodologie, notre démarche suit trois étapes :

1. Dans une première étape, nous décrivons l'offre de cours relative à l'élève adolescent dans chaque université, basée sur les descripteurs repérés sur les différents sites web institutionnels. Cette première étape couvre donc tous les cours qui, potentiellement, abordent les connaissances psychologiques relatives à l'adolescent.
2. Dans une deuxième étape, nous avons sélectionné les cours qui traitaient directement de la psychologie de l'adolescent. Nous avons donc étudié leurs plans de cours de manière détaillée, ce qui nous a permis de préciser leurs contenus touchant spécifiquement à l'adolescence, leurs objectifs et leurs modes d'évaluation.
3. Finalement, dans une troisième étape, nous présentons les résultats de nos entretiens de recherche réalisés avec des professeurs, chargés de cours et directeur de programme.

Dans le chapitre 5, nous revenons sur ces résultats et les discutons en fonction de nos trois questions spécifiques et de nos ancrages théoriques.

4.1 Description de l'offre de cours

L'objectif de cette section 4.1 est d'apporter des éléments de réponse à une de nos questions de recherche : quel est le poids relatif accordé aux connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire? Cette section se veut descriptive et dessine le portrait général de la place des cours relatifs à l'adolescent, et ce, à partir des 50 cours que nous avons identifiés dans une première étape de notre démarche.

En effet, nous avons repéré tous les cours dont les descripteurs correspondaient à nos mots-clés, y compris ceux, comme nous l'avons précisé dans notre méthodologie, où la psychologie de l'adolescent semble indirectement abordée. Dans la section 4.2, nous ciblerons de manière plus spécifique les cours dont les plans de cours se réfèrent de manière explicite à la psychologie de

l'adolescent. Commençons donc par la description de l'offre de cours des neuf universités francophones du Québec.

Université de Montréal (UdeM)

L'UdeM offre cinq programmes de formation à l'enseignement au secondaire et une formation à l'enseignement à l'éducation physique et à la santé (ÉPS). Parmi les cours offerts, quatre correspondent à nos critères de recherche (trois dans les formations au secondaire et un en ÉPS). Ils sont tous obligatoires dans leurs programmes et valent chacun trois crédits. De plus, dans cette université, ils sont offerts par le département de psychopédagogie.

On peut toutefois identifier un cours parmi les trois offerts par les programmes de formation au secondaire, le *PPA1210 – L'adolescent et l'expérience scolaire*, qui correspond davantage à nos critères : selon sa description, on traite du développement psychosocial des élèves. Celui en ÉPS, le *PPA3310 – L'adolescent et l'école comme milieu de vie* concerne aussi le développement psychosocial des élèves, mais spécifiquement dans le gymnase. On peut donc penser que les futurs enseignants de cette université auront suivi un cours portant spécifiquement sur le développement à l'adolescence. Par contre, nous considérons aussi dans cette première étape de l'analyse les cours *PPA3120 – Gestion de classe au secondaire* et *PPA2220 – Apprentissage scolaire au secondaire*, dans la formation au secondaire et les cours de kinésiologie tel le *KIN2010 – croissance et développement moteur en ÉPS*, puisqu'ils abordent eux aussi des notions quant aux élèves adolescents.

Université du Québec à Montréal (UQÀM)

Dans les cinq programmes de formation à l'enseignement secondaire de l'UQÀM, aucun cours obligatoire n'est offert aux étudiants sur l'adolescence dite « normale » : on leur propose un cours sur les difficultés d'ordre comportemental au secondaire (*ASS3070 – Adolescents en difficulté d'ordre comportemental au secondaire*), qui vaut trois crédits. Ces programmes offrent aussi trois cours de pédagogie au département de didactique qui relient l'intervention des enseignants au développement des apprentissages des élèves : *DDD1230 – Introduction et initiation à l'intervention pédagogique*; *DDD2230 – Conduite pédagogique et organisation de la classe*; *DDD3230 – Relation du groupe-classe et citoyenneté scolaire* (suite du DDD 2230), tous obligatoires, les deux premiers valant trois crédits chacun, le dernier valant deux crédits.

Le ASS3070 est également obligatoire en ÉPS, par contre, les étudiants de ce programme doivent aussi suivre le *PSY2634 – Psychologie du développement* (trois crédits) au département de psychologie, qui aborde le développement de la période de latence à l'adolescence (de 6 à 18 ans). Selon le descripteur, les périodes de développement physique, psychomoteur, cognitif, socioaffectif et psychosexuel sont abordées. Tous les aspects du développement, dont nous avons discuté lors de notre problématique, semblent être traités. De plus, les étudiants au programme en enseignement de l'ÉPS de cette université doivent suivre plusieurs cours du département de kinésiologie tel le *KIN2301 – Apprentissages moteurs de l'enfance à l'adolescence*; *KIN541 – La gestion de classe en enseignement de l'éducation physique et à la santé* ou encore *KIN5440 – La différenciation pédagogique en enseignement de l'éducation physique et à la santé* (tous obligatoires et de trois crédits chacun).

Université de Sherbrooke (US)

À Sherbrooke, les formations en enseignement au secondaire et en ÉPS offrent plusieurs cours touchant à l'adolescence et aux élèves adolescents. Les étudiants dans les formations en enseignement au secondaire doivent obligatoirement suivre le cours *PSP100 – Apprentissage et développement I*, puis suivre le *PSP400 – Apprentissage et développement II* au département de pédagogie (deux crédits chacun). Selon les descripteurs disponibles sur le site web, le premier cours tente de montrer les relations entre le développement de l'adolescent et les processus d'apprentissage et les principaux enjeux du développement à ces âges, en se basant sur des concepts tirés de théories behavioristes, cognitivistes, constructivistes, etc. Le second cours approfondit les facteurs sociaux, culturels et scolaires qui influencent les apprentissages et le développement de l'élève (construction de l'identité, conceptions de l'intelligence, etc.). De plus, deux cours obligatoires en pédagogie, de deux crédits chacun, sont offerts : *PED200 – Approches pédagogiques contemporaines*, qui aborde l'influence des différentes approches pédagogique sur l'apprentissage et le développement; et *PED300 – Gestion des groupes-classes*, qui relie les modes de gestion de classe à la socialisation et aux apprentissages des élèves adolescents.

Dans le baccalauréat en ÉPS, un cours sur le développement « normal » de l'adolescent est offert, le *EPS204 – Développement global de l'adolescent en ÉPS* (trois crédits). Théories et principes du développement à l'adolescence sont ainsi abordés, mettant particulièrement

l'accent sur les composantes de l'éducation physique et à la santé. De plus, les étudiants de ce programme doivent obligatoirement suivre trois cours traitant des inadaptations aux niveaux socioaffectifs, physiques, moteurs et intellectuels des élèves (enfants et adolescents) : *EPS216 – Aspects socioaffectifs au secondaire*, *EPS207 – Aspects physiques et moteurs* et *EPS213 – Aspects intellectuels* (deux crédits chacun), en plus du cours de gestion de classe le *EPS308 – Gestion de classe et interventions en EPS*.

Université Laval (UL)

Les quatre baccalauréats offerts par l'UL en enseignement au secondaire comptent un seul cours de trois crédits sur l'adolescence (*ENS1001 – Adolescence*). Selon le descripteur, ce cours adopte une perspective écologique sur le développement à l'adolescence : il traite du développement physique, psychosexuel, cognitif, identitaire et social, en plus d'explorer certains aspects plus singuliers tels le suicide et l'anorexie. Nous pensons aussi que l'élève adolescent est abordé sous d'autres angles dans les cours suivant : *PPG1902 – Apprentissage et cognition*; *ENS1003 – Gestion de la classe I*; *ENS2000 – Gestion de la classe II* (obligatoires, trois crédits chacun), puisque le premier explore les concepts et principes de bases de l'apprentissage, tandis que les deuxièmes relient eux aussi le développement des apprentissages à la gestion de classe.

Pour les étudiants en ÉPS, c'est le *EPS1303 – Développement humain en éducation physique et sportive* que les étudiants doivent suivre (obligatoire, trois crédits). Le cours aborde le développement intégral de la personne en relation avec l'éducation physique et à la santé. Le développement humain est également montré sous d'autres aspects dans le cours *EPS2300 – Développement physique et santé* et dans le *EPS2303 – Développement moral en éducation physique et sportive*, tous deux obligatoires, de trois crédits chacun. De plus, le *EPS1306 – Intervention éducative en éducation physique et sportive* (obligatoire, six crédits) aborde plusieurs notions relatives à l'élève dans le gymnase. Toutefois, ce cours aborde la gestion de classe avec toutes les clientèle (enfants, adolescents, élèves en difficultés, athlètes), ainsi, nous ne le retenons que pour la première analyse : il n'est pas monté spécifiquement pour l'enseignement auprès d'adolescent.

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Parmi les cours offerts par l'UQTR aux futurs enseignants du secondaire, deux correspondent, selon les descripteurs, à nos critères de recherche : le *PPG1017 – Développement cognitif, apprentissage et pratiques pédagogiques*, et le *PSD1046 – Développement socioaffectif de l'élève* (obligatoires, trois crédits chacun). Le premier cours tente d'initier les étudiants à la compréhension de la diversité des notions relatives aux théories sur l'apprentissage, sur l'intelligence et la connaissance : il propose une analyse critique de pratiques pédagogiques diversifiées. Le second cours permet plutôt aux futurs enseignants d'acquérir des connaissances sur les stades du développement socioaffectif de l'enfant et de l'adolescent et leur articulation au milieu scolaire. Ce cours est également obligatoire dans la formation en ÉPS : toutefois, les étudiants inscrits dans cette formation doivent aussi suivre le *PPK1015 – Développement et croissance physique* (obligatoire, trois crédits) qui semble porter selon ses descripteurs davantage sur le développement biologique de l'être humain.

Parmi les quatre formations en enseignement au secondaire de l'UQTR, celle en univers social et développement personnel offre d'autres cours sur le développement en plus du PSD1046, et ce, au département de psychologie. En effet, deux cours semi-obligatoires, dont un portant spécifiquement sur le développement de l'adolescent (*PSY1006 – Développement de l'adolescent*), sont proposés.

Université du Québec en Outaouais (UQO)

L'UQO offre trois programmes de formation en enseignement au secondaire (français, mathématiques et univers social) et propose un cours obligatoire de trois crédits sur l'adolescence, le *BES2003 – Psychologie de l'adolescent*. Dans la description du cours et de son contenu, il semble que deux points importants soient à mentionner : d'abord, le cours veut amener l'étudiant à connaître et comprendre le développement biosocial, socioaffectif et sociocognitif des adolescents (soit les trois sphères principales de développement à l'adolescence), puis veut lui permettre d'élargir sa compréhension du développement normal de l'élève, élément qui nous semble essentiel. De plus, deux cours obligatoires en pédagogie sont offerts (trois crédits chacun) : le *PED2123 – La gestion de classe et l'exercice de la discipline I : fondements théoriques et pratiques de la gestion de la classe* et le *PED2133 – La gestion de classe et l'exercice de la discipline II : mises en pratique et efficacité professionnelles*, tous les deux, un à la suite de l'autre, montrent les fondements de la gestion de classe dans l'optique du

développement des apprentissages. Finalement, le *PED 2093 – Fondements et théories de l'apprentissage scolaire* est également retenu pour cette première analyse.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Pour l'ensemble des formations en enseignement secondaire offertes par l'UQAT, deux cours obligatoires de trois crédits chacun ont été identifiés : *EDU2304 – L'adolescent, l'adulte et le processus éducatif* et *EDU2104 – Théorie de l'apprentissage et enseignement*. Le premier semble mieux correspondre à nos critères de recherche, puisque selon le descriptif, le développement de l'adolescent est abordé en mettant l'accent sur un cadre de soutien important lors de cette période : l'école. Quelques problématiques liées, entre autres, au concept de soi, à la réussite scolaire, aux relations avec autrui, etc. sont également discutées. Le second cours recensé, pour sa part, touche surtout aux principales théories de l'apprentissage (béhaviorisme, conditionnement opérant, cognitivisme, traitement de l'information, etc.) et leurs conséquences éducationnelles. Cependant, nous ne pouvons préciser si les théories abordées dans ce cours sont enseignées en mettant l'accent sur l'élève adolescent. De plus, le cours *EDU2113 – Fondements et stratégies d'intervention de gestion de classe* expose les étudiants aux concepts liés à la gestion de classe dans l'optique de comprendre la dynamique du groupe et des comportements des élèves adolescents.

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Parmi les cours offerts dans les quatre formations en enseignement secondaire, le cours *3FEP0012 – Adolescence et vie adulte* (obligatoire, trois crédits) répond parfaitement à nos critères de recherche : il aborde l'ensemble du développement de la personne de l'adolescence à l'âge adulte, en mettant l'accent sur certaines périodes critiques, puis initie l'étudiant au développement biopsychosocial et aux problématiques qui y sont liées. De plus, les futurs enseignants de l'UQAC doivent suivre deux autres cours obligatoires de trois crédits chacun : le *3PDG250 – Approches pédagogiques* et le *3PPG150 – Fondements de l'apprentissage scolaire*. Le premier explore l'utilisation de modèles d'enseignement, basés sur les théories d'apprentissage, tenant compte des aspects du développement cognitif, affectif et social des élèves, tandis que le second aborde les principes qui sous-tendent l'intervention

éducative, les ancrages historiques des théories d'apprentissage et les processus d'apprentissage et ses facteurs d'influence.

Pour ce qui est de la formation en ÉPS, deux cours obligatoires (trois crédits chacun) sont offerts aux étudiants. Le premier cours, *3PPG138 — Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*, explore les étapes du développement personnel et social de la personne. Il tente aussi d'amener l'étudiant à prévoir des conduites éducatives adaptées aux diverses clientèles d'élèves. Le second cours, *3PED245 — Développement et apprentissages cognitifs et moteurs* veut amener le futur enseignant à prendre en considération le développement et les possibilités de l'élève dans l'élaboration d'activités pédagogiques.

Université du Québec à Rimouski (UQAR)

Finalement, l'UQAR offre cinq programmes de formation à l'enseignement au secondaire. Parmi les cours offerts, deux sont obligatoires (trois crédits) et correspondent à nos critères de recherche : le *SCE30202 – Adolescence et vie adulte* et le *SCE30002 – Apprentissage et cognition en enseignement*. Dans le descriptif du premier cours recensé, l'accent est posé sur le développement biopsychosocial de la personne. Le futur enseignant apprend davantage sur les théories et les concepts liés au développement de l'adolescent (biogénétique, psychosociale, écologique, etc.). De plus, certaines problématiques, telles la dépendance et l'agressivité, sont abordées. Le second cours est, quant à lui, davantage axé sur les théories de l'apprentissage et leurs rapports à l'enseignement. De plus, les étudiants de l'UQAR peuvent également choisir un cours de trois crédits dans une liste (semi-obligatoire), soit le *EDU50410 – Sexualité et éducation* qui aborde l'adolescence, mais sous l'angle des réalités sociosexuelles (hypersexualisation, grossesses à l'adolescence, maladies transmises sexuellement, etc.). Ce cours tente de développer, chez le futur enseignant, une certaine habileté à intervenir en éducation à la sexualité auprès de l'enfant et de l'adolescent.

Synthèse de l'analyse de l'offre de cours

Que nous apprennent les développements précédents? Premièrement, nous constatons que la plupart des formations offrent au moins un cours obligatoire sur l'adolescence dans leurs programmes de formation initiale à l'enseignement secondaire ou en ÉPS, sauf l'UQAM. Par

contre, dans le programme en ÉPS de l'UQAM, un cours sur l'adolescence est proposé au département de psychologie.

Deuxièmement, nous remarquons, qu'au Québec, seule l'Université de Sherbrooke offre deux cours obligatoires sur l'adolescence : *Apprentissage et développement I et II* (PSP100; PSP400), et cela pour toutes les spécialisations en enseignement secondaire. Nous constatons aussi qu'à l'UQTR, le cours sur l'adolescence, le *PSD1046 – Développement socioaffectif de l'élève* est offert aux formations à l'enseignement secondaire et en ÉPS.

Troisièmement, nous avons envisagé que l'adolescence pouvait être abordée sous d'autres angles dans d'autres cours, particulièrement ceux sur les théories d'apprentissage et ceux sur la gestion de classe et en pédagogie. Or, ces cours sont nombreux : PPA2220, UdeM; PPA3120, UdeM; 3PDG250, UQAC, etc. Nous avons donc étudié leurs descripteurs : certains cours tentent d'identifier les principales variables impliquées dans l'apprentissage des élèves en général (*EDU2104 – Théorie d'apprentissage et enseignement*, UQAT), les niveaux d'habileté intellectuelle sollicités dans les tâches d'apprentissage (*PPA2220 – Apprentissage scolaire au secondaire*, UdeM) ou encore d'amener l'étudiant à comprendre les facteurs internes et externes qui influencent l'apprentissage (*3PPG150 – Fondements de l'apprentissage scolaire*, UQAC). Nous remarquons également que dans certaines des formations à l'enseignement au secondaire, notamment celles de l'Université Laval et de l'Université du Québec en Outaouais, deux cours de gestion de classe sont obligatoires (trois crédits chacun), le premier étant préalable au deuxième (ENS1003; ENS2000; PED2123; PED2133).

En conclusion à cette section, nous constatons que la grande majorité des étudiants dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire et en ÉPS suivent au moins un cours touchant, de près ou de loin, à l'adolescence. Ce constat permet donc de répondre en partie à notre question de recherche concernant le poids relatif des connaissances psychologiques sur l'adolescence dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire : ce poids tourne autour de 3 crédits dans chaque programme, soit environ 2.5% des 120 crédits que comptent ces programmes et ce, pour toutes les universités. Cependant, comme nous l'avons vu, ce pourcentage est approximatif, car les connaissances psychologiques sur l'adolescence peuvent aussi être abordées indirectement dans d'autres cours, même si leurs descripteurs ne sont pas toujours explicites à ce propos. Enfin, peut-être que certains cours, dont les descripteurs ne font jamais référence à l'adolescent et à la psychologie de l'adolescent, peuvent aussi aborder ces

sujets, car les contenus des cours universitaires dépendent de l'expertise des professeurs, de leur intérêt et de leur liberté académique.

4.2 Exploration des plans de cours relatifs à l'adolescence

La section précédente a permis d'offrir une vue d'ensemble de l'offre des 50 cours qui touchent d'une manière ou d'une autre les connaissances psychologiques à propos de l'adolescence. Dans cette section 4.2, nous progressons dans notre analyse, en ciblant plus directement les plans de 12 cours touchant directement l'adolescence selon leurs descripteurs, en nous appuyant sur nos mots-clés et en mettant l'accent sur le développement adolescent tel que nous l'avons défini dans notre problématique. L'analyse de ces plans de cours, plus clairement orientés vers la psychologie de l'adolescence, offre des éléments de réponse à notre question de recherche : quelles connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie sont sélectionnées dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire?

Pour commencer, il faut mentionner que les plans de cours recueillis sont similaires quant à leurs formes et éléments qu'ils présentent : description générale du cours, souvent plus détaillée que celle retrouvée sur le site universitaire ; les compétences professionnelles visées et évaluées par le cours ; les objectifs généraux, parfois appelés intentions; une courte énumération des thématiques abordées lors des séances; puis les modes d'évaluation et modalités de fonctionnement du cours et règlement (retards, plagiat, normes de références, etc.).

Par contre, le contenu de chacun de ces éléments est diversifié. Pour illustrer ce constat, commençons par analyser les compétences couvertes par ces cours. En effet, même si ce sont tous des cours portant sur l'adolescence, les compétences professionnelles visées et évaluées par les cours sont variées : alors que certains prévoient évaluer les compétences 6 (Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves) et 7 (Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation, ou un handicap), d'autres affirment plutôt développer les compétences 3 (Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation) et 4 (Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre), et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le

programme de formation. En fait, dans les 12 plans de cours, neuf compétences sont évoquées (tableau III). Seule la compétence 1 (Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions) se retrouve dans presque tous les cours ciblés.

TABLEAU III. Cours relatifs à l'adolescence analysés et compétences professionnelles visées

PSD1046 Développement socio-affectif de l'élève (EPS et SEC, UQTR)	Visées et évaluées : 6 et 7 Autres : 2, 3, 10, 11, 12
EDU2304 L'adolescent, l'adulte et le processus éducatif (SEC, UQAT)	Visées et évaluées : 1 et 12
PPA1210 L'adolescent et l'expérience scolaire (SEC, UdeM)	Visées et évaluées : 3 et 6 Autres : 10, 12
PSP100 Apprentissage et développement I (SEC, US)	Visées et évaluées : 3, 4 Autres : 1, 11
PSP400 Apprentissage et développement II (SEC, US)	Visées et évaluées : 3 Autres : 1, 2
BES2003 Psychologie de l'adolescent (SEC, UQO)	Visées et évaluées : 1, 2, 11, 12 Autres : 3, 7, 9
ENS1001 Adolescence (SEC, UL)	Visées et évaluées : 1 et 11
FEP0012 Adolescence et vie adulte (SEC, UQAC)	Visées et évaluées : 1 et 7
EPS204 Développement global de l'adolescent (EPS, US)	Visées et évaluées : 1, 2, 3, 4, 8, 12
PPA3310 L'adolescent et l'école comme milieu de vie (EPS, UdeM)	Visées et évaluées : 1, 11 Autre : 12
EPS1303 Développement global de l'adolescent en EPS (EPS, UL)	Visées et évaluées : 1, 2, 8, 11, 12
PSY2634 Psychologie du développement (EPS, UQÀM)	Aucunes : cours du département de psychologie

Par ailleurs, à part les compétences visées, d'un plan de cours à l'autre, certains éléments se ressemblent, d'autres moins. Pour les besoins de notre analyse, nous distinguons ici les cours offerts dans les formations à l'enseignement au secondaire de ceux offerts en éducation physique et à la santé, puisqu'ils sont indépendants et spécifiques à leur programme d'enseignement respectif. Nous décrivons les éléments des plans de cours en deux temps pour chacune des formations : d'abord, les objectifs et les contenus qui sont supposés être abordés en classe,

ensuite les activités pédagogiques privilégiées. Commençons par les programmes en enseignement au secondaire.

4.2.1 Analyse des plans de cours — enseignement au secondaire

Parmi les cours recensés dans les programmes de formation à l’enseignement au secondaire, huit cours dans sept universités semblent cibler particulièrement l’adolescence et l’élève adolescent (TABLEAU IV).

TABLEAU IV. Cours retenus pour l’analyse documentaire 2, formation en enseignement secondaire

UQTR	PSD1046 Développement socio-affectif de l’élève
UQAT	EDU2304 L’adolescent, l’adulte et le processus éducatif
UdeM	PPA1210 L’adolescent et l’expérience scolaire
US	PSP100 Apprentissage et développement I
US	PSP400 Apprentissage et développement II
UQO	BES2003 Psychologie de l’adolescent
UL	ENS1001 Adolescence
UQAC	3FEP0012 Adolescence et vie adulte

Les objectifs et les contenus des cours

D’abord, il faut souligner encore une fois que les descriptions des cours et les objectifs (généraux et spécifiques) énoncés dans les plans de cours sont très variables, tant au niveau du nombre d’objectifs que de leurs formulations. Cependant, la majorité des cours recensés veulent non seulement mener l’étudiant à comprendre le développement adolescent et ses influences, ainsi qu’à connaître les principales théories et concepts relatifs à l’adolescence, mais ils tentent aussi de mener le futur enseignant à orienter sa pratique en fonction des élèves dans sa classe et donc en fonction des adolescents. Nous constatons, en effet, qu’ils ont presque tous l’objectif d’amener l’étudiant à prendre en compte l’élève adolescent lors de la planification et l’élaboration d’activités d’apprentissage et de stratégies d’enseignement. Deux cours, un à l’UdeM (PPA1210) et l’autre à l’UQTR (PSD1046), mentionnent dans leurs objectifs le désir d’amener l’étudiant à prendre conscience de l’importance d’une relation positive avec l’élève et de l’influence de l’enseignant sur le développement adolescent.

Ensuite, parmi les principaux contenus abordés dans les cours recensés, les théories sur l’adolescence reviennent, bien entendu, dans presque tous les cours : théories évolutionnistes,

psychodynamiques, cognitivisme, etc. Le développement cognitif et moral semble être une thématique très importante, puisqu'elle est abordée dans tous les cours relatifs à l'adolescence recensés. L'estime de soi à l'adolescence est aussi une notion majeure, mais elle est abordée sous différents angles : alors qu'on peut parler de l'estime de soi en lien avec la théorie des besoins de Maslow (PSD1046, UQTR), un autre la présente en lien avec la motivation scolaire (EDU2304, UQAT).

De plus, plusieurs cours explorent la perspective historique de l'adolescence : comment la société la perçoit et la conçoit à travers le temps, les différentes conceptions de l'adolescence en vigueur à diverses périodes historiques, etc. (BES2003, UQO; ENS1001, UL). D'autres abordent différents phénomènes, par exemple celui de la « crise d'adolescence » (BES2003, UQO) ou bien l'impact des réseaux sociaux sur l'adolescent (PSP100, US). Par ailleurs, les cours relatifs à l'adolescence traitent de diverses problématiques spécifiques à cette période. Par contre, puisque les problématiques associées à l'adolescence sont nombreuses, l'éventail de ces connaissances est grand. Les notions abordées par les cours recensés sont donc elles aussi variées. Par exemple, le PSD1046 (UQTR) aborde les troubles comportementaux (troubles alimentaires, dépression, suicide) ainsi que le trouble du déficit d'attention avec/sans hyperactivité (TDA/H) et la résilience. Le PPA1210 (UdeM) amène plutôt la notion d'abandon scolaire et de problèmes psychosociaux tel l'anxiété, la dépression ou encore l'intimidation, alors que le FEP0012 (UQAC) veut plutôt montrer les troubles externalisés comme la toxicomanie et les diverses formes de dépendance.

Activités pédagogiques

Lorsqu'on observe plus attentivement les modes d'évaluation des différents cours que nous avons recensés, il semble que plusieurs types d'évaluation soient employés. Par exemple, pour le PSD1046 (aussi donné en ÉPS, UQTR) il y a deux examens, un rapport de lecture et un travail d'équipe. D'ailleurs, tous les cours étudiés dans les formations au secondaire privilégient les examens (souvent deux) et les travaux de session. Cependant, le type de travail varie : pour l'EDU2304 (UQTA), les étudiants doivent rencontrer un adolescent et décrire un phénomène adolescent en lien avec l'enseignement; pour le PPA1210 (UdeM), c'est plutôt une autobiographie et un survol de la vision de l'étudiant sur l'adolescence; alors que pour le PSP400 (US), c'est une conception, en équipe, d'une situation d'apprentissage-enseignement et son

analyse. Pour les étudiants qui suivent le ENS1001 (UL), on leur demande un travail d'équipe dans le but d'approfondir une thématique sur la réalité adolescente, tandis que le FEP0012 (UQAC) demande un récit de vie analytique à partir de son propre vécu. Par contre, nous remarquons que le PSP100 (US) a trouvé un moyen original pour tenter d'intégrer la théorie à la pratique : on demande aux étudiants (en équipe) d'analyser une situation vécue en stage (de la session précédente) d'un de leurs membres, en rapport avec l'adolescence, les théories d'apprentissage et l'enseignement. Il est évident que ce type de travail n'est pas toujours possible, puisque le cours portant sur l'adolescent n'est pas toujours précédé d'une session ayant un stage : parfois, ce cours se donne dès la première session universitaire dans le baccalauréat. Ainsi, ce type d'évaluation est très particulier à ce programme. Au final, sur le plan des évaluations, le seul consensus qui peut être émis est qu'elle est variée.

Passons maintenant aux formations en enseignement de l'éducation physique et à la santé, pour ensuite faire une synthèse de cette section.

4.2.2 Analyse des plans de cours — éducation physique et à la santé

Parmi les universités québécoises francophones offrant les différents programmes de formation à l'enseignement, six offrent celle en éducation physique et à la santé. Nous avons eu accès à cinq plans de cours sur les sept cours que nous avons ciblés touchant directement à l'élève adolescent (TABLEAU V).

TABLEAU V. Cours retenus pour l'analyse documentaire 2, formation en ÉPS

US	EPS204 Développement global de l'adolescent en EPS
UdeM	PPA3310 L'adolescent et l'école comme milieu de vie
UL	EPS1303 Développement humain en éducation physique et à la santé
UQÀM	PSY2634 Psychologie du développement
UQTR	PSD1046 Développement socio-affectif de l'élève

Les objectifs et les contenus des cours en ÉPS

Les cours recensés dans les baccalauréats en enseignement en ÉPS tentent d'aborder le développement de l'adolescent dans une perspective plus directement liée à l'enseignement en éducation physique et à la santé, principalement en gymnase. L'objectif principal est le même que pour les cours dans les programmes en enseignement secondaire, c'est-à-dire outiller

théoriquement les étudiants face au développement adolescent. Ainsi, les théories du développement enseignées et les problématiques et thématiques abordées sont sensiblement les mêmes que dans les formations en enseignement secondaire : impacts du développement sur les apprentissages (PPA3310, UdeM); développement intellectuel, affectif, physique, sexuel (EPS1303, UL); la dépression, les dépendances (PPA3310, UL) ou encore la socialisation et la famille (EPS204, US). Toutefois, on semble vouloir mener le futur enseignant d'éducation physique à prendre en compte certains changements « plus physiologiques » susceptibles d'influencer l'élève dans le gymnase, par exemple, les habiletés motrices et le développement des capacités musculaires et organiques (EPS204, US). Par contre, il est difficile, à partir simplement des plans de cours, de bien comprendre comment l'enseignement spécifiquement en gymnase est abordé en fonction des nombreux changements relatifs à la période adolescente : peu de détails est donné sur la façon dont on aborde l'adolescence en lien avec l'éducation physique et à la santé. Dans certaines formations en éducation physique et à la santé, certains cours ne sont pas du tout spécifiques à l'EPS : à l'UQTR par exemple, c'est le même cours (PSD1046) pour tous les futurs enseignants du secondaire (toutes les disciplines, ainsi qu'EPS). Nous remarquons également que le PSY2634 — Psychologie du développement (UQÀM), est offert au département de psychologie de l'UQÀM : ce sont des doctorants en psychologie qui interviennent dans ce cours et aucune compétence professionnelle n'est évoquée ou évaluée.

Les modes d'évaluation des cours en ÉPS

Sur le plan des modes d'évaluation, dans les formations en ÉPS, des examens et des travaux de session sont aussi privilégiés. Parfois, on demande aux étudiants de réviser la matière vue dans des activités de synthèse (EPS204, US; PPA3310, UdeM), un autre demande un texte argumentatif sur la portée éducative d'une œuvre cinématographique (EPS1303, UL). À l'Université de Montréal, une autobiographie est demandée aux étudiants pour leur permettre de porter un regard neuf, à la lumière des éléments théoriques du cours, sur leurs propres expériences vécues en tant qu'adolescent et menant leur réflexion en lien avec le rôle de l'éducateur physique. À l'Université Laval, le cours sur l'adolescent en ÉPS (EPS1303) propose deux quiz durant la session qui portent sur les lectures obligatoires et/ou les contenus théoriques vus dans les cours. À l'UQAM, le PSY2634 propose deux examens et deux activités

d'intégration avant chaque examen, pour aider les étudiants à étudier pour leurs évaluations. Finalement, ici aussi les évaluations sont généralement variées.

Synthèse de l'analyse des plans de cours

Que retenir de nos descriptions et analyses précédentes à propos des plans de cours? Quelle vision d'ensemble suggèrent-elles à propos des connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie et sélectionnées dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire? Comme nous l'avons souligné dans les chapitres 1 et 2, la psychologie de l'adolescence n'est pas un champ scientifique unifié, il est au contraire traversé par plusieurs théories, plusieurs types de recherche portant sur différentes dimensions et problématiques liées à l'adolescence : biologique, sexuelle, psychologique, etc. Or, nos analyses précédentes indiquent que la situation est sensiblement la même dans les cours portant spécifiquement sur l'adolescence.

En effet, les plans de cours se réfèrent à diverses théories psychologiques : évolutionnistes, psychodynamiques, cognitiviste, la théorie de Maslow, etc.⁶. Ils abordent plusieurs thèmes et notions : le développement cognitif et moral de l'adolescent, l'estime de soi, les troubles comportementaux, le déficit d'attention, l'abandon scolaire, les problèmes psychosociaux, etc. De plus, ils couvrent plusieurs compétences du référentiel, mais variables d'un cours à l'autre. Enfin, les modes d'évaluation annoncés sont également variés, bien que la formule des examens soit fréquente. Par contre, à peu près tous les cours souscrivent à une vision professionnelle propre à la formation des enseignants, puisque presque tous veulent former les étudiant à prendre en compte l'élève adolescent lors de la planification et l'élaboration d'activités d'apprentissage et de stratégies d'enseignement.

Ces résultats de notre analyse restent cependant au niveau documentaire des plans de cours. Dans la section suivante, nous voulons poursuivre notre démarche en analysant cette fois-ci les contenus des entretiens avec les personnes que nous avons rencontrées.

⁶ Bien d'autres théories et théoriciens sont aussi abordés, comme on le verra dans la section suivante.

4.3 Présentation des résultats d'entretien de recherche

Dans cette section 4.3, qui clôt le chapitre 4, nous tentons d'analyser et de comprendre, à partir des entretiens réalisés, comment les connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie et mentionnées dans les plans de cours sont traduites dans les cours et selon quel format et par quelles activités. En même temps, ces entretiens permettent aussi d'apporter des compléments de réponse à nos deux autres questions de recherche.

Rappelons que nous avons analysé les huit entretiens réalisés à l'aide du logiciel QDA-Miner. La codification a été faite à partir d'un arbre de codes (annexe 4), élaboré en fonction des thèmes ressortant des entretiens et du canevas d'entretien. Dans la présente section, nous n'avons pas séparé les entretiens des formateurs⁷ de cours offerts en ÉPS de ceux en enseignement au secondaire, car nous nous sommes rendu compte, lors des entretiens, que le développement adolescent est abordé relativement de la même façon dans tous les cours. La base de connaissances reste la même, l'application à l'aide de mise en situation diffère, par exemple, en mettant l'étudiant d'ÉPS en contexte en lui présentant une situation se déroulant en gymnase. Comme mentionné dans la méthodologie, rappelons que nous avons regroupé nos catégories de codes en trois thèmes, lesquels structurent cette section : la perception des formateurs de la période adolescente et de sa place dans la programme; les thématiques abordées dans le de cours et leur sélection; le format du cours et les activités pédagogiques.

4.3.1 La perception des formateurs de la période adolescente et de sa place dans la programme

Tout d'abord, lors des entretiens, nous sommes intéressé à l'importance accordée, dans les différents programmes, au cours sur l'adolescent : est-ce un cours reconnu « important » par le programme? Comment le formateur perçoit ce genre de connaissances? Croit-il qu'un cours soit suffisant pour former les futurs enseignants à travailler avec la clientèle adolescente? Comment présente-t-on cette période de vie aux futurs enseignants? Ces questions permettent d'éclairer nos résultats d'analyse sur le poids relatif des connaissances psychologiques relatives à

⁷ Puisque nous avons interrogé des professeurs universitaires, des chargés de cours et un directeur de programme, nous nous référons à eux par *formateurs* qui englobe les trois statuts.

l'adolescent. En effet, au-delà de leur poids quantitatif, elles nous donnent une idée de la valeur qualitative que certains formateurs attribuent à ces connaissances.

En général, tous les formateurs rencontrés nous ont affirmé que les connaissances relatives aux adolescents sont primordiales pour enseigner. Par exemple, le formateur 3 nous dit en effet que : « C'est très important que les futurs enseignants, ou les enseignants de façon générale, puissent connaître, avant tout, les clientèles auxquelles ils doivent adresser leurs situations d'enseignement-apprentissage ». Le formateur 4 souligne que « c'est un cours fondamental » et « un cours extrêmement important », mais souligne également être « presque sûr que ce cours-là est le seul en fait qui traite de l'adolescent », alors que le formateur 1 mentionne l'importance de ces connaissances dans la relation avec les élèves :

Pour moi, je pense que c'est à la base de l'enseignement... C'est extrêmement important; je pense qu'aujourd'hui on parle beaucoup de la relation enseignant — élève, et comment c'est primordial [...], donc moi je juge que c'est un cours très important.

De plus, la plupart des formateurs soulignent que la formation en psychologie de l'adolescent occupe trop peu de place dans leurs programmes. Par exemple, dans certains programmes, il semble que la place accordée au cours sur l'élève adolescent puisse varier selon l'importance offerte à la formation didactique :

Formateur 1 : [...] on doit vraiment faire une bataille continuelle pour garder ces cours à trois crédits, parce que les cours de didactique prennent beaucoup de place et je trouve ça un peu dommage [...].

Comme mentionné plus haut, à l'UQAM, il n'y a pas de cours sur l'élève adolescent : nous avons donc demandé à l'ancien directeur de programme comment la formation avait-elle été construite sur ce plan. Il nous dit :

L'adolescent est abordé, c'est vraiment diffus en quelque sorte! C'est-à-dire, la clientèle étant au secondaire, desservant des adolescents, du moins en majorité, et donc, à partir de là, on se dit, tout ça, les préoccupations par rapport à l'adolescent normal sont vraiment sur l'ensemble des cours, il n'y a pas un cours spécifique réservé à l'adolescent (formateur 8).

Ainsi, dans le programme de formation à l'enseignement au secondaire de cette université, les connaissances sur l'adolescence ne sont pas abordées directement et spécifiquement dans un cours. Elles sont plutôt considérées comme étant véhiculées un peu dans tous les cours du programme, puisque c'est un baccalauréat spécifique pour l'enseignement au secondaire. Par contre, le formateur 8 nous mentionne quand même que certains étudiants, au fil des ans, ont demandé un cours sur l'adolescent « normal ». Il dira qu'en fait « tant qu'il n'y a pas de problèmes, pas besoin d'aborder cela de façon spécifique ».

Un autre élément auquel nous nous sommes attardés, lors des entretiens, est le moment où intervient le cours dans la formation. D'emblée, il ne semble pas y avoir de moment idéal dans les programmes pour offrir ce cours : sur les huit formateurs rencontrés, quatre donnent leurs cours en première année du baccalauréat à la session d'automne ou d'hiver. Alors que certains formateurs pensent que c'est un bon moment pour donner ce cours (formateurs 2 et 5), car il offre ainsi une base de connaissances à réinvestir par la suite, d'autres pensent qu'au contraire, le cours sur l'adolescent devrait venir, au moins, après le premier stage ou vers la fin de la formation (formateurs 1 et 4), pour que les étudiants puissent avoir une vraie base d'expérience avec les adolescents sur laquelle ils peuvent s'appuyer. Le formateur 1 nous dit qu'il serait en effet « vraiment intéressant de boucler plus les choses avec le dernier stage », de remettre les choses en perspective, d'utiliser les expériences de stages en cours, lors de travaux d'intégration par exemple. C'est ce que le responsable des cours à l'US fait avec ses étudiants, puisqu'ils enseignent aux mêmes étudiants d'abord en première année, puis les retrouvent en quatrième. D'ailleurs, il affirme voir une grande évolution intellectuelle, une maturité grandissante entre l'étudiant de première année et celui de quatrième année : « Ça serait une belle alternative finalement, non pas de le mettre juste à un endroit, mais à deux endroits dans le cursus; en formation continue! » (formateur 4). Il est bien évident que les différentes structures de programmes ne le permettent pas toutes.

De plus, nous avons interrogé deux formateurs enseignant des cours sur l'apprentissage et le développement cognitif. Nous nous y sommes intéressés, entre autres, parce que ces notions varient à l'âge adolescent : les façons de penser, de raisonner se transforment, elles sont donc liées au développement global de l'individu. Souvent, dans les formations étudiées, il y a un cours sur les théories d'apprentissage et théories cognitives et un cours sur l'adolescent. Le formateur 5 ne pense pas que :

C'est une bonne idée de le donner (le cours sur le développement cognitif et les apprentissages) en première année, parce que les étudiants n'ont pas encore vu assez de contenu, de matériel pour pouvoir faire des liens, pour pouvoir identifier des situations problèmes et les comprendre.

Il serait préférable pour les étudiants d'avoir des expériences de stages avant ce cours, mais aussi d'avoir suivi le cours sur le développement adolescent offert avant d'entamer la formation sur l'apprentissage et le développement cognitif. Il n'y a donc pas de recettes absolues au niveau de cette formation théorique, cependant, le formateur 1 mentionne :

[...] Si on travaille dans une perspective de réforme [...] l'élève est au centre, donc ça demande une posture différente, et donc, tout ça, est devenu beaucoup plus important et les étudiants s'en rendent compte, mais sont comme débordés. Ils ont tous les morceaux, mais les mettre ensemble, semble très difficile, donc je les encourage à ne rien jeter : de garder la théorie même s'ils ont l'impression que ce n'est pas possible de la mettre en œuvre et j'essaie de leur faire comprendre que devenir enseignant, c'est un apprentissage à vie, ça ne se termine pas avec notre programme!

4.3.2 Les thématiques abordées dans le de cours et leur sélection

Dans les médias, la période adolescente est souvent perçue comme une phase de crise identitaire, un moment où l'adolescent se cherche, se découvre et se transforme : c'est la fameuse « crise adolescente ». En société, il n'est pas rare que l'adolescent soit perçu de façon négative. Nous nous sommes donc demandée comment les formateurs présentaient la période adolescente aux futurs enseignants. Dans leurs cours, la plupart des formateurs rencontrés tentent de déconstruire la perception de cette période de vie et les mythes qui y sont rattachés, pour permettre aux étudiants de se faire une idée plus fidèle de leurs futures clientèles. Pour déconstruire l'image de l'adolescent typique, le formateur 2, dès le premier cours de la session, demande à ses étudiants de décrire l'adolescent type : « si vous aviez une photo d'un ado à mettre sur une revue spécialisée sur les adolescents, à quoi ressemblerait votre ado? ». Pour le formateur 1 : « c'est fascinant de vivre ces transformations avec les élèves au travers du secondaire et comment c'est

une richesse justement de, en fait, contribuer au développement des adolescents comme enseignant ». Concentrons-nous maintenant sur les contenus abordés dans ces cours.

Dans nos entretiens, nous avons demandé aux formateurs de nous exposer les thématiques et problématiques qu'ils considèrent essentielles dans leurs cours. À ce propos, le formateur 2 dira qu'en mettant l'accent sur le développement du cerveau, ça permet de comprendre pourquoi certains adolescents ont des comportements risqués (conduites dangereuses, délinquances, drogues et abus de substances) et ce qu'il y a de bon dans ces comportements, « parce que, tu sais, y'a pas juste du mauvais à être un peu fou à l'adolescence » (formateur 2). La sexualité et l'orientation sexuelle sont des éléments très importants, d'abord, parce que c'est « un enjeu tellement important » (formateur 1) et ensuite, « parce que [...] ça fait 10 ans qu'on n'a pas d'éducation sexuelle et à la santé dans les écoles » (formateur 6). D'ailleurs, ce formateur nous dit que les trois heures sur la sexualité à l'adolescence sont souvent très appréciées par les étudiants, puisque c'est en général, le seul moment où on leur en parle. L'hypersexualisation et le concept de genre sont également devenus des essentiels dans notre société (formateurs 3 et 6).

Les grandes théories du développement sont exposées, d'abord dans le but de comprendre quels sont les mécanismes impliqués dans les processus d'apprentissage. Le formateur 3 explique bien comment il voit son cours qui aborde l'apprentissage et le développement :

[...] Évidemment, il faut aussi qu'ils comprennent le développement de l'adolescent : comment l'adolescent apprend; c'est quoi les processus qui sont impliqués dans les processus d'apprentissage, par exemple des processus attentionnels chez l'adolescent à l'ère actuelle de l'information et des communications [...]. Donc, il y a plusieurs choses qui importent, qu'on doit contextualiser par rapport aux adolescents.

Ainsi, la théorie développementale de Piaget, celle d'Erikson, l'approche systémique, la théorie bioécologique de Bronfenbrenner, les théories cognitivistes, socioconstructivistes, les approches métacognitives, la zone proximale de développement de Vygotsky, les théories historico-culturelles et plus encore sont abordés dans les cours.

Par la suite, nous nous sommes intéressés à comprendre comment les thématiques étaient sélectionnés par les formateurs. Alors que le formateur 4 choisit principalement ces contenus à

l'aide d'ouvrages tels : *Psychologie de l'adolescent* de Drapeau et Cloutier (2015) ou encore *Développement de l'adolescent* de Cannard (2010), le formateur 1 choisit certains sujets, mais demande aussi à ses étudiants ce qui les intéressent. Les formateurs 6 et 1 s'inspirent également de leurs projets (thèses et recherches) pour identifier les sujets les plus pertinents. Les formateurs prennent aussi en compte l'influence des nouvelles technologies (les formateurs 3, 6 et 8) et l'intègrent souvent à leurs cours.

Finalement, le formateur 7, enseignant un cours sur l'apprentissage au secondaire, résume bien à quoi devrait servir les cours touchant à l'adolescent :

[...] c'est un survol, mais l'idée c'est : qu'est-ce qui aide les étudiants à soutenir les élèves dans leurs apprentissages? C'est sûr qu'il y a des choses qui leur appartiennent dans le développement de l'élève [...], ce n'est pas une lecture psychologique, mais on prend en compte les aspects socioaffectifs, le rapport aux savoirs et comment ils se représentent dans cet univers-là. [...] C'est plus comment ça leur donne des grilles de lecture, de compréhension pour orienter leurs interventions d'enseignement et de soutien à l'apprentissage.

4.3.3 Format du cours et activités pédagogiques privilégiées

Pour bien dresser le portrait des cours relatifs aux adolescents dans les programmes de formation, nous nous sommes également intéressée aux méthodes pédagogiques employées par les formateurs, ainsi qu'à leurs modes d'évaluation. Il est évident que l'enseignement magistral pour la matière théorique est toujours présent, par contre, les personnes rencontrées nous ont dit essayer d'avoir toujours une partie appliquée à leurs séances de cours : elles mettent les étudiants en action pour « qu'ils soient le plus attractifs possible, et interactifs surtout » (formateur 4). Parfois, c'est par la présentation de vidéos ou documentaires (formateurs 1, 2 et 6), parfois c'est en mettant en relation les expériences de stages avec les notions théoriques exposées dans le cours (formateurs 3 et 5); pour d'autres, c'est en faisant des ateliers de réflexion ou des mises en situation (formateurs 4 et 7). Les examens sont surtout un moment pour vérifier les connaissances, mais également pour les appliquer : dans plusieurs cas, le formateur demande à ses étudiants d'analyser des cas (par exemple, les formateurs 3 et 7). Dans certains cours, on demande aux étudiants de rencontrer un élève adolescent (cours du formateur 1) ou encore de

faire une autobiographie de son expérience en tant qu'adolescent (formateurs 4 et 6). D'ailleurs, le travail d'autobiographie semble très intéressant puisque « [...] ça leur permet de recadrer leurs expériences [...], ça leur donne des outils conceptuels pour mieux comprendre des choses parfois pas faciles, qu'ils ont vécues » (formateur 6). Ce même formateur demande aussi à ses étudiants un exposé oral sur un sujet de leur choix : « L'idée dans le fond, c'est qu'ils soient un peu comme des pairs experts, qu'il y ait une démarche un peu collaborative, pas juste dans l'équipe, mais avec tout le monde dans la classe ». Bref, plusieurs techniques sont utilisées : on privilégie généralement un enseignement magistral, combiné à des ateliers pratiques lors des séances de cours. Quant à l'évaluation, elle est variée : examens de connaissances, analyses de situation, étude de cas, examens à livre ouvert, compte rendu de lecture, etc.

Finalement, nous avons vu dans la section 4.2 que les plans de cours avaient à peu près tous une orientation professionnelle : former les étudiants pour mieux apprendre à travailler avec leurs élèves. Nous avons donc tenté dans nos entretiens de mieux comprendre comment le lien entre la théorie et la pratique se faisait dans les divers cours. Bref, est-ce un élément dont tiennent compte les personnes interrogées?

Le formateur 2 souligne : « C'est ça que je pense qui est le plus difficile, ce n'est pas la formation comme telle, c'est faire le pont avec le marché du travail ». Ainsi, comment les formateurs amènent leurs étudiants à réfléchir à cet aspect? Comment les mènent-ils à faire le rapprochement entre la théorie et leur travail? Entre leurs savoirs formels et leur expérience de terrain? Dans notre cas précis : Comment amène-t-on l'étudiant à prendre en compte l'élève adolescent et certaines spécificités liées au développement de l'individu dans son travail? Voici ce que les formateurs rencontrés nous ont dit.

D'abord, ils soulignent l'importance d'amener l'étudiant à développer son raisonnement pédagogique et à réfléchir aux savoirs qui soutiennent leurs actions. Les formateurs valident qu'il est important pour un enseignant de posséder une base de connaissances théoriques, comme en témoigne cet extrait :

Formateur 3 : Il faut un lien évident [entre] la conception des situations enseignement-apprentissage avec les caractéristiques des apprenants et ici spécifiquement des adolescents. [...] c'est important qu'ils aient quand même des outils cognitifs pour qu'ils puissent analyser les contextes dans lesquels ils sont

appelés à travailler et qu'ils puissent faire la part des choses.

Toutefois, comme les prochains extraits le montrent, les formateurs ne trouvent pas toujours facile d'amener le futur enseignant à réfléchir sur les façons d'adapter la théorie à la pratique enseignante, à son contexte. Selon eux, une grande partie de cette réflexion ne leur appartient pas :

Formateur 1 : Mais ce n'est pas très clair [...] parce que nos étudiants sont encore... quand ils arrivent, quelquefois, ils ne réalisent pas encore à quel point toutes ces dimensions sont importantes. C'est quelque chose qui se construit au travers [du] temps, avec leurs stages et tout ça ».

Formateur 2 : Tu sais, souvent ils nous disent que y'a pas de lien entre ce qu'on voit à l'école et quand [ils sont] sur le marché du travail... Mais y'a une partie qui t'appartient...

Formateur 4 : Puis là après, c'est vraiment pas rapide, la réflexion prend un bout de temps, mais après ils disent : « ok, si je comprends [...] ce qui se passe [dans] la vie de l'individu, qu'est-ce qui se passe à l'adolescence par exemple, bien ça me donne des pistes aussi pour moi, pour intervenir dans la classe si je sais que... [...] Bon encore une fois, l'adolescence c'est l'augmentation des rôles, bien peut-être que moi aussi je peux participer, de façon progressive, à les amener à prendre des responsabilités, pour qu'à l'adolescence ou plus tard, ça n'arrive pas d'un coup ! » Donc, c'est assez laborieux au niveau de la réflexion, mais ça commence à faire son bout de chemin. Puis c'est ça, je pense quand même que, encore une fois, à la fin du cours, bien ils arrivent quand même à faire des liens [...].

Formateur 6 : [...] à un moment donné, dans la formation, il faut que tu intègres des contenus théoriques. Il faut que tu leur apprennes [...] que Piaget c'est ça, que Erikson c'est ça, que Bronferbrenner c'est ça. Puis à un moment donné, oui, tu vas l'observer, puis là, c'est à toi quelque part de faire des liens puis d'avoir de la réflexivité aussi.

Selon le formateur 3, l'intervention de l'enseignant ne peut se baser uniquement sur des *a priori* et des appréhensions personnelles; il doit y avoir, au fondement de l'acte d'enseigner, des

« savoirs homologués qui guident l'action » (formateur 3). Mais qu'est-ce que cela veut vraiment dire? Comment fait-on concrètement en cours? Le formateur 5 nous aide à mieux comprendre cet aspect :

(En rapport avec les activités faites en classe) : Donc, les étudiants essaient d'expliquer le développement cognitif, donc ils se basent vraiment sur les théories cognitives. De l'ordre de l'intégration des savoirs, ils vont dire : « Ah c'est vrai, moi je pense qu'à l'adolescence, on est mieux de travailler selon la perspective vygotkienne, socioconstructiviste, parce que les ados veulent partager, veulent relever des défis ». Donc ils vont se justifier en se basant sur des théories. Alors ce sont des discussions, on propose des situations et puis, ils en discutent. Ce n'est pas un cours magistral, jusqu'à la fin. Donc il y a des théories, sur lesquelles ils doivent lire, interagir et prendre position. Donc, selon eux, qu'est-ce qui marche, qu'est-ce qui ne marche pas : pourquoi? [...] Ils vont échanger : un étudiant va dire : « bien moi je ne ferais pas ça avec les ados » par exemple « parce qu'ils vont s'ennuyer, ou parce que... » Et un autre étudiant va dire : « moi au primaire je ferais ça » [...] C'est à eux de s'approprier le contenu et de l'appliquer.

Ainsi, intégrer un savoir théorique, telles les connaissances scientifiques issues de la psychologie de l'adolescent, est très important selon les formateurs rencontrés. Mais il n'y a pas de recette miracle pour y arriver, l'étudiant est appelé à réfléchir à sa pratique, à ses expériences sur le terrain et à faire des liens avec les notions vues en cours.

Synthèse des résultats d'entretien de recherche

Cette dernière section du chapitre 4 a permis de dégager un certain nombre de constats importants à partir de nos entretiens. Dans un premier temps, les formateurs nous ont dit que les connaissances entourant l'élève adolescent sont, à leurs yeux, primordiales dans la pratique enseignante. En même temps, ils soulignent tous que leur place est souvent réduite dans les programmes, parfois au profit des cours de didactique. De plus, il ne semble pas y avoir de moment idéal pour offrir ce cours. Certains formateurs donnent leurs cours dès la première année du baccalauréat, alors que d'autres les donnent plus tard dans le cursus.

Dans un deuxième temps, nous avons discuté des thématiques privilégiées dans les cours. Les grandes théories du développement sont ressorties : behaviorisme, constructivisme, humanisme, théorie développementale de Piaget, d'Erikson, l'approche systémique, les théories cognitivistes, la théorie de Vygotsky, etc. De plus, plusieurs problématiques liées à l'adolescence sont présentées aux futurs enseignants : l'anorexie, le suicide, le décrochage scolaire, la délinquance, etc. La plupart des contenus sont choisis selon les intérêts du formateur, mais parfois aussi selon les demandes des étudiants.

Dans un troisième temps, nous nous sommes intéressée au format des cours et aux activités pédagogiques privilégiées. L'enseignement magistral est toujours présent, mais les formateurs ont tous un désir d'offrir un cours ayant une partie plus appliquée, en faisant des ateliers de groupe ou des activités en équipe. Les évaluations sont très variées, allant de l'entrevue individuelle avec un adolescent, aux examens de connaissances, en passant par des présentations orales en équipe. De plus, les formateurs ont parlé des liens à établir entre la théorie et la pratique : plusieurs ont dit que l'intervention de l'enseignant doit se fonder sur des savoirs théoriques. Face aux élèves adolescents, le futur enseignant ne peut se laisser guider par ses seules intuitions ou expériences ; il doit être capable de réfléchir sur les rapports entre les théories qu'il a apprises et la pratique enseignante. Or, ils ont aussi souligné qu'une grande partie de cette réflexion, qui s'efforce justement de lier la théorie à la pratique, appartient à l'étudiant, qu'ils ne peuvent la faire à leur place.

Dans le prochain et dernier chapitre, nous tentons de répondre à nos trois questions spécifiques de recherche à la lumière des trois analyses (analyse des descripteurs, des plans de cours et des entretiens) que nous venons de présenter, tout en revenant sur notre cadre conceptuel.

Chapitre 5 – Discussion des résultats

Pour débiter notre discussion des résultats présentés dans le chapitre 4, nous voudrions revenir rapidement sur quelques éléments de notre problématique et de notre cadre conceptuel afin de mieux les articuler aux données par la suite.

Dans la problématique, nous avons établi que ce mémoire, portant sur les connaissances psychologiques relatives à l'adolescence, est pertinent, avant tout, parce que l'élève, au coeur de l'acte d'enseigner, est en plein développement biopsychosocial. Ce développement, crucial dans le cheminement de chaque individu, peut influencer les comportements et interactions en classe, ainsi que la réussite et la persévérance scolaire. De plus, la connaissance relative à l'élève est peu conceptualisée par la recherche sur les savoirs enseignants, de même que par les enseignants qui la décrivent (Lee et Luft, 2008). Lors de la formation initiale à l'enseignement, l'étudiant doit apprendre une multitude de savoirs : nous nous demandons justement, parmi ces savoirs, quelle est la place de la connaissance psychologique relative à l'élève adolescent? Plus spécifiquement :

- Quelles connaissances relatives à l'adolescence sont intégrées dans la formation à l'enseignement au secondaire?

Afin de répondre à cette question, dans notre cadre conceptuel, nous avons identifié et décrit trois champs : le champ de la psychologie de l'adolescence, le champ du savoir des enseignants de métier, enfin, le champ de la formation universitaire des futurs enseignants. Ce faisant, notre but était d'étudier la place différenciée qu'y occupent les connaissances relatives aux adolescents et leur transposition d'un champ à l'autre. Après avoir présenté sommairement le champ de la psychologie de l'adolescence, en mettant en évidence l'absence d'une définition précise et claire de son objet (l'adolescence), nous nous sommes davantage attardée aux savoirs des enseignants de métier ainsi qu'aux domaines de connaissance intégrés dans la formation initiale à l'enseignement.

Nous avons vu que, depuis les années 1980, les recherches sur le savoir enseignant sont nombreuses et montrent qu'il est complexe et multidimensionnel, qu'il s'acquiert d'abord lors de la formation initiale à l'enseignement, mais qu'il tire aussi sa source des expériences personnelles et professionnelles propres à chacun, en plus d'évoluer au cours de la carrière

(Altet, 2008). La relation avec les élèves reste toutefois le fondement même du travail enseignant et plusieurs auteurs mentionnent l'importance de connaître ses élèves (Hasweh, 2005; Grossman, 1991; 1994 ; Shulman, 1987; Tardif et Lessard, 1999, etc.). Selon Letendre et Akiba (2001), les enseignants de métier possèdent des connaissances sur l'adolescent et ces connaissances sont primordiales dans les choix de stratégies d'enseignement (Shulman, 1986; Stran et Curtner-Smith, 2010). En fait, lorsqu'on interroge les enseignants, la connaissance des élèves revient souvent parmi les savoirs les plus importants (Hill, Schilling et Ball, 2004; Lee et Luft, 2008; Stran et Curtner-Smith, 2010).

En 1987, Shulman définit sept catégories de savoirs enseignants, dont celle de la connaissance des caractéristiques des élèves. À la suite de ses travaux, les auteurs, tels Grossman (1991; 1994) ou Hashweh (2005), vont plutôt l'introduire dans la catégorie de savoir nommé : la connaissance pédagogique de la matière. En 2005, Hashweh définit la connaissance pédagogique de la matière comme étant un mélange de connaissances des élèves, du contenu et de pédagogie. Il rejoint donc Shulman là-dessus; par contre, il mentionne aussi que c'est un savoir qui se développe essentiellement avec l'expérience pratique, et donc qu'il est difficile à transmettre aux futurs enseignants lors de leur formation. Nous avons aussi souligné que c'est en s'inspirant de la recherche sur le savoir enseignant que la formation initiale à l'enseignement fonde sa base de connaissances à transmettre aux futurs enseignants.

Pour aborder cette base de connaissance intégrée dans les programmes de formation, nous avons utilisé la typologie de Tardif et Borges pour illustrer les grands domaines de savoirs intégrés à la formation. Cette typologie nous a permis d'identifier provisoirement la place des connaissances psychologiques relatives à l'adolescent, soit dans le domaine des sciences de l'éducation. Cependant, comme nous l'avons indiqué, cette typologie, parce qu'elle n'est pas rigide, montre que les connaissances psychologiques peuvent aussi se retrouver dans d'autres domaines au sein des programmes. Nous avons conclu qu'il était nécessaire de dépasser les analyses typologiques, pour examiner plus concrètement la place des connaissances psychologiques dans les programmes universitaires de formation des enseignants du secondaire au Québec, ce qui nous a conduit, à la fin de ce chapitre 2, à formuler trois questions spécifiques de recherche :

1. Quelles connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie

sont sélectionnées par les programmes de formation à l'enseignement au secondaire?

2. Quel est le poids relatif de ces connaissances dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire?
3. Comment ces connaissances sont traduites (dans quel format et par quelles activités) dans les cours abordant des thématiques relatives à l'adolescence dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire?

Nous allons orienter notre discussion autour de ces trois questions, en tentant d'y répondre et d'y amener des éléments d'interprétation.

5.1 Les connaissances théoriques sur l'adolescence sélectionnées par les programmes de formation à l'enseignement au secondaire

Tout d'abord, après l'analyse des descripteurs de cours, nous constatons que les contenus des cours sur l'élève adolescent convergent en deux tendances : 1 – l'apprentissage et ses théories et 2 – le développement adolescent (biopsychosocial). Comme nous pouvons le voir dès notre première analyse documentaire, certains cours sont très axés sur les théories d'apprentissages et leur influence, par exemple : fondements de l'apprentissage scolaire, développement cognitif, apprentissage et pratiques pédagogiques, etc. et d'autres le sont plutôt sur le développement biopsychosocial de l'élève (adolescence et vie adulte, l'adolescence et l'expérience scolaire, etc.). Dans presque toutes les formations, nous avons pu observer qu'on offrait aux étudiants au moins un cours touchant à l'adolescent et son développement, mais également plusieurs cours en pédagogie et sur les théories d'apprentissage. Roaten et Roaten, (2012) ainsi que Wang et Eccles (2012), affirment que le développement peut influencer les apprentissages et les comportements en classe, nous pensons donc que les connaissances véhiculées dans ces deux types de cours sont liées. Mais puisque nous nous intéressons aux connaissances psychologiques sur l'adolescence, concentrons-nous sur les contenus et leur sélection dans les cours spécifiquement sur l'adolescence, soit principalement les résultats de l'analyse documentaire 2 et des entretiens.

Premièrement, nous avons mentionné, dès la problématique, que nous nous limitons aux connaissances relatives à l'adolescence issues de la psychologie, d'abord parce que nous avons été formée en psychologie, ensuite parce que, comme nous l'avons précisé dans nos deux premiers chapitres, la grande majorité des cours étudiés ont un ancrage psychologique. En effet, tous les cours que nous avons recensés dans la deuxième analyse documentaire exposent les grandes théories psychologiques du développement humain, spécifiquement de la période adolescente : Freud, Piaget, Erikson, Vygotsky, Bronferbrenner, les théories évolutionnistes, etc. La sélection des sujets par les formateurs se fait par intérêts personnels et à l'aide d'ouvrages de référence sur la psychologie de l'adolescent, notamment celui de Cloutier et Drapeau (2015) que nous avons mentionné dans le cadre conceptuel.

Cette importance accordée à la psychologie semble conforme aux thèses des auteurs cités dans notre cadre théorique et notre problématique : Mellouki (1989, 1990) a mis en évidence la pénétration de la psychologie dans les sciences de l'éducation et la formation des enseignants dès les années 1940 au Québec, tandis que Gauthier, Belzile et Tardif (1993) ont souligné que toutes les réformes scolaires, depuis les années 1960, se sont basés sur des psychologies. De plus, dans leur ouvrage *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) soulignent que la psychologie est considérée comme une science fondamentale, tandis que la pédagogie a été souvent définie comme sa science appliquée. Ainsi, il n'y a rien de surprenant à retrouver aujourd'hui une très forte empreinte de la psychologie dans les cours sur l'élève adolescent.

Deuxièmement, nous avons remarqué que dans la plupart des cours étudiés, les formateurs abordent les conceptions de l'adolescence à travers l'histoire et tentent de défaire les conceptions, souvent fausses, de cette période de vie. Plusieurs nous ont dit vouloir déconstruire les mythes véhiculés par la société face à ces jeunes. À leur point de vue, il semble tout à fait pertinent d'aborder cette perspective historique et ces préconceptions avec les futurs enseignants, puisqu'ils seront menés à travailler avec ces adolescents : ne faut-il pas, en effet, qu'ils possèdent des connaissances scientifiques à propos de ce que leurs élèves expérimentent? Troisièmement, depuis de nombreuses années, l'adolescence est perçue comme une période tumultueuse (Huerre, 2001), qu'on tend de plus en plus à « opprimer » (Birraux, 2012). On demande souvent aux jeunes, dès le début du secondaire, d'orienter leurs choix de vie, mais l'adolescent a besoin de ce temps, si précieux, pour se négocier et réinterpréter ses rôles et son

rapport à l'autre (Birraux, 2012). Cette interprétation que le jeune se fait des changements qu'il vit, son rapport à la puberté, aux transformations des amitiés, de sa relation avec sa famille, etc. influencent sa façon de se comporter et d'agir.

Ainsi, plusieurs problématiques liées à l'adolescence sont exposées aux étudiants en formation initiale à l'enseignement. Nous avons vu que ces problématiques sont nombreuses et qu'il n'y a pas vraiment d'unité entre les formateurs sur les enjeux les plus importants à aborder : certains abordent la délinquance et les troubles de comportements, d'autres les troubles alimentaires, la sexualité ou encore le décrochage scolaire. Selon Hefez (2009, cité dans Cannard, 2010), les adultes ont tendance à projeter leurs propres inquiétudes sur les adolescents et donc, il existe de grandes différences de perceptions entre les adultes et les adolescents à propos de ce que ceux-ci vivent. Par exemple, alors que 70 % des ménages en France pensent que leur relation avec leur jeune est conflictuelle, seulement 16 % des adolescents ressentent la même chose (Cannard, 2010). Dans les faits, la majorité des adolescents « vont bien » (Cannard, 2010). Cependant, il semble important pour les personnes que nous avons interrogées que les futurs enseignants, qui vont côtoyer régulièrement des adolescents, possèdent une base de connaissances en lien avec leur développement, de façon à pouvoir mieux les comprendre et intervenir auprès de ceux-ci (Roaten et Roaten, 2012).

Finalement, dans les cours sur l'adolescence dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire, nous l'avons déjà dit, les connaissances véhiculées tirent principalement leur source de la psychologie : on expose les futurs enseignants à une multitude de connaissances, théories et problématiques dans le but de lui offrir une vision scientifique de ses futurs élèves. En se fiant à la typologie de Tardif et Borges (2009), ces connaissances proviennent du domaine des sciences de l'éducation, soit un domaine de connaissances qui fournit aux futurs enseignants des théories et des savoirs scientifiques sur le système éducatif, les élèves, l'apprentissage, etc. Ce sont des savoirs spécifiques à la profession enseignante, mais non directement liés à l'action pédagogique, lui servant plutôt de base, de fondement (Gauthier, 1997). Les formateur 3 et formateur 7 nous ont d'ailleurs dit que ces connaissances théoriques servent, avant tout, d'outils cognitifs ou de grille de lecture pour analyser les situations en classes.

Nous venons de voir les principaux contenus des cours sur l'adolescence et l'influence de la psychologie dans leur sélection et enseignement. Cependant, quel est le poids de ses

connaissances dans les programmes? Quelle place est laissée aux connaissances théoriques issues de la psychologie de l'adolescent?

5.2 Le poids relatif de ces connaissances dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire

En premier lieu, l'analyse des descripteurs de cours, malgré qu'elle soit très descriptive, montre qu'au moins un cours obligatoire sur l'adolescence est offert dans toutes les formations étudiées, sauf à l'UQÀM en enseignement au secondaire. Cependant, les cours spécifiquement sur l'adolescence, ciblés dans la deuxième analyse documentaire, sont peu nombreux : ils représentent en moyenne trois crédits sur environ 120 (soit 2.5% des crédits du programme), normalement obligatoires dans les formations. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre 4, la question de l'adolescent peut aussi être abordée dans d'autres cours de manière moins directe ou explicite. Il n'est donc pas facile d'évaluer correctement le poids réel des connaissances relatives aux adolescents dans les programmes, même si les données de notre recherche montrent qu'il est somme toute assez réduit. Comment rendre compte de ce poids très relatif?

Dans la tradition de recherche sur le savoir enseignant, inauguré notamment par les travaux de Shulman dès les années 1980, la connaissance de l'élève revient amplement : elle reste imprécise à ce jour, toutefois elle est reconnue par les chercheurs. Or, les cours relatifs aux élèves, dans notre cas précisément des adolescents, n'occupent qu'une petite partie de la formation à l'enseignement, même si, comme mentionné déjà à plusieurs reprises, dans le travail quotidien d'un enseignant, la relation avec l'élève est centrale : l'enseignement « c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains » (Tardif et Lessard, 1999, p.281). De plus, nous l'avons vu dans la section 1.3, les programmes de formation professionnelle se basent en partie sur la recherche sur les savoirs des enseignants pour établir les fondements des programmes. Alors, on peut, par hypothèse, se demander si la connaissance psychologique des enseignants relative à l'adolescence, peu représentée dans la formation initiale en enseignement, reflète en fait le peu de recherche faite sur elle parmi les chercheurs qui s'intéressent aux savoirs des enseignants? En effet, on l'a vu, cette catégorie de savoir est

peu explicitée par les chercheurs : peut-être est-il normal alors qu'elle soit peu prise en compte dans la base de connaissance qui devrait se retrouver dans les programmes de formation?

On pourrait ajouter que la place assez réduite de ces cours s'explique également par le peu d'indications fournies dans les documents officiels de références des programmes, le référentiel de compétences par exemple, quant aux connaissances psychologique relatives aux élèves adolescents utiles et nécessaires à la pratique enseignante et donc, qui devraient être acquises lors de la formation. Bref, les recherches et les principes qui devraient définir la place des connaissances psychologiques relatives aux adolescents dans les programmes ne sont pas très explicites et ne semblent donc pas contribuer à justifier leur importance potentielle pour les futurs enseignants.

En deuxième lieu, selon nos analyses et les formateurs 4 et 6, les cours sur l'élève adolescent sont d'abord théoriques : il s'agit de cours qui présentent les fondements scientifiques de l'enseignement. Il n'est donc pas surprenant qu'ils soient peu représentés dans les programmes : en effet, Robichaud (2015) a montré que la formation théorique perd du terrain depuis les réformes des années 1990 et 2000 dans les programmes de formation à l'enseignement, pour laisser une plus grande place à la formation pratique, à la didactique et aux stages qui représentent maintenant 62,5% de la formation (Robichaud, 2015). Cela étant dit, Tardif (2013) montre que même si les réformes des années 1990 et 2000 ont donné une plus grande place à la formation pratique et aux stages, il semble qu'encore aujourd'hui, les jeunes enseignants trouvent leur formation « trop théorique ». Déjà en 1991 et en 1999, Tardif et Lessard nous parlaient de ce phénomène et malgré les nombreux changements apportés à la formation, le rapport entre savoirs théoriques, formels, et savoirs pratiques, basés principalement sur l'expérience de terrain, est toujours problématique pour les jeunes enseignants. Malgré tout, selon Shulman (1987), la formation théorique est une source importante du savoir enseignant : il s'agit en effet du « *Formal Educational Scholarship* », soit les connaissances scientifiques issues de la recherche sur l'apprentissage, l'enseignement, sur le développement humain, mais également des fondements philosophiques et éthiques de l'éducation. De plus, rappelons que le premier mandat de la typologie de Shulman était de fournir une base de connaissances professionnelles pour la formation. Ainsi, on comprend que les liens entre la recherche et la formation sont étroits et complexes, et n'interviennent pas dans le vide : ils représentent leur domaine de recherche et ont une résonance dans la pratique sur le terrain.

Dans les pages précédentes, nous avons vu que les cours sur l'adolescence dans les formations à l'enseignement secondaire présentent un ensemble diversifié de concepts théoriques sur l'adolescence, particulièrement tiré du champ de recherche en psychologie. Nous avons aussi constaté que ces cours occupent un poids très relatif dans les programmes. Dans la prochaine section, nous nous demandons comment les connaissances psychologiques relatives à l'adolescence sont traduites dans les cours sur l'adolescent. En fait, comment essaie-t-on de mener l'étudiant à intégrer ces concepts théoriques à sa pratique?

5.3 Traduction des connaissances psychologiques relatives à l'adolescence dans ces cours

D'abord, nous nous sommes intéressée aux objectifs des cours étudiés et nous avons remarqué que la majorité poursuivent le but de mener l'étudiant à prendre en compte l'élève dans son enseignement. Mais comment atteindre ce but?

L'enseignement magistral est toujours amplement utilisé pour enseigner les notions théoriques sur le développement; cependant, les formateurs rencontrés nous ont dit être conscients que ces connaissances théoriques doivent être adaptées à l'éducation. Justement, ils tentent de montrer comment leur réinvestissement est possible, d'abord en présentant des mises en situations et des exemples concrets, ensuite en proposant des travaux de session (analyse de stage, autobiographie, etc.) ou des présentations orales, pour amener l'étudiant à transposer les théories vues dans le cours au milieu de l'éducation.

En effet, au fil des ans, l'enseignant réapproprie ces savoirs, les réinterprète et les réinvestit au quotidien (Altet, 2008; Hashweh, 2005; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991). Nous pensons donc qu'il doit y avoir un certain réinvestissement des savoirs exposés dans le cours, dans la pratique enseignante de l'étudiant. De plus, ce désir d'amener le futur enseignant à prendre en compte la théorie dans sa pratique, de l'adapter à son contexte en tenant compte des élèves auxquels il enseigne, renvoie directement au désir commun de maintenant former des praticiens réflexifs, capables d'agir de façon éthique (compétences 1 et 12 du référentiel). L'un des formateurs interrogés nous a mentionné que l'exposition des étudiants aux différentes théories avait pour but de leur faire comprendre les mécanismes derrière les comportements et apprentissages de l'élève. Le futur enseignant doit comprendre qu'il y a des fondements théoriques derrière chaque

action (et comportements) et doit être en mesure de se demander : comment est-ce que ces connaissances m'aident à mieux enseigner, à mieux comprendre mes élèves, à mieux comprendre mon contexte?

Ainsi, comme nous l'avons montré dans le chapitre des résultats, plusieurs cours recensés (dans l'analyse des plans de cours et des entretiens de recherche) tentent de faire le pont entre les théories psychologiques sur l'adolescent et le monde de l'enseignement en utilisant des activités pédagogiques diversifiées, où l'on place l'étudiant en contexte, à l'aide de mises en situation (par exemple : PPA1210 – L'adolescent et l'expérience scolaire, UdeM; PSP100 – Développement et apprentissage I, US; PSP400 – Développement et apprentissage II, US; EDU2304 – L'adolescent, l'adulte et le processus éducatif, UQAT). Les travaux de session (autobiographie, analyse de pratique de stage, etc.) mènent aussi l'étudiant à réinvestir et à intégrer davantage ces connaissances théoriques sur le développement adolescent.

Nous pensons donc que les cours étudiés rejoignent, en bout de ligne, les connaissances du domaine de la psychopédagogie décrit par Tardif et Borges (2009), puisqu'ils tentent d'amener l'étudiant à poser un raisonnement pédagogique en fonction des élèves dans sa classe. D'ailleurs, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, ce phénomène d'adaptation de la matière et des activités d'enseignement en fonction des élèves, auquel l'enseignant procède quotidiennement, est considéré par plusieurs comme étant central à la profession enseignante (Lee et Luft, 2008; Shulman, 1986 : 1987). C'est en fait ce qui différencie l'enseignement des autres professions, puisque tous les jours, l'enseignant transmet un (ou plusieurs) savoir à ses élèves. De plus, pour Shulman (1986; 1987) et Grossman (1991; 1994), la connaissance des élèves est intimement liée à la connaissance pédagogique de la matière : pour le premier, la connaissance des élèves l'influence grandement; pour la seconde, elle en fait définitivement partie. Ce sont donc des connaissances essentielles dans l'acte d'enseigner. Au final, malgré le fait que les connaissances sur les adolescents sont souvent théoriques, tirées principalement de la psychologie, elles sont la base de ces cours sur l'élève dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire et en ÉPS.

De plus, les connaissances relatives aux adolescents font partie de la connaissance pédagogique de la matière décrite par Shulman, puis reprise par la suite par de nombreux auteurs. Celle-ci prend non seulement en compte le contenu de la matière à enseigner, mais également les notions entourant le « comment l'élève apprend », les théories d'apprentissage entre autres (Van Driel

et Berry, 2012). Hashweh (2005) affirme que la connaissance pédagogique de la matière est un répertoire de construction pédagogique élaboré aux fils des ans et validé par l'expérience. Pour Van Driel et Berry (2012), un enseignant « expert » est défini comme étant assez sensible face à ses élèves pour adapter son enseignement en fonction de comment ceux-ci pourront répondre à sa prestation d'enseignement. Cependant, nous avons pu constater dans notre revue de la documentation que les recherches, depuis Shulman, ont peu détaillé la nature exacte des connaissances relatives à l'élève, encore moins de l'élève adolescent. Certes, ces connaissances seraient intégrées à la connaissance pédagogique de la matière, mais on n'en sait guère plus, sauf quelques généralités. Que doit savoir l'enseignant de ses élèves pour leur enseigner? Qu'utilise-t-il comme connaissances en lien avec le développement adolescent pour construire ses activités d'apprentissage-enseignement? Comment mener l'étudiant à « faire la part des choses » et à réfléchir à cet aspect de l'enseignement? Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, les formateurs interrogés soulignent tous la responsabilité des étudiants dans cet effort réflexif. Mais comment les former à assumer cette responsabilité? Est-ce même le rôle de la formation initiale à l'enseignement d'amener l'étudiant à faire le pont entre théorie et pratique? Il nous semble qu'il y a là un chantier de travail prometteur.

Enfin, puisque les contenus enseignés sont diversifiés, qu'il y a autant de façon de faire que de cours enseignés, il est difficile d'en dégager un modèle normatif idéal, ce n'était d'ailleurs pas notre objectif de recherche. Cela dit, à la suite de nos entretiens avec les formateurs, il semble bien que les connaissances psychologiques relatives à l'adolescence, traduites dans les cours sur l'adolescent dans les formations à l'enseignement secondaire, devraient être vues dans le but de faire le pont entre la théorie et la pratique enseignante en classe, entre les savoirs de contenus, de la pédagogie et des élèves. De plus, les personnes interrogées soulignent pour la plupart que les connaissances relatives aux adolescents devraient avoir plus de place dans les programmes. En ce sens, on peut se demander si la présence de deux cours ne serait pas utile dans tous les programmes. Par exemple, un cours théorique sur le développement biopsychosocial de l'adolescent, puis, un second cours, idéalement en fin de parcours universitaire, qui viendrait faire le pont entre la théorie et la pratique et traiterait de l'influence du développement adolescent sur les apprentissages. Parmi les universités étudiées et les formateurs interrogés, l'UQTR et l'UdeM semblent vouloir adopter ce genre de cheminement, alors que l'US semble le faire déjà très bien. Il n'est écrit nulle part qu'un cours

sur l'adolescence est obligatoire, le MELS ne donne d'ailleurs aucune indication précise à ce niveau. Toutefois, nous pensons que les connaissances psychologiques relatives à l'adolescent sont essentielles à la pratique enseignante et que donc, leur place dans la formation initiale à l'enseignement est nécessaire et justifiée.

Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons tenté de comprendre comment les connaissances relatives à l'adolescence, issues de la psychologie, sont intégrées à la formation à l'enseignement secondaire et d'ainsi révéler la place qui leur est accordée. Nous nous sommes intéressée à cette question pour deux raisons. Premièrement, parce que l'adolescence est une période de grands changements, une phase majeure et parfois problématique dans le cheminement personnel de chaque individu. Deuxièmement, parce que la relation à l'élève est à la base de l'enseignement : il semble donc qu'une connaissance adéquate des élèves adolescents et de ce qu'ils vivent est pertinente pour les futurs enseignants. Ensuite, puisque l'enseignant fait partie prenante de la vie de ses élèves, qu'il exerce une forte influence sur la réussite de ceux-ci, nous nous sommes intéressée à comment il est formé sur le plan de ces connaissances, ce qui nous a menée à cette question de recherche : Quelles connaissances psychologiques relatives à l'adolescence sont intégrées dans la formation à l'enseignement au secondaire?

Dans le cadre conceptuel, nous avons montré les articulations existantes entre trois champs de recherche : celui de la psychologie de l'adolescent, celui sur les savoirs enseignants et celui des domaines de savoirs de la formation à l'enseignement. Ce qui nous a conduite à définir trois questions de recherche spécifiques :

1. Quelles connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie sont sélectionnées dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire?
2. Quel poids relatif est accordé aux connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire?
3. Comment les connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie sont traduites (dans quel format et par quelles activités) dans les cours abordant des thématiques relatives à l'adolescence dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire?

Pour répondre à ces questions, nous avons procédé à trois types de collectes et d'analyse de données : une analyse des descripteurs de cours touchant potentiellement aux élèves adolescents; une analyse des plans de cours relatifs à l'adolescent et l'analyse des entretiens de recherche avec des professeurs, chargés de cours et directeur de programme.

Ainsi, que faut-il retenir de ce mémoire? D'abord, on observe que les futurs enseignants ne sont pas tous formés de la même façon au plan de ces connaissances : alors que certains étudiants ont deux cours obligatoires sur le développement adolescent, d'autres n'en ont aucun. Même si la grande majorité des universités étudiées offrent au moins un cours obligatoire sur le sujet, il reste que les contenus présentés en cours englobent un ensemble vaste de concepts théoriques, qui varie entre les universités et les programmes.

Ensuite, nous concluons dans le chapitre 5 que les connaissances relatives aux adolescents occupent une place réduite dans les programmes québécois francophones. Comme nous venons de le dire, les contenus enseignés varient de manière importante, toutefois, ils ont tous un fort ancrage psychologique. Nous pouvons donc dire que ce sont des connaissances théoriques, qui nécessitent un réinvestissement, une traduction dans le monde de l'éducation. Comme Robichaud (2015) le dit, on tend de plus en plus à diminuer le côté théorique de la formation à l'enseignement, pour laisser une plus grande place aux stages et à la formation didactique. Il n'est pas surprenant de constater la place réduite de ce type de connaissances.

De plus, la faible place au sein des curriculums universitaires des connaissances psychologiques relatives à l'adolescence se reflète aussi par le fait que la recherche sur les savoirs enseignants, depuis les grands travaux de Shulman, a peu détaillé la connaissance des élèves, encore moins celle des élèves adolescents, et que le MELS fournit peu d'indication sur ces connaissances.

Finalement, nous constatons que les connaissances relatives à l'adolescence doivent être intégrées à la pratique des futurs enseignants : il est faux de dire qu'elles peuvent être réutilisées telles quelles. Depuis la réforme de 2001, on désire justement former des praticiens réflexifs, capables de concevoir et de conduire des activités pédagogiques adaptées à leurs élèves et comme nous pouvons l'observer, les cours étudiés et les personnes interrogés sont guidés par cette finalité.

Par contre, la formation à l'enseignement secondaire n'est qu'une formation initiale : dès lors, où s'arrêtent les connaissances à transmettre? Doit-on tout montrer aux futurs enseignants? Doit-on leur expliquer que la formation est d'abord un lieu d'apprentissage et non une finalité en soi?

En 2010, Marcon montre que lors de leurs premières années dans la profession, les jeunes enseignants sont surtout centrés sur le contenu de la matière à transmettre, et moins sur ce que les élèves apprennent. De nombreux auteurs affirment que le savoir le plus formateur est celui

du savoir d'expérience, construit directement par le travail au quotidien (Altet, 2008; Kennedy, 1993; Tardif et Lessard, 1999). Il est donc évident que le savoir professionnel évolue au cours de la carrière, mais quelle est la place des savoirs issus de la formation initiale? Comment les enseignants utilisent, adaptent et intègrent ces connaissances théoriques, acquises lors de leurs études, à leur pratique quotidienne? Parce que « [...] c'est [...] bien au gré de leurs expériences pratiques, dans le travail, que les enseignants traduisent et adaptent les savoirs acquis en formation, pour s'ajuster à la réalité du métier, c'est bien à partir de l'expérience que ces savoirs sont utilisés ou non » (Altet, 2008, p.94).

À la fin de notre cadre conceptuel, nous avons défini trois champs de connaissances relatives à l'adolescence. Dans notre travail, nous nous sommes concentrés sur les deux premiers champs, soit : les connaissances issues de la psychologie de l'adolescence et à l'intégration de ces connaissances dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. Mais puisque l'expérience de terrain est si importante, que les savoirs évoluent grandement au cours de la carrière, nous pensons que le troisième type de connaissance que nous avons décrit mériterait d'être approfondi. Nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, la connaissance de l'élève est peu définie par la recherche sur le savoir enseignant, or, il serait intéressant de comprendre ce qu'elles explorent exactement : qu'utilise l'enseignant comme connaissances relatives à l'adolescence, dans son quotidien?

Notre étude ne se veut pas évaluative; notre but n'est pas de montrer s'il y a assez ou pas de connaissances psychologiques relatives à l'adolescence intégrées dans les formations initiales à l'enseignement au Québec. Notre objectif était de les décrire et de montrer leur place au sein des différents programmes. De toute façon, comme mentionné plus haut, on ne pourrait faire ressortir, de nos analyses, un modèle normatif idéal. Nous avons plutôt tenté de dresser un portrait de l'offre de cours relatif à l'adolescence dans les formations à l'enseignement au secondaire et en ÉPS. Nous avons aussi essayé de définir quels sont les thématiques, contenus, compétences et modes d'évaluation abordés par ces cours, pour montrer comment les futurs enseignants sont formés. Cela étant dit, nous nous demandons maintenant : à la suite de leur formation initiale en enseignement, quelles connaissances spécifiques sur l'élève adolescent les enseignants utilisent-ils vraiment au quotidien? Il semble qu'il y ait là un chantier prometteur de recherche!

Nous avons présenté dans le chapitre 3 certaines limites méthodologiques de notre recherche. Parvenue au terme de notre démarche, nous voudrions maintenant en souligner brièvement d'autres limites plus générales.

Une des premières limites de notre recherche, dont nous avons pris peu à peu conscience en la réalisant, tient au caractère complexe de notre objet et à la difficulté de le définir de manière claire et précise en nous basant sur la documentation. En effet, au point de départ, nous avions une idée qui nous semblait très claire de notre objet d'étude : identifier les connaissances psychologiques relatives à l'adolescence dans la base de connaissance intégrée dans les programmes de formation des enseignants du secondaire. Or, il nous est apparu que le champ scientifique de la psychologie de l'adolescent, le champ des recherches sur le savoir enseignant et le champ de la formation des enseignants et des programmes universitaires n'offraient pas des définitions claires et précises des connaissances psychologiques relatives aux adolescents. En plus, les liens entre ces divers champs ne sont pas toujours évidents et la façon dont les connaissances circulent et se transposent entre elles non plus. Le peu d'indications offertes par le référentiel de compétences du MELS à propos de l'élève adolescent s'ajoute à la difficulté précédente.

Face à la complexité de notre objet d'étude, nous avons choisi une démarche conceptuelle et empirique plus limitée, en tâchant de voir comment, à partir de trois cueillettes de données (site internet universitaire, plans de cours et entretiens semi-dirigés), certaines connaissances et théories issues du champ de la psychologie de l'adolescent étaient reprises dans les programmes de formation, quelle place elles y occupaient et comment elles étaient conçues par les formateurs des futurs enseignants. Cela dit, pour de futures recherches, nous pensons qu'il faudrait pousser plus loin l'analyse du système de transposition entre les trois champs et mieux identifier les mécanismes ou opérations de traduction qui assurent la circulation des connaissances entre eux. Par exemple, au Québec, la formation des enseignants se base largement sur les travaux issus du mouvement de professionnalisation : toutes les universités québécoises veulent former des professionnels de l'enseignement. Cependant, il nous semble que les travaux sur le savoir enseignant et notamment la typologie de Shulman se retrouvent peu dans les programmes de formation. Ainsi, quels liens faire entre l'approche par compétences imposée par le MELS et la recherche sur le savoir enseignant? Ces liens ne sont pas vraiment mentionnés dans la documentation officielle, encore discutés et problématisés.

Enfin, comme dernière limite, nous aimerions souligner que ces données (entretiens et documents) ne permettent pas d'accéder aux réalités de l'enseignement universitaire en classe : elles donnent une idée de ce qui devrait être enseigné selon les plans de cours, sur ce que les formateurs disent enseigner, mais elles laissent dans l'ombre ce qui est enseigné réellement aux étudiants et sur la façon dont cela est enseigné. Notre recherche mériterait donc d'être complétée par des observations en classe, car c'est là que le système de transposition entre les trois champs que nous avons identifiés se réalise concrètement.

Bibliographie

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (91-105). Bruxelles : De Boeck Supérieure.
- Atger, F. (2007). L'attachement à l'adolescence. *Dialogue*, 1(175), 73-86.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière : Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Ben-Peretz, M. (2010). Teacher knowledge : What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 1(27), 3-9.
- Birraux, A. (2012). L'adolescence face aux préjugés de la société. *Adolescence*, 2(80), 297-306.
- Borges, C. et Tardif, M. (2004). Os saberes dos docentes e sua formação. (Le savoir des enseignants et leur formation). *Dossiê temático. Revista Educação et Sociedade, Campinas : CEDES, Brasil, XXII(74)*, 11-26.
- Braconnier, A. (2002). Prises de risque. Adolescente/adolescent. *Psychosomatique et sexualité*. 30. 787-792.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5-6), 531-535.
- Cannard, C. (2010). *Le développement de l'adolescent : l'adolescent à la recherche de son identité*. Bruxelles : De Boeck.
- CAPFE. (2015). *Bilan des visites de suivi : regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, 76(1), 88-91.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2015). *Psychologie de l'adolescence* (éd. 4e). Montréal : Les éditions de la Chenelières.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2011). La recherche évaluative. Dans Karsenti et Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (213-228), Sherbrooke : CRP
- Desjardin et Dezutter (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 873-902.
- Domagala-Zysk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School psychology international*, 27(2), 232 - 247.
- Emmanuelli, M. (2005). *L'adolescence*. Paris : PUF.
- Fisher, C. N. (2003). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec français*, (129), 54-57.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (éd. 2e). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : PUL
- Gauthier, M. (2005). Les représentations de la jeunesse. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 8(2), 23-40.
- Gauthier, C., Belzile, C. et Tardif, M. (1993). Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours. *Québec : Les Cahiers du Laboratoire d'administration et de politique scolaires*.
- Gregory, A. et Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in teachers : Implications for behavior in the high school classroom. *School psychology review*, 37(3), 337-353.
- Grossman, P. (1994). Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching. *Review of research in education*, 20(1), 179-221.
- Grossman, P. L. (1991). The selection and organization of content for secondary english : sources for teachers' knowledge. *English education*, 23(1), 39-53.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions : a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and teaching : Theory and practice*, 11(3), 273-292.
- Hill, H. C. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. *The elementary school journal*, 105(1), 1-30.
- Huerre, P. (2001). L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice. *Journal français de psychiatrie*, 3(14), 6-8.
- Igersoll, C., Jenkins, J. et Lux, K. (2014). Teacher knowledge development in early field experiences. *Journal of teaching in physical education*, 33, 363-382.
- Kagan, D. et Tippins, D. (1991). How student teachers describe their pupils. *Teaching and Teacher education*, 7(5-6), 455-466.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (éd. 3^e). Sherbrooke : CRP.
- Kiliç, H. (2011, Avril). Preservice secondary mathematics teachers' knowledge of students. *Turkish online journal of qualitative inquiry*, 2(2), 17-35.
- Langevin, Grandtner et Ménard. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643-664.
- Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Andrew et Potvin. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- LaRusso, M. D., Romer, D. et Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates : implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Young adolescence*, (37), 386-398.

- Lee, E. et Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International journal of science education*, 30(10), p.1343-1363.
- Letendre, G. K. et Akiba, M. (2001). Teacher beliefs about adolescent development : Cultural and organizational impacts on Japanese and U.S. middle school teachers' beliefs. *Compare : a journal of comparative and international education*, 31(2), 187 -203.
- Liu, S. (2010). Teacher's knowledge : Review from comparative perspective. *New Horizons in Education*, 7(5-6), 148-158.
- Mackenzie, E., McMaugh, A. et O'Sullivan, K.-A. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions : Challenge or threat? *Issues in educational research*, 22(3), 298-314.
- Marcon, D. (2010). *Construction of pedagogical content knowledge in prospective physical education teachers*. Porto, Portugal : Universidade de Porto.
- Mears, D. (2012). Adolescent brain development and implications for classroom management. *Strategies : A journal for physical and sport educators*, 25(6), 32-34.
- Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformatrice : la formation des maîtres (1930-1964)*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- MELS. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS. (2010). *Objectif persévérance et réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morales Perleza, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux* (thèse de doctorat). Montréal : Université de Montréal.
- Morales Perlaza, A. (2015). L'éducation comparée : une formation nécessaire pour le développement de la pensée critique des enseignants? Dans Robichaud, Tardif et Morales Perlaza, *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Munby, H. (2001) Teachers' knowledge and how it develops. Dans Richardson, *Handbook of research on teaching*. Washington, D.C. : American Educational Research Association.
- Murray. (2014). Portrait comparatif des activités de développement professionnel privilégiées en enseignement en contextes préscolaire, primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 107-128.
- Olds, S. W. et Papalia, D. E. (2005). *Psychologie du développement humain* (éd. 6e). Saint-Laurent : Groupe Beauchemin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (éd. 3e). Armand Colin.
- Paret, M.-C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec français*, (119), 54-57.
- Raymond, D. (1998). *La notion de « pedagogical content knowledge »*.

- Roaten, G. et Roaten, D. (2012). Adolescent brain development : Current research and the impact on secondary school counseling programs. *Journal of school counseling*, 10(18), n18.
- Robichaud, A. (2015). Une perspective habermassienne sur la diminution de l'apport des sciences sociales et humaines dans les formations à l'enseignement. Dans Robichaud, Tardif et Morales Perlaza, *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Rubin, H. et Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing : The Art of Hearing Data*. (éd. 2^e). SAGE.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching : Foundations of the new reform. *Havard education review*, 15(2), 1-22.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Smith, J. S. (2006). Examining the long-term impact of achievement loss during the transition to high school. *Journal of secondary gifted education*, XVII(4) 221-221.
- Statistique, C. (2008). *Classement et nombre de décès pour les 10 principales causes selon le groupe d'âge* [tableau PDF]. Répéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/84-215-x/2011001/table-tableau/tbl003-fra.htm>
- Stran, M. et Curtner-Smith, M. (2010). Impact of different types of knowledge on two preservice teachers' ability to learn and deliver the sport education model. *Physical education and sport pedagogy*, 15(3), 243-256.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (éd. 16e). Sao Paulo : Vozes editora.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec. Du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. Dans Hofstetter et Schneuwly, *Savoir en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (109-136). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). Les savoirs enseignants. Dans Tardif et Lessard, *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines* (p.569). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignements primaires et secondaire face aux savoir. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 55-69.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (éd. 2e). Montréal : PUM ; Éditions De Boeck.

- Van Driel, H. H. et Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(26), 26-28.
- Wang, M.-T. et Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of research on adolescence*, 22(1), 31 - 39.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Psychology Press.

Annexe 1. Synthèse des plans de cours à l'étude

	Sigle du cours	Objectifs	Principaux contenus	Modes d'évaluation	Compétences visées
Formations en enseignement au secondaire	PSD1046 (ÉPS et SEC, UQTR)	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir conscience du rôle de l'enseignant dans le développement socio-affectif de l'élève. - Appliquer les principales théories du développement à l'enseignement - Interpréter les comportements des élèves en fonction de leur développement. - Mettre entre œuvre des stratégies d'intervention en fonction des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les principales théories de l'adolescence (évolutionnistes, psychodynamiques, etc.) - Développement cognitif et moral - Intelligence - Développement de soi (estime, théorie des besoins Maslow) - Relations interpersonnelles - La place et le rôle de l'école dans le développement socio-affectif - Problématique : troubles comportementaux, alimentaires, dépressifs, suicide, TDAH, prévention et résilience. 	<ul style="list-style-type: none"> - Examen de connaissances 30 % - Rapport de lecture 10 % - Travail d'équipe (construction d'une situation d'apprentissage et présentation orale) 25 % - Examen-étude de cas (analyse) 35 % 	<p>Principales : 6 et 7</p> <p>Autres : 2, 3, 10, 11, 12</p>

EDU2304 (SEC, UQAT)	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à orienter sa pratique en fonction des élèves adolescents - Appropriation des concepts relatifs à l'adolescence 	<ul style="list-style-type: none"> - Théories du développement humain - Perspectives historiques de l'adolescence - Attachement, estime de soi en lien avec la motivation scolaire - Développement cognitif, social, moral - Théorie sur le cerveau - Styles d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Examens (2) 50 % - Travail de session 30 % - Participation (2) 20 % 	Principales : 1 et 12
PPA1210 (SEC, UdeM)	<ul style="list-style-type: none"> - Veut amener l'étudiant à saisir l'importance d'une relation positive avec ses élèves - Montrer l'importance d'adapter ses stratégies d'intervention aux élèves du secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectives historiques et sociales de l'adolescence (mythes et réalités) - Développement cognitif et moral - Relations interpersonnelles - Identité - L'école et l'ado - Problématique : abandon scolaire et psychosociaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail écrit - Travaux en équipe - Examens (2) - Participation en classe 	Principales : 3 et 6 Autres : 10 - 12
PSP100 (SEC, US)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les relations entre développement et processus d'apprentissage à l'adolescence - Connaître les principales 	<ul style="list-style-type: none"> - Théories de l'apprentissage : béhaviorisme, cognitivisme. Constructivisme, socioconstructivisme (Partie 1 du cours) 	<ul style="list-style-type: none"> - Examens (2) 70 % - Travail de session 30 % 	Principales : 3, 4 Autres : 1, 11

		<p>conceptions scientifiques sur le développement et l'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyser leurs implications pratiques pour l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - La motivation en contexte scolaire (rapport avec l'apprentissage, implication pour l'enseignant) - L'adolescence : développement physique, identité, cognitif, estime de soi. - Caractéristiques des nouveaux adolescents - Évolution récente des connaissances sur l'adolescence 		
	PSP400 (SEC, US)	<ul style="list-style-type: none"> - Approfondir ses connaissances sur les facteurs sociaux, culturels et scolaires qui influencent l'apprentissage et le développement - Développer sa capacité à concevoir des situations d'apprentissage - Percevoir et articuler les nuances entre les facteurs influençant l'apprentissage et le développement adolescent 	<ul style="list-style-type: none"> - Courant critique (rôle de l'enseignant et de l'élève) - Facteurs scolaires et socioculturels - Culture numérique - Transition primaire-secondaire et rapport à l'école - Socialisation (rapport aux pairs et à la société), développement de compétences sociales - Développement intellectuel (Piaget, cognitivisme, intelligences multiples) 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail de réflexion personnelle 20 % - Travail d'équipe (situation d'apprentissage) 30 % - Examen 50 % 	<p>Principales : 3 Autres : 1, 2</p>

			- La motivation (reliée à la vie personnelle, théorie d'autodétermination)		
BES2003 (SEC, UQO)	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître et comprendre le développement biopsychosocial - Identifier les relations entre les composantes du développement - Élaborer des activités d'apprentissage en fonction des caractéristiques des élèves - Comprendre les effets sur le processus enseignement-apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Perspective historique - Développement global (biosocial, cognitif, moral, socio-affectif) - Personnalité, estime de soi - Sexualité et phénomène psychosociaux (problématiques tel homophobie, santé mentale, etc.) - Vécu scolaire (facteurs de réussite, décrochage, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Examen 35 % - Réflexions argumentatives 15 % - Travail de session 30 % - Présentation audiovisuelle de l'entrevue 20 % 	Principales : 1, 2, 11, 12 Autres : 3, 7, 9	
ENS1001 (SEC, UL)	<ul style="list-style-type: none"> - Se familiariser avec les différentes dimensions du développement à l'adolescence 	<ul style="list-style-type: none"> - Perspective historique (différentes conceptions de l'adolescence) - Théories de l'adolescence - Développement cognitif, biologique (sexuel), social (identité, famille, pairs, amours) - Problématique à l'adolescence et santé mentale 	<ul style="list-style-type: none"> - Examens (2) 60 % - Travail de session en équipe 40 % 	Principales : 1 et 11	

	FEP0012 (SEC, UQAC)	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir une vision d'ensemble du développement de la personne - Comprendre les transitions entre adolescence et vie adulte - Comprendre les facteurs individuels et environnementaux qui influencent le développement - Situer le cheminement scolaire dans cette perspective développementale - Identifier les implications pédagogiques du développement et se les approprier. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptions contemporaines des principales théories en psychologie du développement adolescent - Développement affectif et lien d'attachement - Identité et développement social - Famille - Développement psychosexuel et phénomène psychosociaux contemporains - Problématiques : troubles externalisés, toxicomanies, dépendances, troubles de conduites, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail (journal de réflexion) 50 % - Examen 50 % 	Principales : 1 et 7
--	---------------------------	---	--	--	----------------------

Formation en ÉPS

EPS204 (EPS, US)	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître et comprendre les théories et principes du développement global de l'adolescent - Intégrer et appliquer en enseignement en éducation physique et à la santé - Développer capacité d'analyse critique en fonction d'une intervention efficace 	<ul style="list-style-type: none"> - Perspective historique - Changements physiques, puberté (troubles hormonaux) - Habiletés motrices spécialisées, développement des capacités organiques et musculaires - Développement cognitif (cerveau, intelligence, moral) - Identité, socialisation, famille et sexualité 	<ul style="list-style-type: none"> - Examens (2) 60 % - Activités préparatoires 20 % - Activités de synthèses 30 % 	Principales : 1, 2, 3, 4, 8, 12
PPA3310 (EPS, UdeM) Nouveau automne 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Outiller théoriquement sur les modèles d'apprentissage et le développement 	<ul style="list-style-type: none"> - Développement psychosocial (théorie, définitions), biologique (puberté) - Relations à la famille et avec les pairs - Les impacts sur le développement et apprentissage (technologies, décrochage, violence, homophobie, dépression, suicide, consommation, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Autobiographie sur expérience vécue - Examens théoriques - Travaux pratiques 	Principales : 1, 11 Autre : 12
EPS1303 (EPS, UL)	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarisation avec le développement global 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensions du développement : 	<ul style="list-style-type: none"> - Examens (2) 60 % - Travail de session 30 	Principales : 1, 2, 8, 11, 12

		<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisation à la complexité des relations entre développement et éducation 	intellectuel, physique, affectif, moral et social et sexuel.	<ul style="list-style-type: none"> - Quiz (2) 10 % 	
	PSY3624 (EPS, UQÀM)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les modèles théoriques de la psychologie de développement - Comprendre les principaux défis et tâches développementales que rencontrent les <u>enfants et adolescents</u> - Sensibilisation aux problèmes d'adaptation 	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de la personnalité (théories génétiques, basées sur le tempérament, béhaviorisme, écologique, etc.) - Théories cognitivistes (Piaget et Vygotsky) - Développement physique et puberté - Métacognition et intelligence - Développement affectif et social - Psychopathologie développementale (troubles extériorisés, troubles intériorisés) 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices d'intégration (2) 20 % - Examens (2) 80 % 	Aucune : cours du département de psychologie
	PSD1046 (ÉPS et SEC, UQTR)	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir conscience du rôle de l'enseignant dans le développement socio-affectif de l'élève. - Appliquer les principales théories du développement à l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - Les principales théories de l'adolescence (évolutionnistes, psychodynamiques, etc.) - Développement cognitif et moral - Intelligence - Développement de soi 	<ul style="list-style-type: none"> - Examen de connaissances 30 % - Rapport de lecture 10 % - Travail d'équipe (construction d'une situation d'apprentissage et 	Principales : 6 et 7 Autres : 2, 3, 10, 11, 12

		<ul style="list-style-type: none"> - Interpréter les comportements des élèves en fonction de leur développement. - Mettre entre œuvre des stratégies d'intervention en fonction des élèves. 	<p>(estime, théorie des besoins Maslow)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relations interpersonnelles - La place et le rôle de l'école dans le développement socio-affectif - Problématique : troubles comportements, alimentaires, dépressifs, suicide, TDAH, prévention et résilience. 	<p>présentation orale) 25 %</p> <ul style="list-style-type: none"> - Examen-étude de cas (analyse) 35 % 	
--	--	---	--	--	--

Annexe 2. Canevas d'entretien

Les connaissances psychologiques relatives à l'adolescence intégrées dans les programmes de formation à l'enseignement

Objectifs de l'entretien

Dans cet entretien, nous désirons examiner l'importance accordée à la période adolescente par les différentes universités choisies; la place qu'elle occupe dans la formation à l'enseignement au secondaire; et comment est-elle intégrée aux savoirs professionnels à la base de la formation?

- Nous voulons donc : **décrire et documenter les connaissances sur l'adolescence intégrées dans la formation à l'enseignement au secondaire.**
- Nous nous intéressons à différents thèmes :
 - La définition de la période adolescente;
 - L'enseignement des théories sur le développement adolescent;
 - Les problématiques entourant l'adolescence et les élèves adolescents abordées en cours;
 - La traduction de ces connaissances dans la pratique de l'étudiant (modes d'évaluation, activités pédagogiques, etc.)

L'entretien comporte 3 parties :

1. L'importance de la période adolescente;
2. Les connaissances enseignées relatives au développement de l'adolescent;
3. L'intégration de ces connaissances.

Partie 1 : La période adolescente	
Comment, dans cette université, la période adolescente est-elle définie? <i>Partie de l'entretien où l'on définit la place des cours sur l'adolescence, donc l'importance accordée à cette période de développement.</i>	
Q1	Quelle importance est accordée aux connaissances relatives à l'élève adolescent dans la formation?
Q2	Combien de cours sont offerts qui touchent ce sujet? Quelle est la place de ces connaissances dans les programmes de formation?
Q3	Comment la période adolescente est-elle intégrée dans les connaissances enseignées? Comment prépare-t-on les futurs enseignants à travailler avec des élèves en développement biologique, social et psychologique?
Q4*	Est-ce que ces connaissances sont intégrées dans un (ou des) cours spécifiquement sur la psychologie de l'adolescent ou bien sont plutôt intégrées dans d'autres cours de façon moins spécifique (par exemple dans les cours de gestion de classe)?

Partie 2 : Les connaissances enseignées relatives au développement de l'adolescent	
Qu'enseigne-t-on dans les cours liés à l'adolescent, à l'élève à l'école secondaire, sur la psychologie, théorie de développement à l'adolescence? <i>Partie de l'entretien où l'on discute des notions, sujets, théories enseignées dans les cours spécifiques à l'adolescence (ou pas, si l'université n'a pas de cours spécifique sur l'adolescence). Quels sont les objectifs du cours? Quels sont les contenus?</i>	
Q5	Dans le cadre du/des cours recensés, comment la période adolescente est-elle définie et présentée?
Q6	Comment choisit-on les contenus à transmettre aux futurs enseignants?
Q7	Comment présente-t-on aux futurs enseignants les élèves auxquels ils enseigneront? (Sont-ils en pleine puberté, développement social et physique, en crise identitaire, etc.?)
Q8	Quelles théories et notions scientifiques sur l'adolescence, le développement, l'élève adolescent sont présentées dans le cadre du cours?
Q9	Quels sont les ancrages disciplinaires de ces cours : sociologique, psychologique, orthopédagogique, multiculturaliste, etc.?
Q10*	Quelles compétences professionnelles sont visées par le cours?
Q11	Est-ce que certains sujets sont privilégiés, par exemple, les modes d'apprentissages, les stades de développement, les transformations physiologiques, etc.?
Q12	Quelles problématiques, relatives à l'adolescent d'aujourd'hui, présente-t-on aux étudiants?
Q13	Beaucoup de croyances populaires parlent de « crise adolescente », de « l'âge ingrat » : comment les mythes entretenus dans notre société sont-ils présentés, s'ils le sont?
Q14	Quelles sont les méthodes pédagogiques privilégiées dans l'enseignement de ce cours? Cours magistraux, travail d'équipe, visionnement de films, de documentaires, etc.
Q15	Quelles sont les méthodes d'évaluation du cours?
Partie 3 : Traduction des connaissances psychologiques sur l'adolescence dans un cours en formation initiale à l'enseignement	
Cette partie de l'entretien a été ajoutée à la suite du premier entretien : le professeur interrogé a mentionné à plusieurs reprises qu'il est essentiel pour l'étudiant d'intégrer ces connaissances, très théoriques, tirées de la psychologie principalement, dans sa pratique. Il nous a semblé pertinent d'ensuite l'aborder dans tous nos entretiens.	

* questions non analysées

Annexe 3. Description de la codification

Postulat 1

Le mouvement de professionnalisation enseignante soutient des liens étroits entre la recherche et les programmes de formation initiale ainsi qu'un ancrage sur les pratiques des professionnels. L'élève étant l'objet même du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999) l'enseignant se doit de connaître ses élèves (Calderhaed, 1991; Lee et Luft, 2008).

I – Période adolescente : comment, selon le participant, la place des connaissances relatives aux adolescents et des cours qui y sont liés est vue/reconnue par l'institution ?

Est-ce un savoir important de connaître ces élèves et leurs caractéristiques?

Q1 : Quelle importance est accordée aux connaissances relatives à l'élève adolescent dans la formation ?

Q2 : Combien de cours sont offerts qui touchent ce sujet ? Quelle est la place de ces connaissances dans les programmes de formation ?

CODES

- Importance reconnue forte
- Importance moyennement reconnue
- Non reconnue importante

Question 2. Quel poids relatif est accordé aux connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire ?

Postulat 3

- Dans son travail, l'enseignant procède à un « raisonnement pédagogique » (Shulman, 1986 ; 1987) dans lequel il doit adapter sa matière à ses élèves, à son contexte, etc.
- La théorie est réinvestie dans la pratique (Allet, 2008; Hashweh, 2005) et les connaissances non directement liées à l'acte d'enseigner sont importantes (Tardif et Borges, 2009 ; Gauthier, 1997).

III – Méthodes pédagogiques

Comment traduit-on les connaissances sur l'adolescence dans les cours, sous quels formats, dans quelles activités ?

Q14 : Quelles sont les méthodes pédagogiques privilégiées dans l'enseignement de ce cours ? Cours magistraux, travail d'équipe, visionnement de films, de documentaire, etc.

IV – Modes d'évaluation

Comment évalue-t-on ces connaissances ?

Q15 : Quelles sont les méthodes d'évaluation du cours ?

CODES

- Méthodes pédagogiques:
- Cours magistraux
 - Activités de groupes
 - Activités en équipe
 - Sorties
- Évaluations:
- Examens
 - Choix multiples
 - Cours développement

- Développement long
- Travaux de session:
- Travail de synthèse de connaissances
- Élaboration d'activités d'apprentissage
- Travail d'intégration
- Récit de vie
- Lien théorie – pratique

3. Comment les connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie sont traduites (dans quel format et par quelles activités) dans les cours abordant des thématiques relatives à l'adolescence dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire ?

Postulat 2

- Dans les programmes, les cours se basent sur plusieurs domaines de savoirs (typologie de Tardif et Borges), issus de différents champs de recherche, entre autres la psychologie.
- Selon Shulman, la formation initiale est un important lieu d'apprentissage de connaissances de toutes sortes (*Formal Educational Scholarship*).

II – Présentation des contenus

De quels types de savoirs il s'agit, d'où viennent-ils, comment les choisit-on?

Q5 : Dans le cadre du/des cours recensés, comment la période adolescente est-elle définie et présentée ?

Q6 : Comment choisit-on les contenus à transmettre aux futurs enseignants ?

Q7 : Comment présente-t-on aux futurs enseignants les élèves auxquels ils enseigneront ? (Sont-ils en pleine puberté, développement social et physique, en crise identitaire, etc. ?)

Q8 : Quelles théories et notions scientifiques sur l'adolescence, le développement, l'élève adolescent sont présentées dans le cadre du cours ?

Q9 : Quels sont les ancrages disciplinaires de ces cours : sociologique, psychologique, orthopédagogique, multiculturaliste, etc. ?

Q11 : Est-ce que certains sujets sont privilégiés, par exemple, les modes d'apprentissages, les stades de développement, les transformations physiologiques, etc. ?

Q12 : Quelles problématiques, relatives à l'adolescent d'aujourd'hui, présente-t-on aux étudiants ?

Q13 : Beaucoup de croyances populaires parlent de « crise adolescente », de « l'âge ingrat » : comment les mythes entretenus dans notre société sont-ils présentés, s'ils le sont ?

CODES

- Période définit comme
 - Une crise
 - Phase normale, obligatoire
- Ancrages disciplinaires
- Sujets privilégiés
- Problématiques abordés
- Mythes et réalités

1. Quelles connaissances théoriques sur l'adolescence issues de la psychologie sont sélectionnées dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire ?

Annexe 4. Arbre de codes

Variables	
1. Professeurs (1-2-3-4-5-6-7-8)	Numéro du participant
2. Formation initiale	À quelle discipline s'adresse le cours offert par le participant ? <ul style="list-style-type: none"> • Secondaire • ÉPS • Les deux
3. Cours	À quel moment se donne le cours dans la formation? <ul style="list-style-type: none"> • 1^{ère} année/1^{ère} session • 1^{ère} année/2^{ième} session • 3^{ième} année • 4^{ième} année
4. Statut du cours	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatoire • Optionnel
Catégories	Codes
<p>I – Période adolescente : comment, selon le participant, la place des connaissances relatives aux adolescents et des cours qui y sont liés est vue/reconnue par l'institution ?</p> <p><i>Est-ce un savoir important de connaître ces élèves et leurs caractéristiques?</i></p> <p>Q1 : Quelle importance est accordée aux connaissances relatives à l'élève adolescent dans la formation?</p> <p>Q2 : Combien de cours sont offerts qui touchent ce sujet? Quelle est la place de ces connaissances dans les programmes de formation?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Importance reconnue forte • Importance moyennement reconnue • Non reconnue importante

<p>Q3 : Comment la période adolescente est-elle intégrée dans les connaissances enseignées? Comment prépare-t-on les futurs enseignants à travailler avec des élèves en développement biologique, social et psychologique?</p>	
<p>II – Présentation des contenus <i>De quels types de savoirs il s’agit, d’où viennent-ils, comment les choisit-on?</i> Q5 : Dans le cadre du/des cours recensés, comment la période adolescente est-elle définie et présentée? Q6 : Comment choisit-on les contenus à transmettre aux futurs enseignants? Q7 : Comment présente-t-on aux futurs enseignants les élèves auxquels ils enseigneront? (Sont-ils en pleine puberté, développement social et physique, en crise identitaire, etc.?) Q8 : Quelles théories et notions scientifiques sur l’adolescence, le développement, l’élève adolescent sont présentées dans le cadre du cours? Q9 : Quels sont les ancrages disciplinaires de ces cours : sociologique, psychologique, orthopédagogique, multiculturalisme, etc.? Q11 : Est-ce que certains sujets sont privilégiés, par exemple, les modes d’apprentissages, les stades de développement, les transformations physiologiques, etc.? Q12 : Quelles problématiques, relatives à l’adolescent d’aujourd’hui, présente-t-on aux étudiants? Q13 : Beaucoup de croyances populaires parlent de « crise adolescente », de « l’âge ingrat » : comment les mythes entretenus dans notre société sont-ils présentés, s’ils le sont?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Période définie comme <ul style="list-style-type: none"> • Une crise • Phase normale, obligatoire 2. Ancrages disciplinaires <ul style="list-style-type: none"> • Psychologique • Sociologique • Anthropologique • Systémique • Multiculturalisme • Autres 3. Sujets privilégiés <ul style="list-style-type: none"> • Théories et stades de développement • Théories d’apprentissage • Puberté/transformations physiologiques • Développement socioaffectif 4. Problématiques abordées <ul style="list-style-type: none"> • Troubles du comportement • Troubles alimentaires • Abus de substances • Délinquance • Autres 5. Mythes et réalités
<p>III – Méthodes pédagogiques <i>Comment traduit-on les connaissances sur l’adolescence dans les cours, sous quels formats, dans quelles activités?</i> Q14 : Quelles sont les méthodes pédagogiques privilégiées dans l’enseignement de ce cours? Cours magistraux, travail d’équipe, visionnement de films, de documentaires, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cours magistraux • Activités de groupes • Activités en équipe • Sorties

<p>IV – Modes d'évaluation <i>Comment évalue-t-on ces connaissances?</i> Q15 : Quelles sont les méthodes d'évaluation du cours?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Examens <ul style="list-style-type: none"> • Choix multiples • Court développement • Développement long 2. Travaux de session <ul style="list-style-type: none"> • Travail de synthèse de connaissances • Élaboration d'activités d'apprentissage • Travail d'intégration • Récit de vie
<p>V – Lien théorie – pratique : le professeur discute de l'intégration des connaissances théoriques abordées dans son cours et comment il amène les étudiants à faire le lien avec la pratique. <i>Partie 3 de l'entretien. Désirons-nous mener l'étudiant à prendre en compte l'élève adolescent dans son enseignement? Dans l'élaboration d'activités pédagogiques? Désirons-nous transposer les savoirs théoriques dans les activités pratiques?</i></p>	
<p>VI – Autres commentaire : intéressants mais qui ne rentrent dans aucune autre catégorie.</p>	