

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en sciences de l'éducation

Les représentations sociales des savoirs dans l'enseignement du français chez des futurs
enseignants du secondaire.

Par Michaël Héту

Mémoire de recherche présenté à :

Christiane Blaser, directrice de recherche

Vincent Grenon, évaluateur interne

Martin Lépine, évaluateur interne

Avril 2014

© Michaël Héту, 2014

SOMMAIRE

Depuis de nombreuses années, la piètre qualité des résultats en français des élèves du primaire, du secondaire et du collégial soulève les inquiétudes. Malgré plusieurs constats alarmants, des efforts de sensibilisation, de nombreuses résolutions pour l'amélioration de la langue française, la réforme des programmes de formation et plusieurs recherches portant sur l'amélioration de la langue et sur des méthodes d'enseignement efficaces, les constats restent relativement inchangés. Aujourd'hui, cette difficulté affecterait les enseignants de français eux-mêmes.

Afin de mieux comprendre ce phénomène, la présente recherche a voulu jeter un regard inédit sur cette problématique en s'intéressant à ce qui est en amont des pratiques, à ce sur quoi elles s'appuient, c'est-à-dire les savoirs et, plus particulièrement, à comment ils sont reconstruits par les futurs enseignants au terme de leur formation initiale à l'enseignement du français au secondaire. Cette population a retenu notre attention, puisqu'elle se situe dans l'une des zones d'ombres de la recherche. De plus, la formation initiale à l'enseignement devrait être un facteur déterminant pour la qualité de l'enseignement du français subséquent. Par conséquent, nous avons choisi de décrire le contenu et la structure des représentations sociales des savoirs du français chez les futurs enseignants de français au secondaire.

Pour y parvenir, nous avons eu recours à l'évocation hiérarchisée de ce que sont les savoirs du français pour les futurs enseignants de français au secondaire, de même qu'à un questionnaire de caractérisation portant sur les dimensions constitutives de ces savoirs, à quelques questions à développement court visant à mesurer de degré de modélisation dont ces savoirs font l'objet et à quelques questions de perception quant à la maîtrise des savoirs du français.

En décrivant l'étendue du champ représentationnel des savoirs du français, la forme qui est donnée aux savoirs, leur provenance, leur degré d'appropriation, leur degré de modélisation et le but dans lequel ils sont mobilisés, il a été possible de jeter un regard sur l'impact des orientations professionnalisantes de la formation et des tensions internes propres à la discipline du français.

Les résultats obtenus rendent compte de la vaste étendue du champ disciplinaire de la discipline du français et du besoin encore important de l'explorer et de le baliser au-delà de la grammaire. En effet, plus on s'éloigne de la grammaire, moins les savoirs du français sont clairement représentés par les futurs enseignants. Le faible degré de modélisation dont ils font l'objet porte d'ailleurs à croire que les futurs enseignants ne seraient pas capables de décomposer les savoirs en éléments essentiels sensés les constituer, ni d'en expliquer la logique interne, ce qui réduirait l'apprentissage réalisé au sein de la discipline du français à la reproduction et à l'imitation. Selon les représentations obtenues, la maîtrise des savoirs du français ne serait pas prioritaire pour les futurs enseignants de français au secondaire et apprendre à écrire sans erreurs serait un élément contrasté parmi eux.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	2
Introduction.....	8
Chapitre I – Quelle « crise du français »?.....	11
Chapitre II – De la transposition didactique aux représentations sociales.....	17
1. Savoirs et représentations sociales.....	17
1.1 Les représentations : des connaissances et des savoirs.....	18
2. Les savoirs du français comme objet de représentations sociales	22
3. Transposition et représentations	24
Chapitre III – Facteurs d’influence des représentations sociales.....	30
1. L’approche par compétences et le curriculum de formation actuel.....	30
1.1 La formation initiale à l’enseignement et la maîtrise des savoirs pour enseigner	32
1.2 Constats sur l’état des savoirs : indices d’une problématique	34
2. La discipline du français : une discipline porteuse de tensions	35
3. Question de recherche.....	37
Chapitre IV – Cadre conceptuel.....	38
1. Quelles représentations sociales?.....	39
1.1 Situer les représentations sociales	39
1.2 Les représentations comme produit individuel et social	40
1.3 Différents angles d’approche.....	41
2. Structure des représentations sociales.....	43
2.1 Noyau central	43
2.2 Système périphérique.....	44
3. Dimensions des savoirs et des représentations à analyser	45
3.1 L’étendue du champ représentationnel de la discipline.....	45
3.2 La stabilité de la représentation	46
3.3 La forme des savoirs	46
3.4 La provenance des savoirs	47
3.5 Le degré d’appropriation des savoirs	50
3.6 Le degré de modélisation des savoirs	52
3.7 Le but dans lequel les savoirs sont mobilisés	54
4. Objectifs de recherche.....	56
Chapitre V – Méthodologie	58

1. Dispositif de collecte de données.....	58
1.1 Population et échantillon	58
1.2 Procédure de recueil de données et composantes des outils	59
2. Traitement des données.....	63
2.1 Traitement des évocations hiérarchisées.....	63
2.2 Traitement des données de caractérisation	65
2.3 Traitement des réponses aux questions à développement court	66
3. Apports et limites du dispositif de collecte de données.....	67
Chapitre VI – Résultats et analyse	68
1. Présentation et analyse des résultats	68
1.1 Population et échantillon	68
1.2 Évocation 1 : Représentation des savoirs du français.....	69
1.3 Évocation 2 : Représentation des savoirs de l’écriture.....	72
1.4 Évocation 2 : Représentation des savoirs de la lecture.....	74
1.5 Évocation 2 : Représentation des savoirs de la communication orale.....	76
1.6 Résultats du questionnaire de caractérisation	77
1.7 Résultats aux questions à développement court	80
1.8 Résultats aux questions de perception	87
Chapitre VII – Synthèse et discussion	90
1. Synthèse	90
1.1 Étendue du champ représentationnel et forme des savoirs de la discipline du français.....	90
1.2 Provenance des savoirs	91
1.3 Degré d’appropriation et de modélisation des savoirs du français	91
1.4 But dans lequel les savoirs sont mobilisés.....	92
2. Discussion	92
2.1 Impacts de la formation professionnalisante et des tensions internes propres à la discipline du français	92
2.2 Sur la « crise du français » – pertinence scientifique et sociale.....	93
3. Apports et limites.....	94
Conclusion	97
Références bibliographiques.....	98
Annexe A – Questionnaire.....	104

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Situation des représentations sociales.....	39
Tableau 2 – Distribution des éléments du noyau et du système périphérique.....	65
Tableau 3 – Distribution de l'âge des répondants.....	68
Tableau 4 – Distribution des éléments du noyau et du système périphérique – Évocation 1.....	70
Tableau 5 – Distribution des éléments du noyau et du système périphérique – Évocation 2 : Écriture.....	73
Tableau 6 – Distribution des éléments du noyau et du système périphérique – Évocation 2 : Lecture.....	75
Tableau 7 – Succès, échecs et stratégies pour la définition et la modélisation de la thèse.....	82
Tableau 8 – Succès, échecs et stratégies pour la définition et la modélisation de la péripétie.....	84
Tableau 9 – Succès, échecs et stratégies pour la définition et la modélisation de la notion au choix.....	86
Tableau 10 – Perception de l'aisance à modéliser.....	87
Tableau 11 – Perception de l'uniformité des représentations sociales des savoirs du français.....	88

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Les représentations : des connaissances et des savoirs.....	21
Figure 2 – Transposition didactique.....	24
Figure 3 – Genèse des représentations sociales et transposition didactique.....	27
Figure 4 – Transposition didactique et représentations sociales.....	28
Figure 5 – Savoir théorique, savoir-faire et savoir modéliser.....	33
Figure 6 – Représentation sociale des savoirs du français.....	71
Figure 7 – Représentation sociale des savoirs de l’écriture.....	74
Figure 8 – Représentation sociale des savoirs de la lecture.....	76

INTRODUCTION

Dans le contexte de la perpétuelle « crise du français » et des nombreuses réformes qui ont marqué le système d'éducation québécois depuis le Rapport Parent, de plus en plus de recherches s'intéressent à l'analyse des pratiques d'enseignement et à ce qui est réellement enseigné en classe de français. Dans un ouvrage récent, Schneuwly et Dolz (2009) constatent que c'est le point de vue du travail enseignant qui est privilégié pour aborder la question de l'objet d'enseignement. Selon eux, les pratiques d'enseignement participent à la construction de l'objet enseigné et elles en sont donc révélatrices. Ils considèrent en effet que le cœur de l'enseignement, c'est : « le fait de rendre présent l'objet et de guider l'attention sur l'objet comme tout ou certaines de ses dimensions » (Schneuwly, 2009*b*, p. 35). En délimitant l'objet de leur recherche, ils soulignent cependant qu'on ne sait encore rien concernant le processus de décision qui aboutit au découpage des savoirs, ni au choix des dispositifs didactiques retenus pour les enseigner.

La présente recherche propose d'explorer cette zone d'ombre à partir du point de vue des représentations sociales des savoirs du français. Ce croisement de cadres conceptuels, qui se veut une contribution à la recherche en didactique en situant l'apport des représentations sociales au sein de la transposition didactique, sert de prémices à la recherche.

En partant des théories selon lesquelles les savoirs de la discipline du français sont des objets de représentations sociales, que les représentations sociales sont des guides pour l'action (Carugati et Selleri, 2000) et que le choix des contenus à enseigner et des manières de les enseigner sont définies par l'objet, « tel que connu et conçu » par l'enseignant (Schneuwly, 2009*a*, p. 20), l'objectif de la recherche est de décrire le contenu et la structure des représentations sociales des savoirs du français afin d'en apprendre davantage sur ce qui les compose et qui, selon la théorie, est un facteur déterminant dans le choix des savoirs à enseigner et de la manière de les enseigner.

D'une part, l'atteinte de cet objectif nécessite une macroanalyse, un regard d'ensemble sur les représentations sociales des savoirs du français. La problématisation des facteurs d'influence des représentations sociales des savoirs du français retenus dans le cadre de la recherche, soit le changement de paradigme éducationnel quant à la place et au rôle des savoirs dans l'enseignement et l'apprentissage associé à l'implantation de l'approche par compétences dans le système scolaire québécois et dans la formation initiale à l'enseignement et les tensions internes propres à la discipline du français, soulève la question de ce que sont les savoirs du français pour les enseignants de cette discipline. Pour y répondre, un dispositif de collecte de données constitué de questions d'évocations hiérarchisées, de questions de caractérisation, de questions à développement court et de questions d'autoévaluation a été élaboré. L'analyse du contenu et de la structure des représentations obtenues, de leur stabilité, entre variation et constance d'un enseignant à l'autre, et des caractéristiques des éléments qui les composent quant à leur forme, leur provenance, leur degré d'appropriation et le but dans lequel ils sont mobilisés devraient fournir des informations permettant de mieux comprendre ce qui guide les choix et les actions des enseignants dans leur pratique.

D'autre part, l'atteinte de cet objectif nécessite une microanalyse, un regard précis sur les représentations sociales des savoirs du français, puisque ces mêmes facteurs posent la question du degré d'appropriation et de modélisation des savoirs du français *pour l'enseignement*. Par conséquent, le degré d'appropriation et de modélisation de trois savoirs du français a aussi été exploré. Il s'agit des notions de thèse, de péripiétie et d'une notion au choix des participants.

La population composée des futurs enseignants de français au secondaire de l'Université de Sherbrooke, de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Université Laval au terme de leur formation initiale à l'enseignement a plus particulièrement retenu l'attention pour faire l'objet de cette recherche. Deux raisons motivent ce choix.

D'abord, les futurs enseignants ont été formés dans le cadre de l'approche par compétences, pour enseigner par compétences. Explorer leurs représentations des savoirs

permet donc de jeter un regard sur la place et le rôle que les savoirs occupent au sein de cette approche.

Ensuite, cette population se situe dans une seconde zone d'ombre de la recherche en didactique, à savoir la construction des représentations des savoirs en formation initiale à l'enseignement (Gervais et Leroux, 2011). Explorer les représentations des savoirs du français des futurs enseignants, tant au niveau de la macroanalyse que de la microanalyse, permet de jeter un regard sur la formation initiale à l'enseignement et sur la manière dont les futurs enseignants s'approprient la discipline du français et reconstruisent les savoirs du français qu'ils vont devoir enseigner.

Au final, ces considérations se reflètent dans la structure de la recherche. Le premier chapitre présente le contexte de la « crise du français » et la pertinence scientifique et sociale du point de vue adopté, celui des représentations sociales des savoirs du français.

Le second chapitre situe les représentations sociales dans la théorie de la transposition didactique et jette les bases nécessaires à la compréhension de la recherche en établissant la correspondance des concepts de représentations sociales et de savoirs.

Le troisième chapitre, la problématique, présente les deux facteurs d'influences retenus dans le cadre de la recherche, soit les caractéristiques du paradigme éducatif associé à l'approche par compétences dans la formation initiale à l'enseignement et les tensions internes propres à la discipline du français, et leur influence sur les représentations sociales des savoirs du français des futurs enseignants de français au secondaire.

Le quatrième chapitre, le cadre conceptuel, définit d'un point de vue scientifique les attributs des représentations sociales et des savoirs qui sont nécessaires à l'analyse de l'objet de la recherche.

Le cinquième chapitre présente le dispositif utilisé pour le recueil des données. Le sixième chapitre traite quant à lui des résultats obtenus et de l'analyse qui a été effectuée à partir de ces derniers. Le septième et dernier chapitre conclut la recherche par la synthèse et la discussion des résultats, ainsi que par les apports et les limites associés à la recherche.

CHAPITRE I – QUELLE « CRISE DU FRANÇAIS »?

Les questions du statut et de la qualité de la langue française constituent des enjeux identitaires importants au Québec. Dans la foulée de la Révolution tranquille, des lois commencent à voir le jour afin de rendre compte de l'importance de ces enjeux. En 1969, la loi 63, Loi pour promouvoir la langue française au Québec, accordait aux parents le choix de la langue d'enseignement, tout en obligeant les écoles anglaises à assurer un apprentissage de la langue française. En 1974, la loi 22, Loi sur la langue officielle, confère au français le statut de langue officielle au Québec et oblige tous les enfants, sauf les enfants de langue anglaise, à fréquenter l'école en français. En 1977, la loi 101, Charte de la langue française, confirme la règle de l'école en français pour tous les enfants, sauf ceux dont l'un des parents a reçu un enseignement primaire en anglais au Québec ou au Canada. Elle fait aussi du français la langue de l'État, la langue du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires.

Si la langue française occupe une place si importante dans le discours politique et dans le discours social, c'est parce que « sa maîtrise devient également une condition d'exercice de la citoyenneté, c'est-à-dire qu'elle représente le moyen d'accéder à la culture commune de la société québécoise et de participer à son épanouissement » (Larose, 2001, p. 24) En tant qu'outil de communication, le français est « spécifique et stratégique, car responsable d'apprentissages fondamentaux pour toutes les disciplines » (Chartrand et Lord, 2013). La maîtrise du français constitue donc un enjeu incontournable pour le développement individuel et social.

Malgré l'importance qu'on semble lui accorder, la qualité de la langue française n'est pas à la hauteur des attentes et cela soulève des inquiétudes. En 2001, la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec constate que la situation atteint un niveau inacceptable (Larose, 2001). Elle révèle que le système d'enseignement s'acquitte mal de sa responsabilité d'assurer la maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit, puisque cette difficulté atteint aujourd'hui les responsables de l'enseignement de cette langue dans les écoles, soit les maîtres eux-mêmes.

Depuis, de nombreux cris d'alarme se sont élevés, tant sur la place publique que dans les sphères scientifiques. En 2003, Chartrand met en garde contre l'érosion des savoirs disciplinaires du français. En 2006, Germain, Papineau et Séguin dénoncent dans un essai percutant la faible importance accordée à la qualité de la langue au primaire, au secondaire et au collégial. En 2007, l'évaluation du nouveau programme de formation effectuée par Deniger révèle que les connaissances dans les matières de base sont négligées et que les élèves arrivent au secondaire avec peu d'acquis. La même année, Baillivy et Côté rapportent que : « Même dans la première école du palmarès de *L'actualité*, les enseignants donnent des documents remplis de fautes aux élèves, a constaté *La Presse*. » En 2008, Conrad Ouellon, président du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, conclut dans son rapport que « la qualité de l'enseignement du français est mise en cause par tellement de personnes au Québec qu'il est impossible d'ignorer le problème ou de tout simplement le minimiser » (p. 3).

En réaction à ces constats et en réponse aux recommandations du comité, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de la Famille, Mme Michelle Courchesne, présente, le 6 février 2008, un ensemble de vingt-deux mesures exigeantes pour l'amélioration du français à l'école dans le cadre du *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire*. (Bernier, 2008). Pour la ministre, « Le secret, l'élément principal, c'est bien sûr la révision du contenu des programmes et la formation initiale des enseignants » (Richer, 2008). Pourtant, on sait peu de choses, du point de vue la recherche, sur la formation initiale des enseignants.

Des recherches essentielles à l'amélioration de l'enseignement du français ont été réalisées quant à la hiérarchisation des savoirs à transmettre et à l'établissement de la *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois* (Chartrand, 2008). D'autres présentent des moyens, des techniques, des pratiques et s'attardent à trouver des méthodes d'enseignement « efficaces », garantissant la « réussite » (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2006). Sans mettre en doute la pertinence de telles pratiques ni de telles recherches, il apparaît toutefois que bien peu d'entre elles

s'intéressent à ce qui est en amont des pratiques, à ce sur quoi elles s'appuient, c'est-à-dire les savoirs.

En cohérence avec le recours classique à la théorie des représentations sociales, lorsque des recherches s'intéressent aux savoirs, c'est pour rendre compte de la reconstruction de différentes dimensions de la discipline du français ou de la discipline en elle-même. Par conséquent, elles ne dépassent pas la déclinaison des savoirs à enseigner sous forme de liste hiérarchisée. Ce qui est ciblé, c'est l'influence des représentations sociales sur les comportements. En effet, depuis une dizaine d'années, on voit apparaître au Québec des recherches portant sur les représentations sociales de la lecture, de l'écriture, de l'oral, de la grammaire et d'autres, plus rares, qui s'attardent aux reconstructions faites par les enseignants de la discipline du français en tant qu'ensemble cohérent, ce que Reuter (2007) suggère d'appeler la « conscience disciplinaire ». À notre connaissance, il n'y a pas, au Québec, de recherches qui s'intéressent aux représentations sociales *des savoirs* des futurs enseignants au terme de leur formation, c'est-à-dire aux savoirs sous l'angle de la manière dont ils sont reconstruits par les futurs enseignants.

Pourtant, ce que la théorie des représentations sociales suggère, c'est que ce sont les savoirs qui déterminent en partie les pratiques. En effet, s'approprier un savoir revient à s'en construire une représentation et les représentations servent de guides pour l'action. Un enseignant, même outillé de méthodes d'enseignement à la fine pointe de la recherche, ne peut enseigner ce qu'il ne sait pas.

Plus que cela, les représentations sociales peuvent être un frein important au changement des pratiques. Pour que les représentations sociales évoluent, l'objet doit présenter un enjeu manifeste pour les individus concernés (Tafari et Souchet, 2001). S'ils se mettent en quête d'informations, s'ils font des hypothèses, s'ils échangent entre eux des suggestions, c'est d'abord pour combler un déficit de savoir (Moliner, 2001*b*). Cependant, de plus en plus d'individus n'éprouvent plus la nécessité de produire du savoir, puisqu'on leur propose des opinions préfabriquées qui les dispensent de chercher plus loin (Moliner, 2001*b*). Même lorsqu'un déficit de savoir est constaté, lorsque le

noyau d'une représentation sociale est confronté, la plupart des individus et des groupes développent des stratégies de protection dont la finalité ultime est la préservation des savoirs anciens (Moliner, 2001*b*). La rationalisation, qui consiste à minimiser la contradiction et la rendre tolérable à l'aide de bons arguments, et la réfutation, qui consiste à dénier toute existence réelle de l'élément contradictoire en l'ignorant délibérément ou en y opposant d'autres informations qui le décrédibilisent, sont deux mécanismes qui expliquent la résistance au changement des représentations sociales. Comme le soulignent Chartrand et Lord (2013) :

Malgré les changements dans la constitution du corps enseignant et les prescriptions ministérielles, et malgré les avancées dans les domaines de la didactique du français et de la psychopédagogie, les pratiques et les représentations des enseignants de français au secondaire ont peu changé de 1985 à 2008 (p. 88).

Or, selon Rouquette (2000), si les représentations sociales changent, les pratiques changent et réciproquement.

En nous concentrant sur les représentations sociales *des savoirs*, nous avons donc voulu explorer un élément essentiel des représentations sociales ayant une influence sur les pratiques d'enseignement. De prime abord, les représentations sociales des savoirs du français rendent compte de ce que sont ces derniers pour les futurs enseignants au terme de leur formation. À cet égard, elles sont révélatrices de la conscience disciplinaire évoquée par Reuter. Bien qu'elles expliquent ce qui fait que différents savoirs sont privilégiés d'un enseignant à l'autre (Ronveaux et Dufays, 2006), il nous a semblé qu'arrêter l'analyse des représentations sociales à ce niveau ne permettait pas d'expliquer la variabilité constatée dans l'enseignement de savoirs communs d'une école à l'autre et parfois même au sein d'une même école, d'un enseignant à l'autre, ni d'expliquer l'engouement pour l'enseignement de « recettes » de textes, ni d'expliquer pourquoi, malgré l'énorme travail de recherche, de formation et de sensibilisation qui est effectuée pour valoriser la langue française et en améliorer son enseignement, les constats quant à sa piètre qualité restent à peu près inchangés.

Notre intuition était que les représentations sociales des savoirs du français des futurs enseignants ne sont que des représentations de surface, c'est-à-dire que les futurs enseignants (et bon nombre d'enseignants en exercice) ne se représenteraient pas les savoirs du français avec assez de précision, de clarté ou de profondeur pour être en mesure de les expliquer, de les décomposer en éléments essentiels pouvant à leur tour faire l'objet d'un enseignement, ce qui réduirait l'apprentissage réalisé au sein de la discipline du français à la reproduction et à l'imitation ou au français technique, caractérisé par l'application de « recettes » (Schneuwly, 1995, 2007).

Cette intuition a semblé être confirmée par les résistances initiales de nos collègues enseignants et par celles de nos étudiants au baccalauréat en enseignement du français au secondaire, qui sentaient leur maîtrise des savoirs qu'ils enseignent remise en question lorsqu'ils n'arrivaient pas à répondre à nos questions de modélisation. Ils étaient tellement convaincus que les notions qu'ils enseignent sont claires pour les élèves qu'ils ne pouvaient pas croire qu'ils n'arrivaient peut-être pas à réellement expliquer les articulations complexes et la logique interne sur lesquelles s'appuient les savoirs. « Enfin, ne l'oublions pas, tous les enseignants ont été élèves et ont baigné dans la culture scolaire et dans ses manifestations disciplinaires. Pour la plupart d'entre eux, devenir enseignant était peu ou prou reproduire et transmettre cette culture scolaire » (Chartrand et Lord, 2013, p. 87). Pourtant, cette intuition quant à la faible modélisation des savoirs du français par les enseignants et les futurs enseignants pourrait peut-être expliquer, du moins en partie, le statut quo de l'enseignement du français qui sévit depuis longtemps.

Sans minimiser les problèmes soulevés par l'opérationnalisation de ce questionnement novateur sur le plan méthodologique, il semble néanmoins que l'exploration des représentations sociales des savoirs du français sous l'angle de leur degré de modélisation présente un intérêt certain pour l'amélioration de l'enseignement du français en général et pour l'amélioration de la formation initiale à l'enseignement de cette discipline, ce dont les résultats obtenus attestent, du moins en partie.

Avant de présenter les facteurs d'influence des représentations sociales des savoirs du français des futurs enseignants de français au secondaire retenus lors de la problématisation de notre objet de recherche, un détour théorique s'impose afin de valider le croisement de cadres conceptuels effectué en établissant la correspondance des concepts de représentations sociales et de savoirs.

CHAPITRE II – DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE AUX REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Le présent chapitre a pour but de situer les représentations sociales dans la théorie de la transposition didactique. Pour montrer l'intérêt de ce croisement de cadres conceptuels, le chapitre entend d'abord montrer la complémentarité des concepts de savoir et de représentations sociales, la pertinence des savoirs du français en tant qu'objets de représentations sociales, puis faire le lien entre les mécanismes de la transposition didactique et ceux intervenant dans la genèse des représentations sociales.

Bien qu'il ne respecte pas la structure traditionnellement associées à ce type d'écrit, ce chapitre nous semble essentiel à la compréhension de la recherche. En établissant la complémentarité de ces cadres conceptuels, en montrant la pertinence du français en tant qu'objet de représentations sociales et en faisant le lien entre les mécanismes de la transposition didactique et ceux intervenant dans la genèse des représentations sociales, il brosse un portrait plus large du contexte dans lequel s'inscrivent les savoirs du français et justifie le choix des facteurs d'influence retenus dans la problématique.

1. SAVOIRS ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Afin d'être en mesure d'établir une correspondance entre la transposition didactique et les représentations sociales, il faut d'abord valider la compatibilité et la complémentarité du concept de savoirs, qui est à la base de la transposition didactique, et de celui de représentations sociales.

Traditionnellement, ces deux concepts relèvent de cadres théoriques différents. Toutefois, lors de l'élaboration du cadre conceptuel de la recherche, les similarités entre les définitions de ces concepts, leurs attributs et les mécanismes de leurs genèses ont permis de conclure à leur complémentarité.

« il n'y a pas lieu d'accentuer la séparation entre représentations sociales et autres formes apparemment plus générales de savoir, notamment idéologiques et scientifiques; les représentations sociales interviennent de multiples façons dans l'élaboration de ces autres savoirs et peuvent se confondre en partie avec eux » (Doise, 1982, dans Mariotti, 2003, p.5).

Du point de vue de la théorie des représentations sociales, appréhender le réel ou s'approprier un savoir revient à s'en construire une représentation (Jodelet, 1989, Guimelli, 1994*a*, Vanhulle, 2009). Ces représentations sont les structures cognitives à partir desquelles les individus interprètent la réalité et orientent leurs pratiques pour fonctionner dans celle-ci (Jodelet, 1989, Moliner, 2001*a*). Elles orientent la compréhension du réel, sa mise en ordre et servent de guides pour l'action, en plus de négocier les relations multiples entre individus et société (Carugati et Selleri, 2000).

Le savoir est lui aussi défini comme étant une reconstruction par le sujet de la réalité et de savoirs externes (Buysse, 2011). Tout comme les représentations, le savoir est une représentation individuelle du monde qui vise à le rendre cohérent. Loin d'être une accumulation d'énoncés de faits, le savoir a un caractère ontologique, « au sens d'une connaissance incorporée qui structure la personne, son action et son discours » (Vanhulle, 2009, p. 1). Dans son ensemble, le savoir, comme les représentations, remplit chez l'apprenant la fonction de construction et d'explication du réel (Beillerot, 1996; Develay, 2007). Concrètement, le savoir d'une personne renvoie à l'ensemble de ses savoirs.

Ce qui distingue ces concepts, c'est cependant la logique interne sur laquelle ils reposent.

1.1 Les représentations : des connaissances et des savoirs

Lorsque l'individu appréhende une information, il construit une connaissance, soit une représentation individuelle de celle-ci, un regard personnel sur un objet donné. Ce processus d'appropriation étant soumis à la médiation individuelle, « le même discours est entendu diversement par ses auditeurs, le même livre est perçu différemment selon ses lecteurs. Pour chacun, l'information impersonnelle devient connaissance personnelle » (Develay, 2007, p. 41). Cette connaissance est interne au sujet, stockable uniquement dans sa mémoire et peut se transformer au fil du temps (Develay, 2007).

Ces variations de la connaissance d'un individu à l'autre et dans le temps proviennent du fait que la connaissance est caractérisée par un mélange de logique naturelle et de logique formelle.

À la base, l'individu a recours à la logique naturelle dans l'élaboration de ses connaissances. Celle-ci est généralement limitée et individuelle, car situationnelle et propre au vécu de l'individu, qui induit des règles, une théorie ou une représentation du monde à partir de sa propre expérience. « La pensée fait des sauts d'objet en objet afin de justifier a posteriori une conclusion, et dans ce processus de schématisation, des notions sont amenées sans qu'elles entretiennent de lien logique entre elles. La logique est présente, mais pas nécessairement réversible » (Buysse, 2011, p. 288).

Pour être complète, la logique naturelle devrait être validée par la déduction. Déduire signifie ainsi passer du général au particulier. Ce mouvement hypothético-déductif est à la base de la logique formelle, nécessaire à l'élaboration d'un savoir plus juste, voire un savoir scientifique. En fait, la logique formelle demande d'intégrer la notion induite à un cadre de référence solide dans lequel le raisonnement reste vrai pour tout individu, indépendamment de la situation donnée (Buysse, 2011). Le savoir (scientifique/savant) se distingue donc de la connaissance par le fait que sa production demande une mise à distance de l'individu à l'égard de ses connaissances, grâce à l'usage d'un cadre théorique (Develay, 2007).

Le savoir, c'est donc la connaissance, appropriée par le sujet, puis débarrassée de la subjectivité par la confrontation et la co-construction avec d'autres sujets, qui valident et partagent ce savoir (Charlot, 1997). Il est le produit d'un « processus historico-culturel ayant amené une interprétation culturellement admise » (Buysse, 2009, p. 2). Il fait référence à « une épistémie particulière liée aux disciplines scientifiques à son origine » (Buysse, 2009, p. 2; Beillerot, 1996) En l'occurrence, « tout savoir est un construit social, fondé sur des pratiques discursives intersubjectives » (Vanhulle, 2009, p. 7). Dans le cadre scolaire, on cherche à atteindre ensemble, via l'interaction enseignant-élève et l'interaction des élèves entre eux, la construction d'un savoir, soit une vision commune d'un objet commun (social) donné, basée sur une logique formelle.

Ces deux logiques sont cependant essentielles dans la construction des savoirs de l'individu. Elles se traduisent par le fait que les concepts scientifiques (savoirs) commencent à se développer dans la sphère du conscient volontaire et se développent vers le bas, vers une application dans la sphère de l'expérience personnelle et du concret.

Les concepts spontanés (connaissances) commencent quant à eux à se développer dans la sphère du concret et évoluent vers un caractère conscient et volontaire. Concrètement, le passage d'une notion à la science entraîne un appauvrissement sémantique provoqué par la clarification théorique. À l'inverse, le passage au sens commun d'une notion scientifique se traduit par un enrichissement sémantique de celle-ci : emplois métaphoriques, extensions sans contrôle, à peu près, etc. (Rouquette et Rateau, 1998) se traduisant par trois types d'effets : la distorsion, la supplémentation et la défalcation¹. Bref, « Les concepts quotidiens et les concepts scientifiques ne s'excluent pas mais se co-construisent. Chaque concept [...] devenant profondément subjectif, et présentant à des degrés divers une unité du concret et de l'abstrait » (Buysse, 2011, p. 290).

Cet état des savoirs et des connaissances, c'est ce que Moscovici (1961) appelle la polyphasie cognitive, « c'est-à-dire cet état polymorphe de la connaissance que les sujets sociaux utilisent dans leurs interactions [et qui révèle une appropriation du savoir] en fonction de variables contextuelles, situationnelles, normatives, plus ou moins affirmées » (Haas, 2006, p. 12). La polyphasie cognitive, c'est donc la capacité à tisser ensemble différents modes de pensée (Cariou, 2006). D'un point de vue pratique, c'est ce qui révèle divers degrés d'appropriation et de modélisation des savoirs chez les individus. D'un point de vue théorique, c'est ce qui inscrit les savoirs au sein des représentations sociales.

Les représentations sociales se définissent donc en tant que structure générale de rapport au monde à laquelle participe le savoir. Elles constituent un « système d'accueil possible d'un savoir scientifique nouveau dans l'univers de pensée habituel des profanes » (Cariou, 2006, p. 120). À cet égard, voir la figure 1, Les représentations : des connaissances et des savoirs.

¹ Voir le chapitre IV, point 3.5 Degrés d'appropriation de savoirs

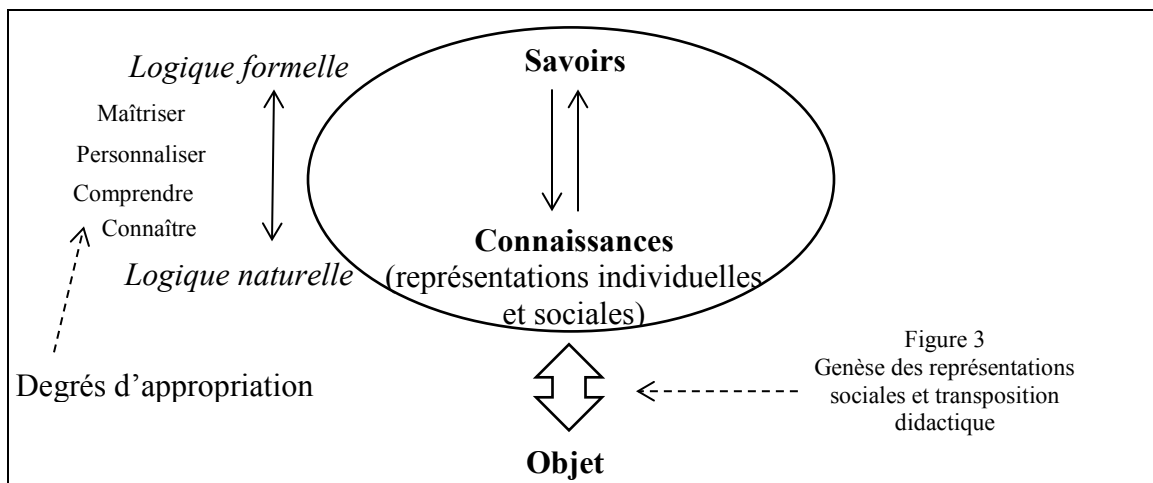


Figure 1
Les représentations : des connaissances et des savoirs

De nombreux auteurs corroborent cette vision en affirmant que « le savoir (scientifique ou autre), pour susciter des conduites ou des visions socialement adaptées à l'état des connaissances d'une période historique donnée, doit intégrer la représentation sociale » (Carugati et Selleri, 2000, p. 2). Selon eux, il s'agit d'un passage nécessaire, puisque les discours scientifiques (raisonnements purs sur des phénomènes isolés) ne sont pas conformes aux réalités des problèmes fous de la vie quotidienne. D'ailleurs, « If an individual were to train to become a specialist in all areas of his everyday life, that would result in a cognitive strain » (Wagner et Hayes, 2005, p. xiv). Ceci, puisque « It is impossible for scientific thought to replace everyday thought and deal in a detached way with beliefs, desires and ideas which are deeply linked with the life of the person or the community » (Wagner et Hayes, 2005, p. xiv). Les représentations sociales permettent donc de rendre le savoir utilisable en inscrivant le discours scientifique dans des rapports collectifs concrets (Carugati et Selleri, 2000, p. 3).

Ce croisement de cadres théoriques semble confirmer le rôle des représentations sociales en tant que système d'interprétation de la réalité servant de base à l'élaboration de représentations et de savoirs. Au final, c'est donc l'analyse des éléments qui les composent (voir chapitre IV, point 2, structure des représentations sociales) au regard des

dimensions constitutives des savoirs (voir le chapitre IV, point 3) qui les définit en tant que représentations (savoirs de sens commun et connaissances) ou savoirs.

2. LES SAVOIRS DU FRANÇAIS COMME OBJET DE REPRÉSENTATIONS SOCIALES

La compatibilité des concepts de savoir et de représentations sociales étant établie, il faut montrer la pertinence des savoirs de la discipline du français en tant qu'objets de représentations sociales.

Puisque « tout objet n'est pas systématiquement construit et partagé socialement » (Bouhon, 2009, p. 32), certains chercheurs, dont Flament et Rouquette (2003) et Mariotti (2003), se sont intéressés au développement de critères permettant de définir quels objets donnent lieu à l'élaboration de représentations sociales. Selon eux, c'est la nature de l'objet qui détermine la qualité individuelle ou sociale des représentations. Ces critères sont les suivants :

1. L'objet doit être
 - a. polymorphe : il doit pouvoir prendre plusieurs formes à divers moments et pour divers groupes;
 - b. complexe : il doit correspondre à une catégorie assez générale pour pouvoir rassembler une série d'objets particuliers (Bouhon, 2009) et pouvoir être structuré en relation avec d'autres;
 - c. important : il doit être récurrent dans la communication au niveau social;
 - d. polémique : il doit permettre de s'inscrire en accord ou en désaccord, susciter un phénomène d'alliance ou d'opposition.
2. La construction de cet objet doit présenter un enjeu
 - a. suscitant l'implication personnelle;
 - b. de l'ordre des pratiques communes, de l'identité ou de la cohésion sociale.
3. La maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe.
4. Le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation, à système orthodoxe.

L'ensemble de ces dimensions se résume par le fait que l'objet suscite nécessairement une certaine pression à l'inférence, c'est-à-dire que « les discours et les actes relatifs à l'objet social sont difficiles à cerner et rendent quasi obligatoires les inférences sur ses aspects méconnus » (Mariotti, 2003, p. 3), ce qui ne peut faire autrement qu'entraîner des variations dans les représentations de celui-ci.

De prime abord, ces critères semblent correspondre à l'objet que sont les savoirs du français. Malgré les efforts de disciplinarisation à l'endroit de l'objet profondément social qu'est la langue, cette dernière reste difficile à saisir dans son ensemble, ce qui a pour conséquence que les savoirs du français, en tant qu'objet complexe, renvoient à un vaste champ disciplinaire dont l'étendue reste encore à caractériser. C'est d'ailleurs l'un des objectifs de la recherche. La problématisation des tensions internes à la discipline du français (voir le point 2 au chapitre II) révèle d'ailleurs que « Depuis trois décennies au moins, [...] les conceptions les plus opposées coexistent » (Ronveaux et Dufays, 2006, p. 195-196) au sein de cette dernière. Il s'agit donc d'un objet polymorphe et polémique. Dans le même ordre d'idées, son importance ne saurait être remise en question, puisque les savoirs du français et leur maîtrise font l'objet de nombreux débats entre les différents acteurs sociaux. En effet, « la langue première est parlée par la population entière dans toutes les sphères d'activité, avec pour conséquence fréquente que chacun se sent assez qualifié pour se prononcer sur les orientations que devrait prendre son enseignement » (Simard, 1997, p. 7). Ceci s'explique par le fait qu'ils constituent un enjeu à la fois fonctionnel, identitaire et social pour l'ensemble de la société québécoise.

Seul le dernier critère pourrait s'avérer problématique pour le groupe à l'étude. Les futurs enseignants de français au secondaire terminent leur formation initiale à l'enseignement, formation qui se veut être une instance de régulation des savoirs du français, l'objectif de la formation étant de parvenir à une vision partagée d'un objet commun. Toutefois, la problématique porte à croire que la très grande complexité de l'objet, la multiplicité des courants pédagogiques et des modèles didactiques qui circulent dans la formation et les tensions au sein de la discipline du français laissent encore place à l'apparition d'un phénomène représentationnel de l'ordre des représentations sociales. Les travaux de Buysse et Vanhulle (2009) semblent confirmer ce raisonnement. Ces

derniers arrivent à la conclusion qu'au secondaire, les enseignants s'appuient sur des savoirs de sens commun dans leurs interventions, savoirs qui correspondent aux représentations sociales qu'ils en ont.

3. TRANSPOSITION ET REPRÉSENTATIONS

À partir des constats effectués jusqu'à présent, il est désormais acceptable d'un point de vue théorique de tenter de situer les représentations sociales au sein de la transposition didactique.

La transposition didactique, c'est la transformation des objets de savoir en objets d'enseignement. Elle est représentée par la figure 2 :

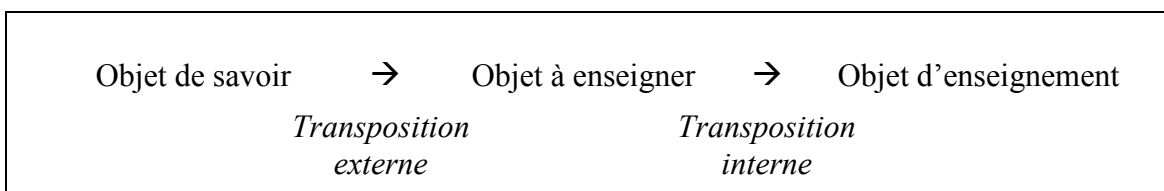


Figure 2
Transposition didactique
Inspirée de Schneuwly (2009)

La transposition didactique décrit les transformations des objets et permet d'en comprendre les mécanismes et les contraintes (Schneuwly, 2009a). Traditionnellement, les chercheurs s'attardent cependant à ses manifestations externes, les unités d'analyse retenues étant principalement les curricula d'enseignement et les pratiques en tant que résultats de cette transposition. En théorie, l'étude des représentations sociales pourrait donner accès à ce qui se passe en amont des pratiques, à ce qui motive les choix didactiques qui se concrétisent dans celles-ci et dans les choix de curricula.

Selon Schneuwly (2009a), « la programmation [des contenus d'enseignement] est définie du point de vue de l'objet d'enseignement tel que connu et conçu [par l'enseignant] » (p. 20). De par leur définition, les représentations sociales témoignent de cette connaissance et de cette modélisation, puisqu'appréhender le réel ou s'approprier un savoir revient à s'en construire une représentation (Jodelet, 1989, Guimelli, 1994a, Vanhulle, 2009) et que cette dernière a pour fonction de servir de guide pour l'action

(Carugati et Selleri, 2000). Par conséquent, les représentations sociales détermineraient « une bonne part des choix didactiques et pédagogiques des enseignants » (Dufays, 2007, p. 66). En théorie, les représentations sociales seraient donc une théorie intéressante pour explorer les mécanismes de la transposition didactique.

Plus particulièrement, la théorie des représentations sociales confirme son intérêt en permettant de rendre compte de l'influence de l'ensemble des facteurs en jeu dans la transposition didactique, normalement divisée en deux mécanismes, soit la transposition externe et la transposition interne, chez un individu ou une population. Les facteurs (Schneuwly, 2009a) associés à la transposition externe (les tensions entre le système d'éducation et les demandes sociales, celles entre les disciplines scolaires et les savoirs scientifiques de référence, celles entre les disciplines scolaires, celles au sein des disciplines scolaires en elles-mêmes et celles entre le processus d'enseignement et les élèves, leur niveau, leurs capacités et les attentes) et ceux associés à la transposition interne (les contraintes d'avancement dans le temps, le rapport entre le nouveau et l'ancien et la décomposition des savoirs) se retrouvent ou se distribuent en effet dans le mécanisme de genèse des représentations sociales (voir la figure 3, genèse des représentations sociales et transposition didactique).

Afin de faciliter la compréhension du mécanisme de genèse des représentations sociales et d'éviter les répétitions, les facteurs d'influence retenus à chaque étape du mécanisme sont ceux qui sont en lien avec la problématique et le cadre conceptuel de la présente recherche.

La figure 3 se lit à partir du bas, où se situe l'objet de représentation : les savoirs du français. Le sujet s'approprie les savoirs à travers les interactions de trois sphères d'influence (Jodelet, 2008). La sphère subjective représente l'individu qui s'approprie le savoir. Elle est marquée par le déjà-là de cette personne, par ses connaissances préexistantes, sa sensibilité, ses intérêts, ses désirs, ses émotions, ses expériences, de même que par son intérêt, son incertitude ou son besoin de combler un déficit de savoir et de s'approprier l'objet en question. La sphère intersubjective représente la formation

issue de l'approche par compétences reçue dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, les interactions avec les formateurs tout comme avec les pairs, le contact avec différentes disciplines de références, courants pédagogiques et modèles didactiques. Les facteurs de transformation qui émergent de cette sphère sont les médiations didactiques, l'accès aux pratiques par l'entremise des stages, la posture d'enseignant à adopter, l'irréversibilité perçue et l'engagement. La sphère transsubjective représente finalement les influences en provenance des espaces publics et sociaux. Ces derniers ne sont pas pris en compte dans le cadre de la recherche.

L'ensemble de ces éléments influencent le mécanisme d'intégration individuel de l'étudiant, représenté par la flèche bidirectionnelle au centre de la figure. L'objectivation correspond à la sélection de l'information jugée pertinente par l'étudiant pour construire ses savoirs. En cheminant vers la subjectivation, soit le fait de donner un sens personnel aux savoirs objectivés, ceux-ci seront l'objet de régulations, de médiation cognitive, de réflexivité, d'un mélange de logique naturelle et de logique formelle, de rationalisation, de réfutation, de distorsion, de supplémentation, de défalcation et des interactions avec le milieu qui sont la base du processus d'apprentissage.

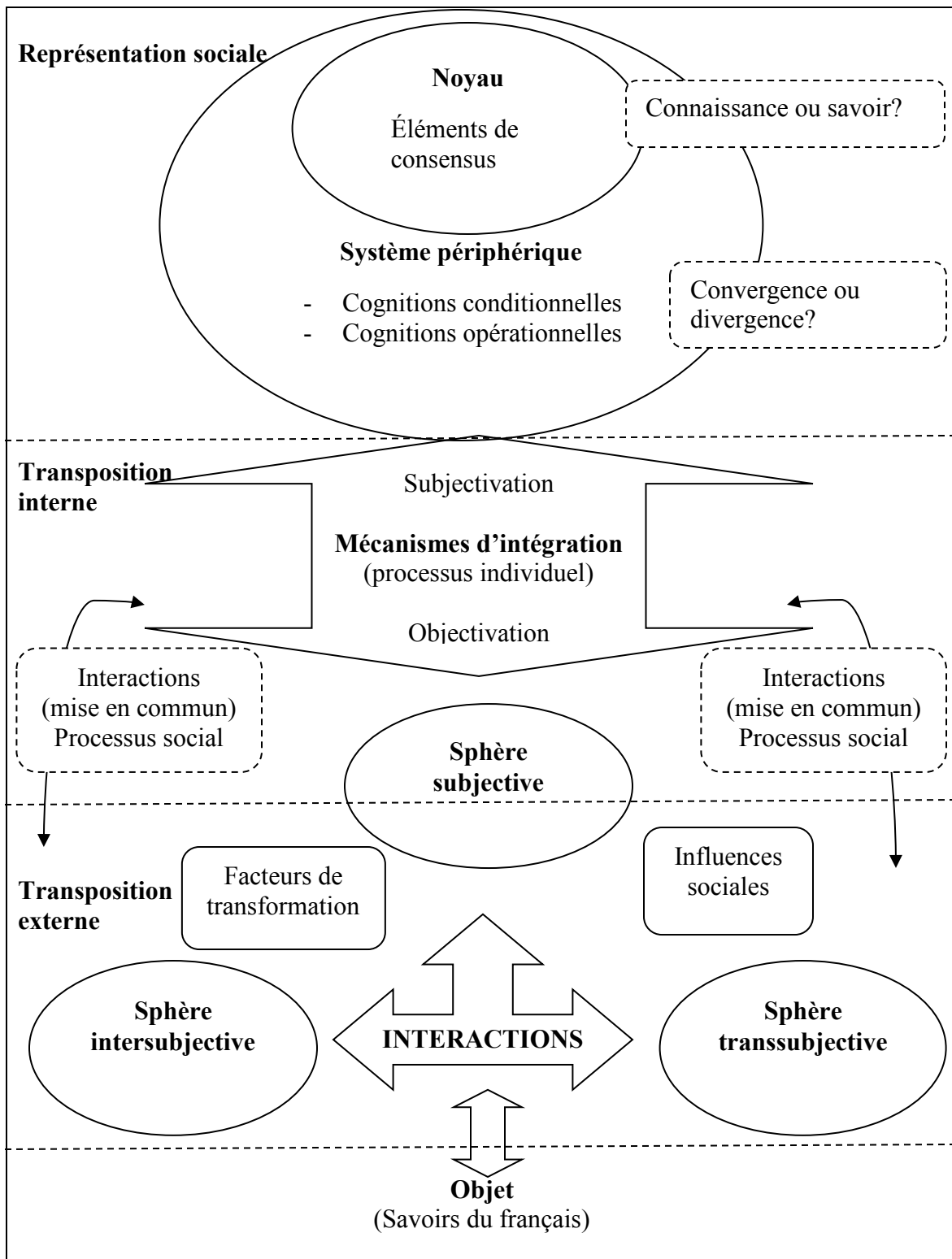


Figure 3
Genèse des représentations sociales et transposition didactique

Finalement, le résultat de cette appropriation devrait se traduire par des représentations des savoirs du français caractérisées par un noyau stable et commun, autour duquel s'affichent en convergence ou en divergence divers éléments choisis ou rejetés par différents groupes dans la population étudiée.

Insérée dans la théorie de la transposition didactique, les représentations sociales se situent donc en amont de l'objet enseigné. Elles ne découlent pas que de l'objet à enseigner, fruit des tensions de la transposition externe, puisque tout enseignant peut lui aussi être en contact avec des savoirs de référence scientifiques ou encore avoir intégré sa propre perception des finalités éducatives comme élément déterminant ses choix didactiques et son appropriation des objets de savoir. Par conséquent, le lien entre les représentations sociales et la transposition didactique pourrait être représenté par le schéma :

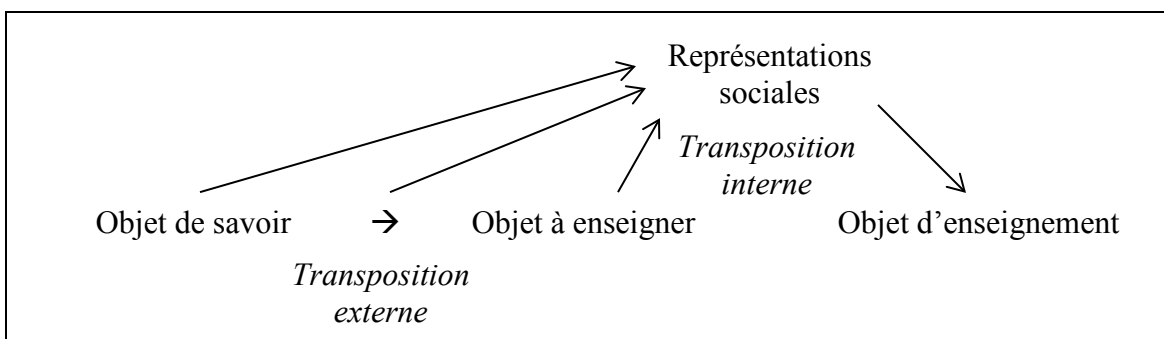


Figure 4
Transposition didactique et représentations sociales

En cohérence avec la figure 3, la transposition interne a une double influence. Elle s'insère dans un premier temps dans le mécanisme d'intégration individuel en participant à la construction des représentations des savoirs, qui sont alors le résultat d'un premier découpage, d'une première sélection d'information en fonction des éléments jugés pertinents (ou compris) par l'étudiant lors de son appropriation des savoirs qu'il devra un jour enseigner. Elle influence dans un second temps le choix du découpage des savoirs qui seront réellement enseignés en fonction de l'analyse que fera l'enseignant des besoins de ses élèves, des objectifs liés à la pratique où il veut les faire intervenir, etc.

La théorie des représentations sociales apparaît donc comme étant féconde pour l'analyse de ce qui se situe en amont des pratiques. Ce croisement de cadres théoriques semble pertinent pour rendre compte avec plus de précision de ce qui dirige le choix des pratiques et la forme de l'objet enseigné. Selon l'angle d'analyse retenu, les représentations sociales pourraient permettre d'explorer l'impact de n'importe lequel des facteurs d'influence qui entrent dans leur composition et dans le mécanisme de la transposition didactique. Par exemple, une recherche récente (Bouhon, 2009) les a utilisées pour explorer avec succès la présence de profils d'appropriation des savoirs dans la discipline scolaire de l'histoire en se basant sur le cadre de références qui émergeait des différentes représentations recueillies en ce qui concerne le statut accordé aux savoirs, la valeur qui leur est accordée et les modalités d'accession qui leur sont attribués.

Dans le cadre de la recherche, l'analyse du contenu et de la structure des représentations sociales des savoirs du français permet de décrire ce que sont les savoirs du français en termes de champ disciplinaire et ce qu'ils sont du point de vue de leur nature et des dimensions qui y sont associées. Ces questions s'avèrent pertinentes pour la compréhension de ce qui guidera les pratiques des futurs enseignants de français au secondaire au terme de leur formation initiale à l'enseignement.

CHAPITRE III – FACTEURS D’INFLUENCE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Le but de cette recherche est de décrire le contenu et la structure des représentations sociales des savoirs du français des futurs enseignants de français au secondaire au terme de leur formation initiale à l’enseignement. La problématisation des nombreux facteurs d’influence associés à ce groupe durant la période de leur formation au baccalauréat en enseignement au secondaire, concentration français, a permis d’identifier deux facteurs déterminants dans la construction des représentations sociales des savoirs du français au cours de cette période.

Le premier facteur, le changement de paradigme éducatif associé à l’approche par compétences mise en œuvre dans le cadre de la formation à l’enseignement, permet de comprendre le contexte dans lequel les futurs enseignants sont formés. Le second facteur est la discipline du français en elle-même, puisqu’elle se révèle porteuse de tensions quant à la définition de l’étendue de son champ disciplinaire et de ses objectifs. Les différents positionnements que les futurs enseignants peuvent adopter vis-à-vis de la discipline influencent nécessairement leurs représentations des savoirs de celle-ci.

Ensemble, ces facteurs soulèvent les questions de ce que sont les savoirs du français pour les futurs enseignants de français au secondaire et du niveau d’appropriation et de modélisation pour l’enseignement dont ils font l’objet.

1. L’APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET LE CURRICULUM DE FORMATION ACTUEL

Dès la fin des années 1990, l’approche par compétences fait son apparition dans le discours ministériel; elle serait une solution à l’impasse pédagogique du transfert des connaissances et du réinvestissement des apprentissages dans la vie courante.

Dans ce contexte, le *Programme de formation de l’école québécoise* et *La formation à l’enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, mettent l’accent sur le développement de compétences, définies comme étant *un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l’utilisation efficaces d’un ensemble de ressources* (ministère de l’Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), 2004, p. 6-7). La formation vise donc le développement du pouvoir d’action de l’élève et de l’étudiant. En effet, dans une

approche par compétences, savoir signifie « être capable de... » (Lenoir, 2004). Pour y parvenir, ces programmes proposent d'avoir recours à la différenciation pédagogique pour un enseignement centré sur les différents besoins des élèves (MELS, 2004, p. 12) et sur leur culture (MELS, 2004, p. 7), en plus de mettre l'accent sur l'enseignement-apprentissage de stratégies efficaces (enseignement stratégique) et sur la résolution de problèmes, dans le cadre d'une pédagogie par projets (MELS, 2004, p. 12, 21, 10). Ce type d'enseignement devrait permettre à l'élève d'établir des liens entre les situations de la vie quotidienne et les phénomènes sociaux actuels (domaines généraux de formation) (MELS, 2004, p. 21) et de faciliter le développement des compétences transversales, soit les « outils d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social et de la communication [...] qui sont essentiels pour permettre à l'élève de s'adapter à des situations variées et de poursuivre ses apprentissages sa vie durant » (MELS, 2004, p. 33).

Ces propositions de l'approche par compétences sont d'un grand intérêt pour comprendre le contexte d'émergence des représentations sociales des savoirs des futurs enseignants de français, puisque « de telles perspectives modifient le rôle traditionnel du maître. De transmetteur de savoirs, il devient davantage un guide qui accompagne l'élève dans la construction de ses savoirs » (MELS, 2001, p. 4). On passe donc d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage. Dans un tel contexte, « l'expertise de l'enseignant repose moins sur le savoir disciplinaire. Il est plutôt expert des situations pédagogiques » (Gauthier et Saint-Jacques, 2002, p. 18). L'accent est mis sur les savoirs procéduraux et didactiques, plutôt que sur les savoirs disciplinaires en tant que tels. Dans le programme de formation à l'enseignement, le ministère de l'Éducation apporte les précisions suivantes :

Le processus de professionnalisation implique donc une différence majeure en ce qui a trait à la tradition de formation universitaire au sens où former dans la discipline et former à l'acquisition de compétences professionnelles n'apparaissent plus désormais comme des activités identiques (MELS, 2001, p.17).

Il ajoute même qu'« alors que l'ancienne professionnalité se fondait presque exclusivement sur un rapport au savoir académique, la nouvelle s'appuie plutôt sur un rapport au savoir professionnel » (MELS, 2001, p.29).

Plusieurs chercheurs ont émis des réserves à l'égard de ce changement de paradigme. Selon Gervais et Portelance (2005), « la traditionnelle formation disciplinaire est de plus en plus contrebalancée voire contestée par une formation professionnalisante axée sur la pratique et l'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles » (p. 26). Par conséquent, les chercheuses avancent que les enseignants ne recevraient pas de formation disciplinaire suffisamment étoffée pour espérer répondre à la demande des programmes mis en place dans le cadre du renouveau pédagogique. Pour « agir en tant [...] qu'héritier et interprète d'objets de savoir ou de culture » (compétence 1), « concevoir [...] des situations pour faire apprendre » (compétence 3), « piloter des situations d'enseignement-apprentissage » (compétence 4) et « évaluer la progression des apprentissages [...] pour les contenus à faire apprendre » (compétence 5) (MELS, 2001, p. 59), il faut maîtriser les savoirs disciplinaires concernés.

1.1 La formation initiale à l'enseignement et la maîtrise des savoirs pour enseigner

Avant de poursuivre la problématisation de l'influence de l'approche par compétences sur les représentations des savoirs des futurs enseignants de français, une précision s'impose. Lorsqu'il est question de manques dans la formation disciplinaire ou dans la maîtrise des savoirs, de quoi est-il question? Au-delà de l'appropriation, la théorie de la transposition didactique établit une condition déterminante pour l'enseignement : la modélisation didactique de l'objet. Selon Schneuwly (2009*b*), la modélisation consiste à être capable de décomposer le savoir en « éléments » qui le composent et qui peuvent à leur tour être décomposés ou faire l'objet d'un enseignement qui leur est propre. Le manque de formation ou de maîtrise disciplinaire dont il est question est donc un manque de modélisation des savoirs pour l'enseignement.

Traditionnellement, la modélisation est associée à la maîtrise du savoir théorique. Or, les experts d'un savoir ne sont pas nécessairement les meilleurs pour l'enseigner². Dans la même optique, enseigner à savoir-faire et enseigner à modéliser n'apparaissent pas comme étant la même chose. En fait, l'écart entre le savoir théorique et le savoir-faire

² Ce n'est pas parce qu'on sait, qu'on sait faire ou qu'on sait expliquer, tout comme ce n'est pas parce qu'on sait faire, qu'on sait expliquer ou qu'on sait. Dans la même optique, ce n'est pas parce qu'on sait expliquer, qu'on sait ou qu'on sait faire.

est aussi grand que l'écart entre le savoir-faire et le savoir modéliser (figure 5). Ces savoirs ne renvoient pas au même type de compétences. Alors que le savoir-faire renvoie à l'actualisation d'une compétence dans l'action, le savoir modéliser renvoie à la compétence à expliquer, c'est-à-dire à modéliser les savoirs pour les rendre enseignables. Pour enseigner, il faut savoir ce qu'on enseigne, savoir au sens de savoir à l'avance et au sens de connaître consciemment, d'avoir une conscience réfléchie de ce qui est à enseigner et être capable de le décomposer pour le rendre accessible. Sans le savoir [modélisé], il n'y a qu'imitation ou initiation, voire enseignement et reproduction de recettes de textes, par exemple, au niveau purement pratique (Schneuwly, 1995, Leeman, 2006), ce qui réduit l'apprentissage au français appelé « technique » (Schneuwly, 2007).

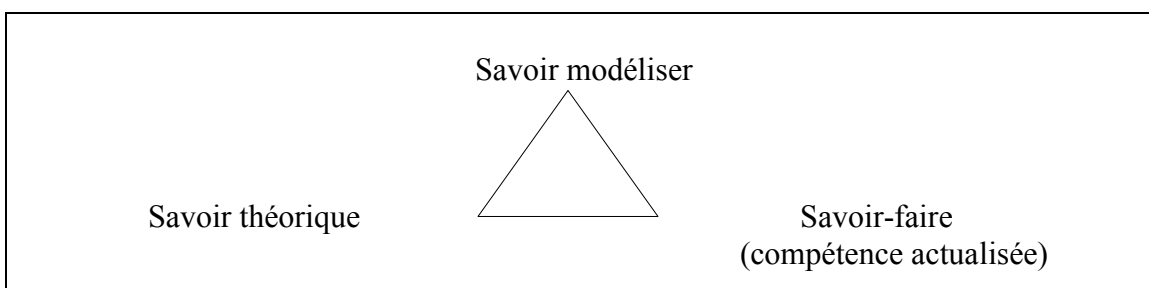


Figure 5
Savoir théorique, savoir-faire et savoir modéliser

Cette précision soulève la question de l'enseignement de la modélisation dans la formation initiale à l'enseignement. À propos de cette dernière, un survol de l'organisation de la formation dans les universités qui ont participé à la recherche porte à croire qu'elle tombe malencontreusement dans une zone grise. Dans les faits, les savoirs disciplinaires sont enseignés dans les facultés disciplinaires. Au-delà de tout reproche, le fait est que leur objectif n'est pas la préparation à l'enseignement. Elles développent un savoir théorique et un savoir-faire chez les étudiants, pas un savoir modéliser, ni un savoir modélisé.

Puisque les savoirs disciplinaires relèvent de la responsabilité des facultés disciplinaires, dans les cours de didactique, l'accent est surtout mis sur le « comment » enseigner (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Deban, 2010). Le résultat, c'est que le fardeau de la modélisation semble être laissé aux futurs enseignants. On semble en quelque sorte tenir pour acquis que parce que les futurs enseignants « savent » (savoir

théorique), qu'ils « savent-faire » (savoir-faire) et qu'on leur a présenté des démarches pour enseigner, ils ont modélisé les savoirs, c'est-à-dire qu'ils les ont décomposés en éléments de manière à pouvoir les expliquer, et ils « savent enseigner ».

Dans le cadre de l'approche par compétences, cette difficulté est encore plus grande, puisque les enseignants doivent être en mesure de décomposer les compétences attendues en savoirs disciplinaires, puis les savoirs disciplinaires en éléments pour être en mesure de donner un enseignement menant potentiellement à leur développement.

1.2 Constats sur l'état des savoirs : indices d'une problématique

Les résultats de recherches récentes sur les pratiques enseignantes en ce qui a trait à la maîtrise disciplinaire des enseignants semblent confirmer les inquiétudes formulées à l'endroit de l'approche par compétences. En effet, les systèmes éducatifs suisse, belge et français ont remarqué des transformations qui vont dans le sens d'un faible degré d'appropriation des savoirs à la suite de ce changement de paradigme.

Au secondaire, il semblerait que les enseignants s'appuient sur des savoirs de sens commun dans leurs interventions (Buysse et Vanhulle, 2009). Leurs représentations des savoirs semblent imprécises, puisque les savoirs abordés sont difficiles à cerner de par leur coprésence concurrentielle dans les séquences d'enseignement (Garcia-Deban, 2006). Plus précisément, les enseignants ayant de la difficulté à décomposer la compétence à développer en savoirs qui la sous-tendent, la réalisation de la tâche, dans sa globalité, prend le pas sur l'apprentissage des savoirs, alors qu'elle devrait jouer le rôle de support permettant leur acquisition. De plus, certaines dimensions apparaissant importantes aux yeux des experts ne sont pas prises en considération (Whitner, 2006). D'ailleurs, plusieurs enseignants ignorent les questions ou les propos des élèves pour mener le groupe au constat qu'ils ont préparé (Whitner, 2006). Ces éléments suggèrent un manque de maîtrise disciplinaire, didactique et pédagogique des enseignants, puisque « l'enseignant qui ne maîtrise pas un minimum de contenus scientifiques se trouvera en difficulté devant les réflexions et les observations de ses élèves (Tisset, 2006, p. 116). Pour Reuter et Delcambre (2006), de même que pour Vahnulle (2006, 2009), ce manque

de maîtrise ne peut faire autrement qu'entraîner un enseignement-apprentissage de la langue se réduisant à sa dimension instrumentale (faire apprendre des règles) ou à sa dimension ludique (donner le goût de lire et d'écrire à travers une pédagogie active et non contraignante).

On pourrait croire que le même phénomène se profile au Québec. Dans un article récent, Gervais et Leroux (2011) constatent que les savoirs théoriques ne constituent qu'une faible part des ressources mobilisées par les stagiaires pour enseigner, ce qui suggère qu'ils ont des représentations des savoirs imprécises, caractérisées par un faible degré d'appropriation et de modélisation.

Pour Gervais et Leroux (2011), cette situation s'explique par le fait que : lorsque le stagiaire se retrouve dans l'urgence de l'action, il manque de temps pour consulter des personnes ou de la documentation, si bien que les idées à propos des planifications ou des stratégies à utiliser pour faire apprendre ou pour surmonter les difficultés ne peuvent surgir que de lui-même (p. 297).

Selon Bissonnette, Richard et Gauthier (2006), cette situation s'expliquerait plutôt par le fait que, dans la plupart des cas, les enseignants attendent que leur soit proposée la transposition didactique via les manuels, qui deviennent la référence, influençant par le fait même leurs pratiques et les savoirs disciplinaires qui seront abordés. Dans un cas comme dans l'autre, l'analyse de la provenance des savoirs composant les représentations sociales des savoirs du français permet de mieux comprendre l'analyse des degrés d'appropriation et de modélisation dont ils font l'objet.

2. LA DISCIPLINE DU FRANÇAIS : UNE DISCIPLINE PORTEUSE DE TENSIONS

Le second facteur qui influence les représentations sociales des savoirs du français, c'est la discipline du français elle-même. En tant que discipline, le français se distingue des autres matières scolaires par la multiplicité de ses savoirs de référence. En effet, puisqu'ils découlent des pratiques sociales de référence, « soit les usages oraux et écrits du langage qui ont cours dans la société » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanco, 2010, p. 29) :

Les savoirs de la classe de français sont très complexes : ils mettent en jeu des connaissances déclaratives sur la langue et les textes (savoir ce qu'est

un nom, savoir qui est tel auteur, etc.), des capacités langagières (savoir écrire un résumé, savoir interpréter un éditorial, etc.), des attitudes et des valeurs (aimer lire, être réceptif vis-à-vis des autres manières de parler, etc.) ainsi que des pratiques culturelles et des habitudes intellectuelles (lire des textes littéraires, faire preuve d'esprit critique face aux discours, etc.) (Simard *et al.*, 2010, p. 31).

Cette variété de référents théoriques et pratiques laisse place à de nombreuses interprétations et débouche « sur un certain nombre de conceptions partielles ou parfois globales de l'enseignement du français, et sur des pratiques diversifiées où se côtoient éléments du paradigme classique et éléments nouveaux » (Schneuwly, 2007, p. 16). En effet, « depuis trois décennies au moins, [...] les conceptions les plus opposées coexistent » (Ronveaux et Dufays, 2006, p. 195-196) au sein de la discipline du français. Malgré les efforts de redéfinition de ses constituants, la discipline du français est frappée de flous divers autour de ses objectifs, de ses contenus et de ses valeurs, de par la multiplicité de ses matières, ses référents possibles ainsi qu'à la somme des enjeux sociaux qu'elle représente (Halté, 1995). Au fond, qu'est-ce que le cours de français? Qu'est-ce que la littérature? Un corpus de textes d'auteurs? Un ensemble de types et de genres textuels? Une certaine manière d'écrire et de dire, de lire et d'entendre? Surtout, quels buts viser? (Ronveaux et Dufays, 2006). Le manque de consensus par rapport aux savoirs disciplinaires à enseigner et au niveau de maîtrise souhaité cause problème. Dezutter (2004) souligne à ce propos « l'inégalité des exigences et de la formation disciplinaire d'une université à l'autre, parfois même d'un programme d'enseignement à un autre » (p. 27). Pour reprendre les mots de l'auteur, il s'agit d'une situation difficilement justifiable. Globalement, la variété des discours sur la transversalité, l'interdisciplinarité, l'approche par compétences, ainsi que le contre-discours désuet de repli et de défense des disciplines dans leur forme la plus traditionnelle, ne font pas disparaître les disciplines, mais les rendent moins lisibles, plus confuses, pour les enseignants comme pour les élèves (Schneuwly, 2007).

Dans les circonstances, les enseignants comme les futurs enseignants se positionnent au meilleur de leur connaissance en construisant leurs représentations des savoirs du français en fonction du rapport aux savoirs qu'ils adoptent et qu'ils veulent voir se développer chez leurs élèves. Cependant, tout comme la compétence à modéliser,

la conscience disciplinaire est variable d'un enseignant à l'autre, ce qui fait que différents savoirs sont privilégiés en fonction des représentations sociales des savoirs des enseignants et des finalités rattachées à celles-ci (Ronveaux et Dufays, 2006). Comme le souligne Vanhulle (2009), cela réitère l'importance de tenter de comprendre comment les futurs enseignants ont reconstruit les savoirs du français au terme de leur formation à l'enseignement.

3. QUESTION DE RECHERCHE

À la lumière des tensions soulevées dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement ainsi qu'au sein de la discipline du français, il semble nécessaire de chercher à décrire les représentations sociales des savoirs du français chez les futurs enseignants de français au secondaire au terme de leur formation. Dès lors, cette recherche s'articule autour de la question suivante :

Quelles sont les représentations sociales des savoirs du français chez les
futurs enseignants de français au secondaire?

Cette question se justifie par le manque de connaissances sur ces dernières et sur l'influence qu'elles ont sur les pratiques éventuelles.

CHAPITRE IV – CADRE CONCEPTUEL

Les influences de l'approche par compétences dans la formation initiale à l'enseignement et des tensions internes propres à la discipline du français sur les représentations sociales des savoirs du français des futurs enseignants de français au secondaire se traduisent par la nécessité de décrire ce que sont leurs représentations en tenant compte des dimensions suivantes. La problématique révèle en fait que, pour mieux comprendre comment les futurs enseignants reconstruisent les savoirs du français au terme de la formation, ce qui détermine leurs choix didactiques, il est important de décrire :

- l'étendue du champ représentationnel de la discipline, c'est-à-dire décrire ce que les futurs enseignants considèrent être les savoirs du français;
- la stabilité de cette représentation, entre variation et constance d'un futur enseignant à l'autre;
- la forme des savoirs auxquels les futurs enseignants se réfèrent, à savoir s'il s'agit de savoirs déclaratifs, de savoirs procéduraux, d'attitudes ou de compétences;
- la provenance des savoirs, entre savoirs de l'expérience et savoirs de référence scientifiques, académiques, de la vulgarisation, prescriptifs ou de la pratique;
- le degré d'appropriation des savoirs : connaître, comprendre, personnaliser ou maîtriser;
- le degré de modélisation des savoirs : absent, erroné, insuffisant, bon ou satisfaisant;
- le but dans lequel les savoirs sont mobilisés, un rapport à la langue-objet ou un rapport à la langue-outil.

Le présent chapitre vise donc à définir ces éléments essentiels à la description des représentations sociales.

Dans l'ordre, le chapitre entend d'abord présenter le courant de recherche choisi dans la théorie des représentations sociales. Ensuite, les attributs de la structure des représentations sociales qui en font le concept opératoire de cette recherche seront présentés, de même que les différentes dimensions des savoirs qui seront analysées.

1. QUELLES REPRÉSENTATIONS SOCIALES?

1.1 Situer les représentations sociales

Selon la théorie des représentations sociales, appréhender le réel ou s'approprier un savoir revient à s'en construire une représentation (Jodelet, 1989, Guimelli, 1994a, Vanhulle, 2009). « Un objet de représentation sociale est donc toujours une construction de la réalité faite par l'individu ou le groupe de telle sorte qu'elle soit cohérente avec ses croyances, ses attitudes ou ses opinions » (Bouhon, 2009, p. 23).

Pour plus de précision, on peut situer les représentations sociales par rapport à ces concepts (croyances, attitudes, opinions) fréquemment utilisés dans la recherche sur la pensée sociale :

Tableau 1
Situation des représentations sociales

+ stable / général ↓ - stable / particulier	Idéologie (valeurs et croyances)	Base sur laquelle s'appuie le niveau inférieur ↓
	Représentations sociales	
	Attitudes	
	Opinions	

Bouhon, 2009

Selon cette hiérarchie, les opinions sont généralement variables et elles portent sur des objets ou des situations particulières. Elles ne portent pas nécessairement à l'action (Legendre, 2009). Les attitudes quant à elles sont des états d'esprit plus généraux, caractérisées par la tendance à réagir de la même manière positive ou négative à un élément particulier (Legendre, 2009). Elles servent aussi de socle qui génère l'opinion. De même que les opinions se basent sur les attitudes, qui se réfèrent aux représentations sociales, ces dernières sont basées sur l'idéologie. Il s'agit de l'élément le plus stable de la pensée sociale. Elle est composée de valeurs et de croyances. Les valeurs sont essentiellement des repères stables, une certitude objective et commune à plusieurs êtres humains qu'une manière d'être, de penser ou d'agir constitue un objet hautement désirable pour l'individu et pour la société (Legendre, 2009). Les croyances relèvent

quant à elles davantage de l'affectivité. « Elles ont la particularité de paraître évidentes à ceux qui y adhèrent et absurdes aux autres » (Bouhon, 2009).

Étant basées sur l'idéologie, les représentations sociales sont donc les structures cognitives à partir desquelles les individus interprètent la réalité et orientent leurs pratiques pour fonctionner dans celle-ci (Jodelet, 1989, Moliner, 2001*a*). Elles orientent la compréhension du réel, sa mise en ordre et servent de guides pour l'action, en plus de négocier les relations multiples entre individus et société (Carugati et Selleri, 2000).

Bref, une représentation sociale est « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Abric, 1994*a*, p. 13).

1.2 Les représentations comme produit individuel et social

Cette définition pose toutefois le problème de la limite entre les représentations individuelles et les représentations sociales. Traditionnellement, les chercheurs considèrent que les représentations individuelles sont variables, éphémères et emportées dans un flot ininterrompu (Moscovici, 1989). À l'inverse, les représentations sociales seraient caractérisées par une grande stabilité que seuls des événements majeurs pourraient ébranler (Guimelli, 1994*b*).

Les recherches récentes tendent cependant à reconsidérer ce clivage traditionnel entre représentations individuelles et représentations sociales. Pour Jodelet (2008), le sujet « ne serait pas un individu isolé dans son monde de vie, mais serait authentiquement social : un sujet qui intériorise, s'approprie les représentations tout en intervenant dans leur construction » (p. 28). Par conséquent, il n'est pas passif vis-à-vis des pressions ou contraintes sociales. Il est capable d'intervenir de manière autonome « en tant que détenteur de ses décisions et maître de son action » (Jodelet, 2008, p. 33). Dans cette optique, « les sujets individuels produisent des sens subjectifs divers, enrichissant ainsi la valeur émotionnelle des représentations sociales par l'intermédiaire des pratiques

partagées auxquelles ils participent de façon différenciée » (Gonzalez-Rey, 2008, p. 114). Pour Charlot (1997), c'est cette possibilité d'intervention du sujet, la capacité à générer un sens nouveau aux expériences vécues (Gonzalez-Rey, 2008), qui permet aux représentations d'évoluer. Par conséquent, le positionnement individuel, convergent ou conflictuel (Jodelet, 2008), vis-à-vis des thèmes centraux des représentations permettent de dégager des profils d'intervenants (Guimelli, 1994*b*) et des profils d'appropriation (Vanhulle, 2009) à l'intérieur des groupes ou entre eux, en plus de permettre de catégoriser l'étendue du champ représentationnel. Cette autonomie dans la construction des représentations est représentée par les sphères subjective, intersubjective et transsubjective du mécanisme de genèse des représentations sociales présenté dans la figure 3, au point 3 du chapitre II. Elles permettent de situer l'étude des représentations sociales « dans le jeu de la subjectivité » (Jodelet, 2008, p. 37).

Ce cadre d'analyse permet donc d'établir les représentations sociales comme produit individuel et social à la fois en mettant l'accent sur le fait que « ce qui permet de qualifier les représentations de sociales, ce sont moins leurs supports individuels ou groupaux que le fait qu'elles soient élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions » (Codol, 1982, p. 2; dans Moscovici, 1989, p. 82). En effet, ce sont les interactions qui comptent (Moscovici, 1989). C'est au cours des interactions sociales que les groupes élaborent les représentations. L'appropriation du savoir ne pourrait advenir hors des interactions sociales qui sont le lieu de la communication (Garnier et Rouquette, 2000, p. xiii), l'échange social provoquant la tension nécessaire pour qu'un savoir prenne corps (Moscovici, 1989). Les processus d'échange et d'interaction aboutissent à la construction d'un savoir commun, propre à une collectivité, à un groupe social ou à une société toute entière (Moliner, 2001*b*, Guimelli, 1994*b*).

1.3 Différents angles d'approche

Telles qu'on les conçoit actuellement, à l'intersection de l'individu et de la société (Carugati et Selleri, 2000), les représentations sociales peuvent être abordées de différentes façons. Par définition, il existe autant de contenus de représentations que

d'objets différents, de groupes, d'époques. Par conséquent, selon Rouquette et Rateau (1998), le chercheur doit plutôt les aborder par :

- des caractéristiques de processus concernant l'acquisition et la mise en œuvre des représentations sociales;
- OU
- des caractéristiques d'état correspondant aux propriétés structurables, durables ou passagères des représentations sociales.

De nombreuses théories aux méthodologies variées ont donc vu le jour selon le mode d'exploration choisi.

Dans un cas comme dans l'autre, les facteurs de transformation des représentations sociales sont sollicités. Les chercheurs explorent les représentations sociales à partir des pratiques, c'est-à-dire des schèmes cognitifs de base et des scripts/scénarios qui leur correspondent (Flament, 1989), en induisant un mouvement, réel ou supposé, de la position dans le champ social (Tafani et Bellon, 2001), en remettant en cause des éléments associés aux représentations (Abric, 1989), en mesurant les attitudes vis-à-vis un objet donné (Tafani et Souchet, 2001), etc. Dans l'ensemble, les recherches ciblent surtout l'influence des représentations sociales sur les comportements.

Bien que fort pertinentes, ces méthodologies, qui ont donné lieu à des théories fécondes, en particulier celle des schèmes cognitifs de base, ne sont pas adaptées à l'exploration de l'objet de notre recherche, les représentations des savoirs du français, sous l'angle de leurs dimensions constitutives.

D'autres chercheurs, comme Jodelet (1989), explorent la genèse des représentations sociales en s'attardant aux contextes qui favorisent leur émergence, de même qu'aux facteurs affectifs, mentaux, cognitifs, sociaux, du langage et de la communication qui influencent leur développement. Malgré son intérêt indéniable pour l'enseignement en raison de l'importance centrale qu'il accorde aux facteurs de

développement des représentations sociales, ce courant de recherche n'est pas retenu, puisque c'est le résultat de cette genèse qui nous intéresse.

Dans la même optique, le courant des principes organisateurs des prises de position (Doise, Clemence et Lorenzi-Cioldi, 1992), se rapporte à l'observation, sur le terrain, des rapports intergroupes. Or, il n'est pas question ici d'étudier les liens entre les représentations et les actions. Ce qui nous intéresse, c'est la composition des représentations sociales des savoirs du français des futurs enseignants, puisque c'est à cette dernière que les enseignants se réfèrent pour enseigner.

La théorie du noyau central, introduite par Abric en 1976 à l'occasion de sa thèse, semble mieux adaptée à nos objectifs de recherche. En ayant recours à l'évocation hiérarchisée des termes représentatifs de l'objet, elle permet l'analyse des dimensions constitutives des savoirs qui les composent, de même que l'établissement de la structure de la représentation, sous la forme d'un noyau et d'un système périphérique.

2. STRUCTURE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Les éléments qui constituent les représentations sociales sont organisés en deux structures : le noyau et le système périphérique. En fait, c'est leur organisation qui détermine la signification des représentations sociales (Rouquette et Rateau, 1998). Le défi consiste à établir, d'une part, le contenu des représentations et, d'autre part, leur organisation.

2.1 Noyau central

Toute représentation se définit à partir d'un élément ou ensemble d'éléments qui donne à cette représentation sa signification et sa cohérence (Abric, 1987; dans Moliner, 2001a). C'est ce qu'on appelle le noyau central. Le noyau est caractérisé par sa stabilité, sa valeur symbolique et son pouvoir associatif.

- a) Stabilité : Les éléments du noyau sont indispensables à la connaissance de l'objet. Par conséquent, il y a consensus sur ces éléments. Il s'agit de la partie la plus stable de la représentation (Moliner, 2001a).
- b) Valeur symbolique et pouvoir associatif : Le lien entre l'objet et les éléments centraux de la représentation est de nature symbolique. Par exemple : Travail renvoie à salaire et réciproquement. Une activité est un travail si elle fournit un salaire (Moliner, 2001a). Les termes qui distinguent les éléments centraux se distinguent par leur pouvoir associatif, qui donne un sens à d'autres éléments. Par exemple, le terme « stratégie » peut s'associer à lecture, écriture, révision pour représenter des réalités distinctes : stratégies de lecture, stratégies d'écriture, etc.

Ces caractéristiques du noyau permettent l'identification des éléments qui le composent à l'aide de techniques d'associations de mots.

Ce sont aussi ces caractéristiques qui lui permettent de remplir sa fonction génératrice de sens, sa fonction structurante ainsi que sa fonction évaluative. En effet, c'est par le noyau que les autres éléments acquièrent un sens et une valeur spécifique pour les individus (Moliner, 2001a, Rouquette et Rateau, 1998). C'est donc par le noyau que se définissent les éléments périphériques, ainsi que leurs fonctions, en particulier celles de prescrire les comportements et de guider l'action.

L'identification du noyau rejoint l'objectif principal de la recherche, puisqu'elle permettra de décrire précisément ce qui compose le cœur des représentations sociales des savoirs du français pour les futurs enseignants du secondaire.

2.2 Système périphérique

Le système périphérique des représentations sociales est quant à lui constitué de cognitions conditionnelles et opérationnelles (scripts/schémas) (Flament, 1989). Celles-ci sont définies à partir du noyau et permettent les variations individuelles à l'intérieur de la représentation sociale.

- a) Cognitions conditionnelles : Il s'agit d'éléments composés des expériences et des préférences des individus. Ce sont elles qui expliquent la grande diversité des discours sur le même objet de par les prises de position personnelles (Moliner, 2001a). Dans la même optique, une même notion peut être traduite par plusieurs éléments interchangeables d'un discours à un autre (Moliner, 2001a).
- b) Cognitions opérationnelles : Démarches, scripts, scénarios qui optimisent le traitement de l'information et guident les actions des individus. Ce sont les traductions concrètes des éléments abstraits du noyau (Moliner, 2001a).

L'identification des éléments du système périphérique permettra de caractériser l'étendue du champ représentationnel des représentations des savoirs du français chez les futurs enseignants.

3. DIMENSIONS DES SAVOIRS ET DES REPRÉSENTATIONS À ANALYSER

La description des éléments qui entrent dans la composition des représentations sociales est essentielle pour leur interprétation et leur compréhension. Puisque l'objectif de la recherche est de décrire ce que sont les savoirs du français pour les futurs enseignants de français au secondaire, c'est-à-dire ce qu'ils en ont compris et reconstruit au terme de leur formation, il est essentiel de définir les dimensions constitutives des savoirs qui seront analysées.

3.1 L'étendue du champ représentationnel de la discipline

Cette dimension s'appuie sur la description des composantes du noyau et du système périphérique des représentations sociales. Elle tente de baliser ce que sont les savoirs du français, c'est-à-dire ce à quoi ils correspondent, pour les futurs enseignants de français au secondaire. Elle tente aussi de déterminer quels éléments sont centraux pour eux et lesquels se situent plutôt en périphérie de leurs représentations.

Cette dimension s'avère particulièrement intéressante à décrire, puisque les savoirs du français étant issus de pratiques sociales de références, l'individu qui s'approprie des savoirs en cours de formation initiale à l'enseignement doit composer avec des schèmes de pensée et d'action déjà installés. Il doit tenter d'incorporer les

significations des savoirs de la discipline du français en dépassant intérieurement des tensions affectives (image de soi : perception de son « talent » en français, valeurs et croyances : finalités associées à l'enseignement du français), épistémiques (remise en cause des connaissances préalables) et pragmatiques (révision des manières d'agir habituelles) générées au fil du travail d'appropriation. Ces tensions sont reliées au « déjà-là » du sujet, qui se trouve confronté à des contradictions issues de la formation (Vanhulle, 2009). Par conséquent, même si les contenus semblent être appropriés avec un degré élevé de convergence entre les étudiants, des projets éducatifs bien différents se profilent à partir de références didactiques communes (Vanhulle, 2009, p. 232).

3.2 La stabilité de la représentation

En lien avec la description de l'étendue du champ représentationnel de la discipline, cette dimension sert à valider l'existence d'une représentation des savoirs du français qui soit partagée par les futurs enseignants de français au secondaire au terme de leur formation. Pour ce faire, elle s'appuie sur une analyse de la variation ou de la constance du contenu du noyau et du système périphérique des représentations sociales.

3.3 La forme des savoirs

Cette dimension sert à comprendre ce que sont les savoirs du français pour les futurs enseignants de français au secondaire, du point de vue de leur nature. Puisqu'ils ont été formés dans le cadre de l'approche par compétences, que sont les savoirs du français pour eux? S'agit-il de :

- a) savoirs déclaratifs : ceux-ci sont les savoirs au sens classique du terme, soit les savoirs qui peuvent être « mémorisés et restitués, et qui sont explicitement accessibles à la conscience de celui qui les maîtrise » (Simard *et al.*, 2010, p. 108). Il s'agit par exemple des règles de grammaire, des caractéristiques des genres de textes, etc.
- b) savoirs procéduraux : ces savoirs sont plus difficiles à nommer. Ce sont ceux « qu'on apprend lentement et par la pratique et qu'on n'a pas nécessairement conscience de maîtriser, mais qui, une fois appris, sont intégrés durablement sous

- la forme de schèmes d'action » (Simard *et al.*, 2010, p. 108) Il s'agit par exemple de stratégies, « des gestes de lecture, d'écriture, d'écoute et de parole qui figurent au cœur de la discipline » (Simard *et al.*, 2010, p. 108)
- c) attitudes : ces savoir-être ne relèvent pas nécessairement d'un apprentissage scolaire explicite. Ils relèvent davantage de l'éducation et du savoir-vivre que de l'instruction. Essentiellement, ils constituent « les bases d'une éthique de la communication » (Simard *et al.*, 2010, p. 108). Ils renvoient au fait d'avoir un comportement adapté aux situations.
 - d) compétences : cette forme n'appartient traditionnellement pas au concept de savoirs. Dans le cadre de l'approche par compétences, elles sont un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (MELS, 2004, p. 6-7). Elles englobent donc les formes de savoir précédentes en vue d'une action.

Jumelée avec l'analyse d'autres dimensions, la forme attribuée aux savoirs du français par les futurs enseignants pourrait être révélatrice de leur degré de modélisation des savoirs de la discipline, de même que du but dans lequel ils sont mobilisés. Cela, puisque la forme donnée aux savoirs est un indicateur de la précision avec laquelle ils se représentent les savoirs du français et avec laquelle ils ont décomposé les compétences au programme en savoirs. Dans la même optique, ce degré de précision peut rendre compte de ce qu'ils considèrent comme étant le plus important à enseigner, donc du but dans lequel ils enseignent les savoirs du français et du rapport qu'ils entretiennent avec ceux-ci.

3.4 La provenance des savoirs

Décrire la provenance des éléments qui composent les représentations des savoirs du français chez les futurs enseignants se veut une mesure complémentaire, puisqu'on ne peut directement décrire la provenance des éléments évoqués dans les représentations.

Néanmoins, interroger les futurs enseignants sur la provenance des savoirs auxquels ils se réfèrent permet de mieux comprendre les représentations sous l'angle de l'acquisition des savoirs et de leur degré d'appropriation.

D'abord, cette dimension permet de jeter un regard critique sur la place qu'occupent les savoirs du français dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, fondée sur l'approche par compétences. Dans le besoin, les enseignants se réfèrent-ils à des savoirs construits dans le cadre de leur formation ou vont-ils les chercher ailleurs?

Ensuite, la provenance peut être révélatrice d'un certain degré d'appropriation et de modélisation des savoirs du français en ce qui a trait à la discipline et aux savoirs eux-mêmes. En ce qui a trait à la discipline, les futurs enseignants modélisent-ils eux-mêmes les savoirs du français à enseigner ou les prennent-ils simplement dans la progression des apprentissages ou dans des manuels? En ce qui a trait aux savoirs eux-mêmes, on peut penser que le fait de se référer à des sources scientifiques, plutôt qu'à des sources issues de la pratique, peut être signe d'une meilleure appropriation des savoirs du français. Toutefois, cette hypothèse doit être validée par l'analyse d'autres dimensions (voir à cet égard le point suivant 3.5 Degrés d'appropriation), puisque le fait de se référer à des savoirs scientifiques ne veut pas dire qu'ils sont compris et actifs. Un individu pourrait les mémoriser et les répéter tels quels, sans les comprendre.

La provenance des savoirs est donc révélatrice d'un degré d'appropriation, puisqu'elle se distingue par le cadre ou le contexte dans lequel les connaissances ou les savoirs sont créés (savoirs de l'expérience) ou véhiculés (savoirs de référence) (Buisse, 2011).

Le contexte de création rend compte d'un mélange plus ou moins grand de logique naturelle et de logique formelle. Il atteste des démarches réflexives derrière l'élaboration de connaissances ou de savoirs. En cohérence avec le point 1.1 du chapitre II, Les représentations : des connaissances et des savoirs, une *connaissance issue de la pratique ou de l'expérience* peut être très pertinente, puisqu'elle est fortement liée au concret. Par contre, pour devenir un *savoir créé dans le cadre de la pratique ou de l'expérience*, cette connaissance doit être intégrée à un cadre de référence solide dans lequel le raisonnement reste vrai pour tout individu, indépendamment de la situation donnée. Suivant la même logique, une connaissance créée dans le cadre d'une approche

scientifique est un savoir. Par convention, on tend donc à considérer en tant que connaissances les éléments en provenance de la pratique ou de l'expérience, même celles faisant l'objet d'un très haut degré d'appropriation ou de modélisation, parce que ce contexte ne repose généralement pas sur la logique formelle ou le cadre conceptuel nécessaire à une meilleure appropriation. Tel que mentionné précédemment, ce jugement doit cependant être validé par l'analyse d'autres dimensions.

Selon la même logique, la source qui véhicule un savoir (de référence) révèle elle aussi un certain degré d'appropriation, puisqu'elle permet la transmission, à des degrés variables, des logiques sur lesquelles s'appuient les savoirs. Selon Buysse (2011), il s'agit des sources :

- 1) scientifiques : les sources scientifiques donnent accès à des savoirs issus de la recherche et de théorisation. Ils sous-tendent les discours tenus au sein de la formation universitaire et sont surtout accessibles via la littérature scientifique à disposition. Les cadres conceptuels correspondants sont présents.
- 2) académiques : les sources académiques regroupent les savoirs proposés aux étudiants au sein de leur formation. Ils sont basés sur des savoirs scientifiques, mais étant didactisés, parfois simplifiés ou mis fortement en lien avec des applications pratiques possibles, leurs cadres conceptuels de référence sont flous.
- 3) de la vulgarisation : les sources de la vulgarisation présentent des savoirs provenant d'ouvrages donnant des pistes concrètes ou des explications simplifiées, mais ayant un statut de savoir scripturalisé qui leur donne une validité aux yeux des étudiants. On parle ici de savoirs apparaissant dans des manuels, des ouvrages non-scientifiques, des articles de presse grand public, qui sont parfois invoqués comme des évidences.
- 4) prescriptifs : ces sources, leur nom l'indique, prescrivent des savoirs relevant d'une obligation, proposés comme des principes pour agir en fonction des attentes de l'institution de formation, de la société et de l'établissement scolaire. Ils sont le plus souvent des textes prescriptifs, tels des règlements, des référentiels, le programme de formation, etc. Leurs sources ne sont souvent pas mentionnées, ce

savoir « allant de soi » pour les étudiants qui parviennent difficilement à les justifier.

- 5) de la pratique : Ces sources concernent les connaissances qui prennent la forme d'un conseil reçu de la part de collègues, d'enseignants formateurs, de mentors ou même lors d'interventions avec d'autres étudiants. Ces connaissances sont proposées comme des pratiques pertinentes et acceptées en général comme telles. Cette connaissance prend sens, car elle est fortement contextualisée.

En bref, une source scientifique est donc plus susceptible de transmettre toute la logique sur laquelle s'appuie un savoir que le conseil reçu de la part d'un collègue dans le cadre de la pratique.

3.5 Le degré d'appropriation des savoirs

Tout comme la précédente, cette dimension n'est pas directement descriptible à partir des éléments composant les représentations sociales des savoirs des futurs enseignants. Par contre, elle apparaît essentielle pour la compréhension de celles-ci. Selon la définition des degrés d'appropriation qui suit, un savoir réel est un savoir que l'individu comprend et qu'il peut faire fonctionner, puisqu'il est intégré à une représentation du monde (Crahay, 2006; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2006). Par conséquent, le fait de nommer un savoir comme faisant partie de la discipline du français n'indique pas nécessairement qu'il soit compris, « actif » ou que le futur enseignant soit en mesure de l'expliquer. La description de cette dimension permet donc de dépasser le stade superficiel de l'identification des savoirs qui composent la discipline du français pour voir à quel point les futurs enseignants ont compris et comment ou jusqu'où ils ont reconstruit ces savoirs.

Il est à noter que le degré d'appropriation d'un savoir est difficile à cerner. Par définition, un savoir est intégré et « actif ». Il « fonctionne », dans le sens où il ne peut s'agir que d'une information mémorisée, puis répétée. Pour mesurer un réel degré d'appropriation, il faut donc avoir recours à l'analyse des pratiques. C'est ce que la recherche entend simuler en demandant aux futurs enseignants de définir et d'expliquer (de modéliser) différentes notions. Suivant la même logique, les dimensions de l'étendue

du champ représentationnel de la discipline et de la forme attribuée aux savoirs qui la composent révèlent donc aussi un certain degré d'appropriation.

En fait, la reconstruction des savoirs qui a lieu lors de l'apprentissage est de nature subjective, les savoirs appris donc sont nécessairement modifiés (Buisse, 2011), ce qui entraîne un décalage avec son référent (Jodelet, 1989). On dénombre trois types d'effets au niveau des contenus représentatifs :

- a) La distorsion : Par ce procédé, tous les attributs de l'objet sont présents, mais accentués ou minorés de façon spécifique.
- b) La supplémentation : Elle consiste à conférer à l'objet représenté des attributs, des connotations qui ne lui appartiennent pas en propre. Il y a ajout de significations dû à l'investissement du sujet et à son imaginaire.
- c) La défalcation : Cette dernière entraîne la suppression d'attribut appartenant à l'objet.

Un décalage dans les dimensions de l'étendue du champ représentationnel de la discipline, dans la forme des savoirs, tout comme dans les définitions ou les modélisations des notions ciblées par la recherche témoignerait d'un degré variable d'appropriation de la discipline du français et des savoirs qui la composent. Quatre degrés d'appropriation sont définis :

- l'acquisition (connaître) : elle consiste en l'assimilation d'un savoir sans réelle compréhension de celui-ci, sans que l'individu ne lui ait donné un sens (Buisse, 2009). Il s'agit essentiellement de connaissances mémorisées, restituées ou reformulées avec un faible degré de cohérence et peu de liens (Buisse & Vanhulle, 2009).
- l'appropriation (comprendre) : avec l'appropriation, le sujet comprend les liens et les significations internes d'un concept. Il peut les expliciter et en faire la synthèse (Buisse, 2009). Toutefois, ce savoir est appliqué tel quel, largement dans le sens prescrit. Donc, sans réelle personnalisation (Buisse & Vanhulle, 2009).

- l'internalisation (personnaliser) : À ce degré, les savoirs sont réappropriés de manière originale. Ils sont transformés, personnalisés et appliqués en compréhension. Ils ont un sens en lien avec les savoirs expérientiels et référentiels de l'individu (Buysse et Vanhulle, 2009).
- l'expertise (maîtriser) : À ce degré, les savoirs sont intégrés au système de pensée de l'individu, qui leur réfère consciemment tout en faisant preuve d'une intentionnalité propre (Buysse et Vanhulle, 2009).

La description de cette dimension permet un dernier angle d'analyse intéressant. Du point de vue de la réflexivité, elle permet de comparer la perception qu'ont les futurs enseignants de leur degré d'appropriation des savoirs à celle que la description de ces dimensions des représentations sociales des savoirs révèle.

3.6 Le degré de modélisation des savoirs

Cette dimension est le principal indicateur du degré d'appropriation des savoirs utilisé dans le cadre de cette recherche. En elle-même, elle se veut aussi un regard sur la formation disciplinaire, tel qu'expliqué dans le chapitre III, au point 1.1 La formation initiale et la maîtrise des savoirs pour l'enseignement.

Rappelons que, selon Schneuwly (2009*b*), la modélisation est un élément déterminant de la transposition didactique. Sans elle, il n'y a que reproduction ou imitation. Elle consiste à être capable de décomposer le savoir en « éléments » qui le composent et qui peuvent à leur tour être décomposés ou faire l'objet d'un enseignement qui leur est propre. Cinq degrés de modélisation sont définis :

- Absente : l'individu ne fait aucune modélisation. Il ne donne pas de réponse.
- Erronée : l'individu fait des liens erronés en tentant de décomposer les savoirs pour les expliquer. Il est dans l'erreur.
- Insuffisante : l'individu n'arrive pas à décomposer les savoirs en éléments essentiels pour les expliquer. Il a recours à d'autres stratégies d'enseignement. Il est dans la reproduction et l'imitation.
- Satisfaisante : l'individu décompose les savoirs en mettant de l'avant les

principaux éléments qui le composent, sans toutefois rendre toute la logique interne ni l'expliquer dans son entièreté. Certaines dimensions, jugées importantes par les experts, ne sont pas prises en compte. Il est au niveau de la connaissance.

- Bonne : l'individu décompose les savoirs en éléments essentiels et est capable d'en expliquer la logique interne et le fonctionnement. Il est au niveau des savoirs.

Cette dimension sera décrite à partir des réponses des futurs enseignants à trois questions de modélisation portant sur différentes notions propres à la discipline du français.

De prime abord, il est intéressant de vérifier si les futurs enseignants modélisent ou pas les savoirs, c'est-à-dire s'ils les décomposent en éléments qui les expliquent ou pas. S'il y a modélisation, il est ensuite pertinent de valider le degré correspondant à la qualité de cette dernière par comparaison aux réponses correspondant aux éléments jugés essentiels par les experts (Whirtner, 2006). En cohérence avec le processus de recueil de données utilisé par Dumortier et Van Beveren (2010), il n'est pas nécessaire d'avoir tout modélisé pour être en mesure de jeter un regard d'expert sur les savoirs du français. En fait, les éléments de réponse attendus ne relèvent pas de réponses figées. Cela s'explique d'abord par le fait qu'en raison des tensions internes propres à la discipline du français décrites dans la problématique, les savoirs de cette dernière ne semblent être que très peu modélisés. Elle est ensuite justifiée par le fait que l'explication (la modélisation), en tant que pratique, peut s'enrichir de métaphores et de logique naturelle pour être concrète aux yeux des élèves. Ce qui est important aux yeux du chercheur, c'est donc que les explications fournies par les futurs enseignants dépassent l'apprentissage par imitation et qu'elles rendent compte de la logique interne des savoirs soumis à la modélisation dans leur entièreté.

Concrètement, les notions de thèse et de péripétie ont été sélectionnées pour faire l'objet de la modélisation parce qu'elles sont toutes deux obligatoirement et abondamment enseignées au secondaire (MELS, 2004). Ce choix est aussi basé sur l'hypothèse que les représentations des savoirs du français s'articulent autour de l'écriture, mais qu'au-delà de la grammaire, les concepts et les notions, pourtant

essentiels, ne sont que peu modélisés. En tant qu'expert de l'enseignement de ces deux notions, le chercheur suggère les définitions et les éléments constitutifs suivants pour expliquer la thèse et la péripétie :

- thèse :
 - définition : prise de position d'un individu par rapport à un sujet donné
 - éléments constitutifs : objet, thème, jugement, position;
- péripétie :
 - définition : événement que vit un personnage dans le cadre d'un récit
 - éléments constitutifs : obstacle, réaction, résultat.

En cohérence avec la définition de la modélisation de Schneuwly (2009b), ces différents éléments constitutifs rendent compte de la logique interne des notions dans leur entièreté et peuvent faire l'objet d'un enseignement qui leur est propre.

En fonction de la logique établie jusqu'à présent, les notions choisies par les participants dans le cadre de la troisième question de modélisation ne devraient pas être obscurs au point d'empêcher le chercheur de valider les modélisations proposées par les futurs enseignants dans divers ouvrages de références, si le besoin s'en fait sentir.

Advenant les cas où il n'y a pas modélisation de la part des futurs enseignants, la description et l'analyse de ce que font les futurs enseignants en guise d'explication des savoirs sont effectuées.

3.7 Le but dans lequel les savoirs sont mobilisés

Cette dimension, en lien avec la forme que les futurs enseignants donnent aux savoirs, explore le rapport dans lequel ils s'inscrivent vis-à-vis des savoirs de la discipline du français.

Selon Charlot (1997), le rapport au savoir est une forme de rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il s'agit en fait « d'une forme d'appropriation du monde » (p. 84), « comme *ensemble de significations* mais aussi comme *espace d'activités* et il s'inscrit *dans le temps* » (p. 90). Ainsi, la reconstruction des savoirs par les enseignants témoignent de l'existence de trois formes de rapports épistémiques aux

savoirs : le rapport à un savoir-objet (savoir théorique, savoir déclaratif), le rapport à la maîtrise d'une activité (savoir-faire, savoir procédural) et le rapport à la maîtrise d'une relation (attitudes, savoir-être). Le premier se concentre sur la maîtrise du savoir et sur sa compréhension afin d'expliquer le monde. Le second est caractérisé par la prédominance de l'action et du résultat de cette action. Le troisième implique la maîtrise des contextes et de la justesse du comportement social. Il s'agit de trois rapports essentiels au bon développement d'une personne. Toutefois, ils se travaillent et s'acquièrent différemment. Ces différents rapports et l'importance qui leur est accordée sont révélateurs de finalités de l'enseignement différentes. Par conséquent, ils permettent aussi de distinguer l'existence de profils d'appropriation des savoirs chez les futurs enseignants par l'entremise des buts qu'ils visent à atteindre.

Dans la discipline du français, les formes de rapports épistémiques aux savoirs évoqués par Charlot (1997) se traduisent généralement par deux rapports distincts : le rapport à la langue-objet ou le rapport à la langue-outil. Ces derniers prennent leur source dans la tension qui s'établit au sein de la discipline en ce qui a trait à l'apport des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales dans l'atteinte de l'objectif premier du cours de français, c'est-à-dire « le développement de savoir-faire langagiers tels que la capacité de parler, de lire et d'écrire » (Simard *et al.*, 2010, p. 19). C'est donc la maîtrise pratique de la langue qui est visée, plutôt que « l'assimilation de théories décrivant ou expliquant ses unités et ses règles [ou] leur faire accumuler des connaissances abstraites sur son fonctionnement » (Simard, 1997, p. 7). Bien sûr,

L'usage régulier du langage permet aux sujets d'acquérir des connaissances pratiques sur le fonctionnement de la langue et des textes qu'ils peuvent mobiliser dans l'action sans nécessairement faire appel à la conscience. [...] Mais le développement des capacités langagières peut demander aussi des connaissances explicites sur la langue et les textes auxquelles les sujets peuvent faire appel consciemment (Simard *et al.*, 2010, p. 19)

Par conséquent, l'enseignant peut voir la langue comme un objet d'étude en soi ou « comme un outil de communication n'ayant de véritable intérêt que par rapport à ce qu'il permet de faire » (Simard *et al.*, 2010, p. 20). C'est ce positionnement qui constitue le rapport à la langue-objet ou à la langue-outil.

Dans le rapport à la langue-objet, c'est l'étude et l'appropriation de la langue, de ses caractéristiques, de son fonctionnement, de ses usages et de ses règles qui permet d'accéder à la compréhension, au sens et à la maîtrise du « parler, lire, écrire » (Marot, 2009, p. 24). Dans le rapport à la langue-outil, la maîtrise du code linguistique n'est pas prioritaire pour bien lire et bien écrire. C'est le sujet qui est important :

L'essentiel de l'accès à la langue réside d'abord dans la capacité de l'élève à adopter un statut de lecteur, en somme de construire du sens face à un écrit. L'objectif n'est donc pas d'alphabétiser le jeune en s'appuyant sur les mécanismes de lecture, il est d'offrir les conditions favorables pour que l'apprenant devienne et se sente lecteur (Marot, 2009, p. 45).

On insiste sur « la nécessité d'introduire le facteur « plaisir » dans les activités du lecteur-scripteur » (Marot, 2009, p. 58) afin que le jeune s'implique autant cognitivement qu'affectivement. Les dispositifs pédagogiques doivent donc offrir et permettre un espace d'expression (Marot, 2009).

Évidemment, les savoirs abordés en classe, la logique d'agencement des contenus et la manière de les enseigner ne seront pas les mêmes en fonction du choix effectué. Alors qu'un enseignant mettra en avant l'importance d'apprendre les règles de grammaire pour construire un écrit sans erreurs (langue-objet), un autre pourra « valoriser l'importance des idées dans l'écrit d'un élève qui, par ailleurs, n'aura pas respecté les accords de certains verbes ou aura commis bon nombre d'erreurs lexicales » (Marot, 2009, p. 23), ce qui correspond davantage à la langue-outil. Un enseignant pourrait aussi avoir une vision multidimensionnelle. Ce positionnement devrait se refléter dans les représentations sociales des savoirs des futurs enseignants de par la forme qu'ils attribuent aux savoirs de la discipline du français.

4. OBJECTIFS DE RECHERCHE

La définition des concepts de savoirs et de représentations sociales, de même que de leurs dimensions rendent possible les objectifs de recherche suivants :

- 1) Décrire le contenu et la structure des représentations sociales des savoirs du français chez les futurs enseignants de français au secondaire.
- 2) Décrire les composantes des représentations sociales des savoirs du français de manière à mieux les comprendre.

Ces données permettront de mieux comprendre où en est la formation disciplinaire à l'heure actuelle. Les représentations obtenues, en termes d'étendue du champ représentationnel de la discipline, de stabilité de la représentation, de forme, de provenance, de degré d'appropriation et de modélisation des savoirs et de but dans lequel ils sont mobilisés, pourraient fournir des pistes de réflexion quant à l'amélioration de la formation des futurs enseignants de français au secondaire.

CHAPITRE V – MÉTHODOLOGIE

La problématique soulevée au chapitre deux ainsi que le cadre conceptuel sur lequel elle s'appuie montrent l'importance de se questionner en tant que formateurs sur les représentations sociales des savoirs du français des futurs enseignants de français au secondaire. Le manque de connaissances à ce sujet suggère l'adoption d'une posture descriptive étant donné la complexité du phénomène étudié et le besoin de décrire ce dernier le plus rigoureusement possible. En fait, la recherche s'attarde à définir un objet encore inconnu du point de vue de la recherche québécoise. Malgré un échantillon de convenance limitant la portée des résultats obtenus, la fiabilité de ces derniers est assurée par le soin apporté à l'élaboration du dispositif de collecte et de traitement de données, ces derniers ayant déjà été mis en œuvre avec succès dans le cadre de recherches sur les représentations sociales. Finalement, ces dispositifs respectent les considérations éthiques et déontologiques mises en place dans la cadre de la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Sherbrooke.

1. DISPOSITIF DE COLLECTE DE DONNÉES

1.1 Population et échantillon

La population ciblée est celle d'étudiants finissant leur formation initiale à l'enseignement, soit les étudiants de 4^e année du baccalauréat en enseignement au secondaire, concentration français, de trois universités francophones québécoises : l'Université de Sherbrooke (UdeS), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et l'Université Laval (ULaval). Cet objectif se justifie par la nécessité d'avoir un nombre de participants assez élevé pour obtenir des données valides lors du traitement statistique des données d'évocation. Bien entendu, cet objectif n'a été réalisé qu'en fonction de la volonté des universités de se prêter au jeu. Les modalités d'échantillonnage sont simples : faire passer le questionnaire à l'ensemble des étudiants finissants dans les universités qui ont accepté de participer à la recherche.

La collecte de données, d'une durée estimée de 20 minutes, a été effectuée dans le cadre des cours de la session régulière à l'hiver 2013. Cela a grandement simplifié l'accès

aux étudiants, a permis le recueil de données complètes, tout en assurant de maximiser la participation pour cet échantillon de convenance.

1.2 Procédure de recueil de données et composantes des outils

L'accord du comité de déontologie et d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke ayant été obtenu, la première étape de la recherche fut de contacter les responsables des programmes du baccalauréat en enseignement au secondaire, concentration français, des universités ciblées. Une fois leur acceptation de participer à la recherche confirmée, il a ensuite fallu trouver un moment opportun pour effectuer la collecte de données dans chacune des universités concernées. Le choix du cours dans lequel s'est fait la collecte de données ainsi que de la date à laquelle elle a été effectuée ont été déterminés en collaboration avec les responsables de programme et les enseignants concernés.

À la date prévue, le chercheur s'est rendu en classe afin de présenter la nature de la recherche et de s'assurer de la bonne compréhension des objectifs, de la pertinence et du déroulement de la collecte de données par l'ensemble des étudiants, de manière à garantir leur consentement libre et éclairé de participer ou non à la recherche. L'ensemble du processus visait à garantir le respect de l'intégrité, de la dignité et de la vie privée des étudiants.

Les étudiants qui ont choisi de participer à la recherche se sont ensuite vus distribuer un formulaire de consentement. Une fois celui-ci dûment rempli et signé, le questionnaire de recherche, en quatre parties, leur a été remis.

1.2.1 Création et validation du questionnaire

Le questionnaire a été créé à partir des dispositifs de collecte et de traitement des représentations sociales ayant déjà été mis en œuvre avec succès dans le cadre de recherches sur les représentations sociales. La partie I, l'évocation hiérarchisée, entend recueillir le contenu et déterminer la structure des représentations sociales des savoirs du français des futurs enseignants de français au secondaire. La partie II, le questionnaire de caractérisation, tente de décrire quatre dimensions supplémentaires des savoirs obtenus

dans l'évocation hiérarchisée, afin de mieux les comprendre. La partie III, les questions à développement court, est spécialement consacrée aux dimensions du degré d'appropriation et de modélisation. Finalement, la partie IV regroupe les questions de perception permettant de comparer la perception que les futurs enseignants ont de leurs représentations des savoirs avec celles décrites par la recherche. Tel que mentionné dans les chapitres II et III, ces dimensions ont été choisies en fonction de leur pertinence pour la compréhension de la reconstruction des savoirs faites par les futurs enseignants de français au secondaire au terme de leur formation.

Le questionnaire, en annexe, a d'abord été soumis à plusieurs spécialistes des représentations sociales pour validation. Il a ensuite été administré auprès de quelques étudiants de 2^e année du baccalauréat en enseignement au secondaire, pour tester la précision des questions, ces derniers étant accessibles au chercheur, et envoyé à quelques enseignants de français au secondaire, au collégial et à l'université.

Le principal élément à valider était la formulation des questions d'évocation. Trois formulations différentes ont été soumises aux participants en leur demandant d'indiquer laquelle ils considéraient comme étant la plus claire.

- Indiquez 5 termes ou courtes expressions qui vous semblent les plus caractéristiques pour définir ce que sont « les savoirs de la discipline scolaire du français ».
- Selon vous, quels sont les savoirs les plus importants à enseigner dans la discipline scolaire du français? Répondez à l'aide de 5 termes ou courtes expressions.
- Donnez des exemples de ce que sont pour vous les savoirs de la discipline scolaire du français. Répondez à l'aide de 5 termes ou courtes expressions.

Le chercheur a ensuite comparé les formulations choisies par les répondants aux types de réponses obtenues afin d'effectuer le choix final de la question. Dans l'ensemble, peu importe la formulation choisie, les réponses correspondaient aux attentes du chercheur. Dans ces circonstances, la troisième formulation, peu choisie, a été rejetée, puisque « donner des exemples » conférait un caractère aléatoire aux réponses données. La première formulation, choisie par plusieurs répondants, a cependant été rejetée,

puisque le terme « définir » ne semblait pas nécessairement orienter les réponses vers des savoirs. La seconde formulation a été retenue. En plus d'être la plus choisie par les répondants, elle mettait l'accent sur ce qui est le plus important, donc le plus représentatif, des savoirs du français.

Le second élément à valider était la formulation des questions de modélisation. Ce concept étant sans doute nouveau pour les répondants, la question originale ne nous semblait pas assez claire, à la suite du test effectué, pour permettre de distinguer l'incompréhension de la question d'un réel manque de modélisation. Pour résoudre ce problème, la question a été bonifiée en demandant de « décomposer » la notion ciblée en « éléments essentiels » ou en « caractéristiques » pour l'expliquer à des élèves. Après un second tour de validation, lors duquel on a demandé aux répondants de déterminer s'ils comprenaient bien cette question, cette bonification s'est révélée être suffisante pour garantir la validité de nos résultats.

1.2.2 Partie 1 : Évocation hiérarchisée

La première partie du questionnaire, l'évocation hiérarchisée, se fait en deux temps. Dans un premier temps, les étudiants doivent effectuer une association libre. Celle-ci consiste à demander au sujet de produire les 5 mots ou les 5 expressions qui lui viennent à l'esprit à partir d'un mot inducteur, généralement le terme désignant l'objet de la représentation. Le caractère spontané de l'exercice, donc non contrôlé, permet d'accéder « beaucoup plus facilement et rapidement que dans un entretien aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié » (Abric, 2003, p. 63). Dans un deuxième temps, les étudiants doivent hiérarchiser les résultats de l'association libre. Cette étape consiste à demander au sujet de classer les termes induits du plus caractéristique de l'objet de représentations sociales au moins caractéristique. Cette phase doit avoir lieu directement à la suite de la phase d'évocation. Elle permet, avec l'analyse de fréquence d'un item dans la population et celle de son rang d'apparition dans la phase d'association, de dégager les éléments organisateurs du contenu des représentations sociales et d'en établir la structure.

Idéalement, il est recommandé d'utiliser l'évocation hiérarchisée conjointement avec un autre dispositif de recueil de données afin de mettre en relation les résultats obtenus. La recherche a choisi d'en utiliser deux : le questionnaire de caractérisation (partie II) et les questions à développement court (partie III).

Deux évocations sont demandées aux étudiants dans cette partie. La première porte sur leur représentation des savoirs du français en général, la seconde, sur leur représentation des savoirs associés à l'une des compétences (écriture, lecture, communication orale) qu'ils ont choisie.

1.2.3 Partie 2 : Questionnaire de caractérisation

Dans la foulée des travaux de Bouhon (2009), le questionnaire de caractérisation retient l'attention en tant que second dispositif de recueil de données. Ce dernier permet d'approfondir l'analyse au regard des dimensions des savoirs et du rapport aux savoirs développés dans le cadre conceptuel. Cela est possible, puisque le sujet doit choisir, pour chaque dimension associée à l'objet, tirée de la problématisation et/ou du cadre conceptuel, les termes qui sont supposés être les plus caractéristiques de celle-ci. Plus précisément, pour chaque dimension, une liste de N items, N étant un multiple de trois (en général trois, six, neuf items) est présentée au sujet. « Le sujet est alors invité à choisir les un, deux ou trois items qui caractérisent le mieux l'objet, parmi les trois, six ou neuf items proposés, puis à choisir un, deux ou trois autres items qui caractérisent le moins l'objet » (Bouhon, 2009, p. 108). « Si l'item n'appartient pas à la représentation sociale, il sera normalement rejeté par les sujets » (Bouhon, 2009, p. 109).

Bien que ce ne soit pas l'objet de la recherche, ce dispositif pourrait aussi permettre de détecter la présence de sous-groupes, ou profils d'appropriation, au sein de la représentation. Des profils contrastés peuvent donc être révélés par la présence d'un groupe de sujet choisissant un élément alors qu'un autre le rejette.

Dans l'ensemble, ces dimensions devraient permettre de valider et de mieux comprendre les évocations hiérarchisées de la première partie du questionnaire. Les résultats du questionnaire de caractérisation permettront aussi l'identification du rapport aux savoirs des futurs enseignants.

1.2.4 *Partie 3 : Questions à développement court*

La troisième partie du questionnaire tente de mesurer le degré de modélisation pour l'enseignement de certains savoirs. Elle consiste en trois questions à développement, où on invite les futurs enseignants à définir dans un premier temps le savoir ciblé, puis à le décomposer en éléments qui sont nécessaires à son enseignement.

1.2.5 *Partie 4 : Perception*

Cette dernière partie du questionnaire vise à recueillir l'autoévaluation des étudiants quant à leur maîtrise des savoirs du français et à l'uniformité des représentations des savoirs du français dans divers contextes liés à leur formation. Cela a pour but de préciser ou de nuancer les analyses des données recueillies dans les trois premières parties du questionnaire.

2. TRAITEMENT DES DONNÉES

2.1 **Traitement des évocations hiérarchisées**

La première partie du questionnaire, l'évocation hiérarchisée, devrait permettre de mettre en évidence le contenu des éléments qui composent les représentations sociales des savoirs du français et des savoirs de l'écriture, de la lecture et de la communication orale, de même que leur appartenance à son noyau ou à son système périphérique. En fait, trois formes d'associations sont possibles de la part des sujets : par similarité, par contraste, par contiguïté. Donc, si les associations véhiculent une signification, ce n'est pas toute la signification (Abric, 1994b). Lors du traitement des données, il faut donc veiller à dégager le contenu et la structure de la représentation en repérant et en analysant le système catégoriel utilisé par le sujet. Pour parvenir à identifier ces éléments, plusieurs opérations doivent être effectuées sur les données recueillies. Cela est d'une importance primordiale, puisque « Étudier une représentation sociale consiste avant tout à identifier son noyau central. La connaissance du contenu d'une représentation sociale ne suffit pas; c'est l'organisation de ce contenu qui donne à la représentation sociale sa signification » (Bouhon, 2009, p. 106).

2.1.1 Évaluation de la stabilité de la représentation

Afin d'évaluer la stabilité de la représentation, Flament et Rouquette (2003) suggèrent de mesurer la diversité des données recueillies. « La première propriété d'une population de réponses est définie par le rapport T/N » soit le nombre de réponses différentes obtenues sur le nombre effectif de réponses qui composent le corpus. Variant entre 0 et 1, la mesure de diversité ainsi obtenue indique la stabilité de la représentation. Un rapport égal à 1 indique qu'il n'y a aucun consensus au sein du groupe étudié, tous les individus ayant répondu différemment. Un rapport s'approchant de 0 traduit quant à lui une connaissance partagée ou au moins un stéréotype renvoyant à l'objet étudié. À titre d'exemple, le corpus d'évocations utilisé par Bouhon (2009) a un indice de diversité de 0,32, ce qui indique une représentation relativement stable. En effet, on peut traduire ce rapport par le fait que seulement le tiers des répondants s'éloignaient d'une vision commune de l'objet.

2.1.2 Identification du noyau et des éléments périphériques

Le second traitement des données s'intéresse à la distribution rang x fréquence. Cette dernière permet de repérer la centralité des éléments de la représentation sociale. L'intérêt du rang « repose sur l'idée qu'un élément aura d'autant plus de chances d'être central s'il est jugé comme très important par une majorité de personnes » (Bouhon, 2009, p. 111) alors que celui de la fréquence s'appuie sur le fait « qu'un élément aura toutes les chances d'être central s'il est largement partagé par les sujets » (Bouhon, 2009, p. 111). Selon Flament et Rouquette (2003) et Bouhon (2009), le croisement de ces données permet de les distribuer en 4 catégories.

Tableau 2
Distribution des éléments du noyau et du système périphérique

	Rang moyen faible (Grande importance)	Rang moyen élevé (Faible importance)
Fréquence élevée	Case 1 Zone du noyau	Case 2 Éléments périphériques
Fréquence faible	Case 3 Éléments contrastés	Case 4 Éléments peu importants

BOUHON, (2009)

Cette distribution permet d'identifier les éléments qui figurent probablement dans le noyau de la représentation. Selon Bouhon (2009), le seuil de fréquence minimal des termes doit être de l'ordre de 10% des participants et le seuil intermédiaire de l'ordre de 20% de ceux-ci. Cela, en cohérence avec les seuils fixés dans différentes études sur les représentations sociales, notamment celles de Flament et Rouquette (2003). Au-delà de la référence à ces seuils dans de nombreuses recherches, aucune justification théorique ou mathématique précise n'est disponible. Malgré son caractère qui peut sembler arbitraire, il semblerait qu'il ait bien servi la recherche jusqu'à maintenant.

Comme le mentionne Bouhon (2009), cette classification peut mener à des difficultés d'interprétation en raison des associations intuitives que le chercheur pourrait être porté à faire entre les termes regroupés dans la case 1. « Rien ne garantit cependant la validité de ces rapprochements intuitifs » (Bouhon, 2009, p. 114). Pour contourner ce problème d'interprétation des données, plusieurs dispositifs peuvent être utilisés. Pour un corpus de petite taille, comme le nôtre, la méthode la plus simple consiste à examiner la fréquence des cooccurrences des termes évoqués pour valider les rapprochements.

Dans le cas de corpus plus volumineux ou dans une visée d'identification de profils d'appropriation, Bouhon (2009) suggère de réaliser une analyse factorielle de correspondance multiple (AFC).

2.2 Traitement des données de caractérisation

Tel que mentionné précédemment, la deuxième partie du questionnaire est composée d'un questionnaire de caractérisation. Le traitement des données de caractérisation permet d'établir des profils de distribution en fonction de la fréquence à

laquelle les éléments ont été choisis, rejetés ou non choisis. Selon Bouhon (2009), un item massivement choisi (profil en J) a toutes les chances d'appartenir au noyau de la représentation sociale. Un item ni massivement choisi ni totalement rejeté (profil en cloche), fait probablement partie du système périphérique. Un item massivement rejeté (profil en J inversé) ne fait probablement pas partie de la représentation sociale. Finalement, un item grandement choisi et grandement rejeté (profil en U) témoigne probablement de la présence de sous-groupes au sein de la représentation de par l'aspect contrasté du jugement sur cet item. À partir de ce traitement, on peut regrouper les éléments qui sont jugés centraux, périphériques ou hors représentation, ce qui permet de préciser l'analyse effectuée lors du traitement des données de l'évocation hiérarchisée.

2.3 Traitement des réponses aux questions à développement court

Les réponses aux questions de définition et de modélisation sont évaluées en fonction de leur pertinence en référence aux modélisations proposées par le chercheur (Reuter, 2007) au point 3.6 du cadre conceptuel. Il est à noter que nous n'attendons pas une réponse figée, correspondant mot pour mot à la modélisation proposée. Ce que nous cherchons à évaluer, c'est la capacité des explications fournies par les futurs enseignants à dépasser l'apprentissage par imitation et à rendre compte de la logique interne des savoirs soumis à la modélisation dans leur entièreté.

La comparaison du degré de pertinence des réponses obtenues avec les modélisations suggérées a permis d'élaborer l'échelle des degrés de modélisation qui est proposée dans le cadre de cette recherche. Par exemple, le fait que certains répondants ne répondent pas à la question de modélisation a justifié la création du degré de modélisation « absente ». Selon la même logique, les résultats inattendus ont mené au raffinement de notre échelle de caractérisation, puisque les stratégies d'enseignement utilisées par les futurs enseignants attestent de leur compréhension, du moins partielle, des logiques internes des savoirs, sans toutefois que celle-ci soit suffisante pour qu'ils modélisent explicitement les notions ciblées. Par exemple, pour « avoir recours à un [bon] exemple », il faut avoir intégré une certaine compréhension d'une notion.

La caractérisation du degré de modélisation étant une idée nouvelle, nous sommes bien conscient du caractère imparfait de son opérationnalisation.

3. APPORTS ET LIMITES DU DISPOSITIF DE COLLECTE DE DONNÉES

La procédure de recueil de données présentée précédemment semble être la plus pertinente pour accéder rapidement aux éléments qui composent les représentations sociales (Abric, 2003) dans le cadre d'une recherche qui, comme celle-ci, s'attarde à définir « the person's relationship with an object » (Wagner et Hayes, 2005, p. 326). De plus, elle a l'avantage de permettre un traitement quantitatif des données rendant possible le recours à un échantillon plus large, ce qui augmente l'intérêt de la recherche ainsi que la validité des résultats obtenus d'un point de vue statistique.

Pour Abric (1994b), la procédure présentée précédemment reste cependant incomplète. Pour qu'elle soit complète, il faudrait y ajouter une étape, soit celle du contrôle du noyau central, qui consisterait à soumettre les résultats obtenus aux individus ayant participé à la recherche afin qu'ils en valident la justesse par l'entremise d'un questionnaire de mise en cause. Bien que cette étape puisse être intéressante à réaliser, les délais associés au traitement des données initiales et la difficulté de recontacter les sujets ayant participé à la recherche après leur départ de l'université nous empêchent de la réaliser. Par conséquent, « toute affirmation à propos du caractère central ou périphérique des représentations sociales étudiées ne peut avoir qu'un caractère hypothétique » (Bouhon, 2009, p. 122).

En choisissant l'évocation hiérarchisée et le questionnaire de caractérisation en tant que dispositifs principaux de collecte de données, la présente recherche est néanmoins en mesure d'identifier le contenu et la structure des représentations sociales des savoirs du français, ce qui présente un intérêt certain pour l'avancement de la formation initiale à l'enseignement.

CHAPITRE VI – RÉSULTATS ET ANALYSE

La collecte de données a eu lieu au printemps 2013, avec la participation des étudiants finissants du Baccalauréat en enseignement au secondaire, concentration français, de trois universités : l'Université de Sherbrooke (UdS), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et l'Université Laval (UL).

1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

1.1 Population et échantillon

Avec la participation de ces trois universités, l'échantillon totalise 48 étudiants finissants, dont 21 de l'UdeS, 22 de l'UQTR et 5 de l'ULaval. Alors que la quasi-totalité des étudiants finissants de l'UdeS et de l'UQTR ont participé à la recherche, le faible nombre de participants à l'ULaval s'explique par la structure du baccalauréat au sein de cet établissement. À l'ULaval, la dernière session est consacrée aux cours à options, ce qui fait que les étudiants finissants ont été difficiles à retracer et que peu d'entre eux étaient regroupés dans des cours où il était possible que nous allions effectuer une collecte de données.

Selon les données approximatives recueillies au moment des appels de sollicitation dans les différentes universités, cet échantillon représenterait près du tiers de la population des finissants pour l'année 2013. Malgré un ratio somme toute intéressant pour une recherche de cette ampleur, dans l'absolu, nous tenons à rappeler que la petite taille de l'échantillon en fait un échantillon de convenance, dont les résultats ne peuvent être généralisés.

L'échantillon est composé de 8 hommes et de 40 femmes.

Tableau 3
Distribution de l'âge des répondants

Âge	22	23	24	25	26	27	28	29	32	33	?
Candidats	4	19	8	4	3	1	3	3	1	1	1

1.2 Évocation 1 : Représentation des savoirs du français

1.2.1 Stabilité de la représentation

L'évocation associée à la représentation des savoirs du français peut être considérée comme stable, donc partagée de manière satisfaisante par l'ensemble des participants, puisque, conformément au rapport T/N défini par Flament et Rouquette (2003), le corpus d'évocations comprend 143 réponses différentes pour 464 mots cités, ce qui correspond à un indice de stabilité de 0,308. On peut traduire ce résultat par le fait que seulement le tiers des répondants s'éloignent d'une vision commune de l'objet.

1.2.2 Étendue du champ représentationnel des savoirs du français

L'identification du noyau et des éléments périphériques a été réalisée avec l'aide du logiciel Evocation 2000, créé par Pierre Vergès pour l'analyse des représentations sociales.

Tableau 4
Distribution des éléments du noyau et du système périphérique – Évocation 1

Fréquence (F)	Rang moyen < 2,5 (R) (Grande importance)			Rang moyen > 2,5 (Faible importance)		
	Zone du noyau	F	R	Éléments péri.	F	R
>10	Écriture	12	2,4	Compréhension	14	3,3
	Grammaire	46	2,2	Expression	16	3,0
	Lecture	27	2,4	Oral	12	3,1
	Orthographe	13	2,2	Orale	19	3,5
	Phrase	12	2,3	Stratégies	18	2,7
				Texte	10	3,1
			Textes	18	3,6	
5 < F < 9	Éléments contrastés	F	R	Éléments peu imp.	F	R
	Base	5	1	Accord	5	2,8
	Règles	5	2,4	Argumentation	7	4,3
				Communication	5	3,8
				Culture	5	3,8
				Différents	5	4,2
				Genres	7	4,1
				Littéraires	5	4,6
				Littérature	8	3,1
				Structure	6	3,2
				Syntaxe	8	2,9
			Types	9	3,3	

Le noyau de la représentation sociale des savoirs du français est indéniablement la grammaire. À elle seule, elle constitue 42% des évocations des termes qui composent le noyau. Le second élément en importance, la lecture, ne récolte que 25% des évocations. La vérification de la liste des cooccurrences des termes vient renforcer cette interprétation en validant le rapprochement de « grammaire [de la] phrase » comme faisant partie intégrante de cette catégorie. L'orthographe peut y être ajoutée, puisqu'elle constitue elle aussi un ensemble de savoirs déclaratifs faisant partie de cette même catégorie.

Les éléments contrastés, qui ne sont caractéristiques que d'un petit groupe, appuient cette interprétation et permettent de préciser ce que le noyau suggère et qui pourrait être regroupé sous les appellations de « grammaire [de] base » ou de « règles [de] grammaire », qui représente alors 65% des évocations du noyau.

Malgré la forte centration autour des savoirs déclaratifs de la grammaire, 35% des évocations, représentées par la lecture et l'écriture, correspondent à des compétences.

La figure 6 rend compte de cette structure en mettant en évidence la centration de la représentation des savoirs du français sur l'écriture et le recours à des compétences pour évoquer les savoirs du français, ce qui révèle potentiellement le faible degré de modélisation dont ces derniers font l'objet.

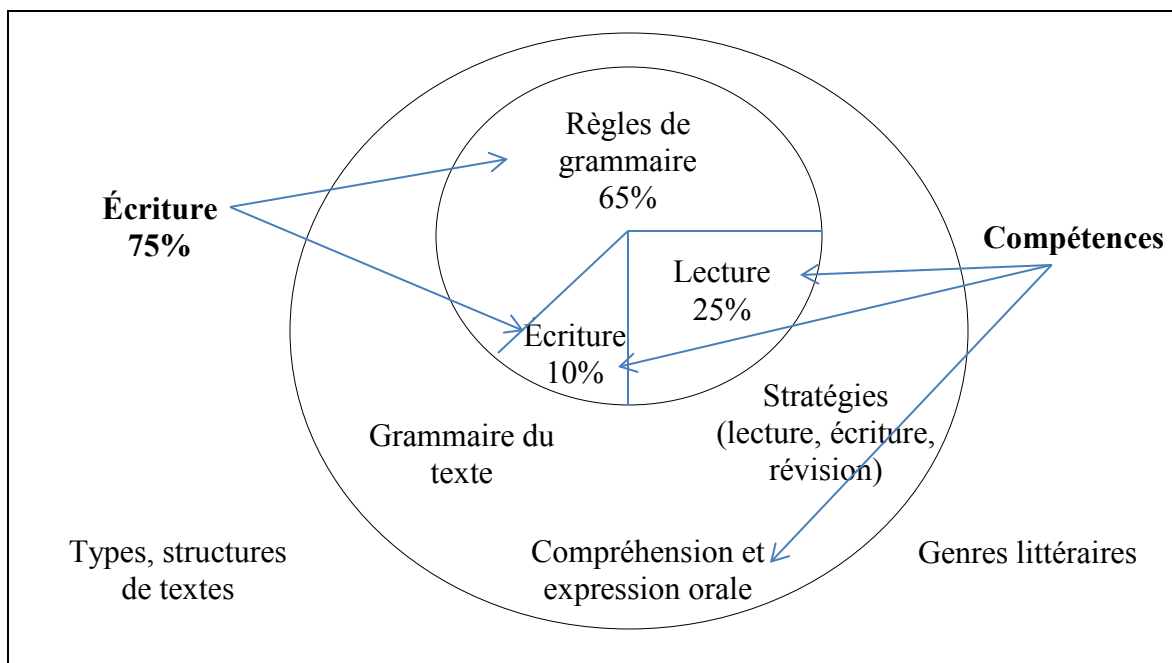


Figure 6
Représentation des savoirs du français

Les évocations correspondant aux éléments périphériques, mises en lien avec les éléments peu importants, semblent vouloir pointer dans la même direction. En effet, les seuls savoirs déclaratifs évoqués parmi les éléments périphériques correspondent aux stratégies (de lecture X 13, d'écriture X 3 et de révision X 2) et ne constituent que 18% des évocations, auxquelles pourrait s'ajouter [les règles de] la « grammaire du texte », pour un total de 25% des évocations.

Les autres éléments se révèlent être des compétences dans une proportion de 60% des évocations : compréhension orale, compréhension de texte(s), expression orale, production de discours oral, etc. Le 15% des évocations restantes n'est pas partagé par un assez grand nombre de répondants pour être considéré comme important et faisant partie de la représentation : structure de textes, types de textes, genres littéraires, etc.

Pour les étudiants finissants, la représentation des savoirs du français correspond donc principalement à l'écriture (75% des évocations du noyau) et, plus précisément, aux règles de grammaire. La lecture fait elle aussi partie du noyau, dans une mesure de 25%. La communication orale n'est représentée que dans le système périphérique dans une proportion d'environ 26%.

Le pourcentage relativement élevé de compétences évoquées semble suggérer un faible degré d'appropriation et de modélisation chez près du tiers des finissants, puisqu'ils ne décomposent pas les compétences en savoirs. La description des autres dimensions à l'étude permettra d'approfondir cette piste de réflexion.

1.3 Évocation 2 : Représentation des savoirs de l'écriture

1.3.1 Échantillon et stabilité de la représentation

Dans le cadre de la seconde évocation demandée, 23 étudiants ont choisi la compétence « Écrire des textes variés », ce qui représente 48% de l'échantillon total de la recherche. De ces étudiants, 16 proviennent de l'UQTR, 4 de l'UdS et 3 de l'UL. Ce choix semble confirmer l'idée que l'écriture est la compétence la plus représentative des savoirs du français pour les finissants, voire celle avec laquelle ils sont plus à l'aise de travailler. Il s'agit d'ailleurs de la représentation la plus stable, puisqu'avec 56 réponses différentes pour 193 mots cités, elle obtient un indice de stabilité de 0,290.

1.3.2 Étendue du champ représentationnel de l'écriture

Les évocations associées à la représentation des savoirs de l'écriture se distribuent comme suit :

Tableau 5
Distribution des éléments du noyau et du système périphérique – Évocation 2 :
Écriture

Fréquence (F)	Rang moyen < 2,5 (R) (Grande importance)			Rang moyen > 2,5 (Faible importance)		
	Zone du noyau	F	R	Éléments péri.	F	R
>5	Cohérence	8	2,0	Organisation	9	3,3
	Grammaire	18	1,8	Ponctuation	8	2,9
	Orthographe	15	2,4	Structure	8	3,0
	Phrase	5	1,8	Syntaxe	13	2,6
				Temps	5	3,6
				Texte	11	3,5
				Textes	8	3,5
				Types	5	3,2
				Verbaux	5	3,6
				Vocabulaire	5	4,8
2 < F < 4	Éléments contrastés	F	R	Éléments peu imp.	F	R
	Base	2	1,0	Compte	2	5,0
	Genre	2	1,0	Concordance	3	3,7
	Notions	2	1,5	Destinataire	2	5,0
	Respect	4	2,0	Expression	2	3,0
	Textuelle	2	2,0	Idées	4	3,8
				Lexicale	2	2,5
				Prise	2	5,0
				Révision	2	3,5
				Stratégies	3	3,3
				Style	3	5,0

Le noyau de la représentation sociale des savoirs de l'écriture est cohérente avec les résultats précédents. La grammaire (grammaire [de] base, grammaire [de la] phrase, notions [de] grammaire), avec l'orthographe, constitue le noyau de la représentation des savoirs de l'écriture, avec 83% des évocations associées au noyau. La cohérence textuelle complète les éléments centraux. Ici, un léger flou : pour les répondants, s'agit-il d'être cohérent (compétence) ou des règles de la cohérence textuelle (règle de non contradiction, règle de non répétition, etc.) sur lesquelles cette compétence s'appuie? Si on considère cette seconde hypothèse comme étant la bonne, toutes les évocations correspondent à des savoirs déclaratifs. La figure 7 illustre ces résultats, de même que ceux associés au système périphérique.

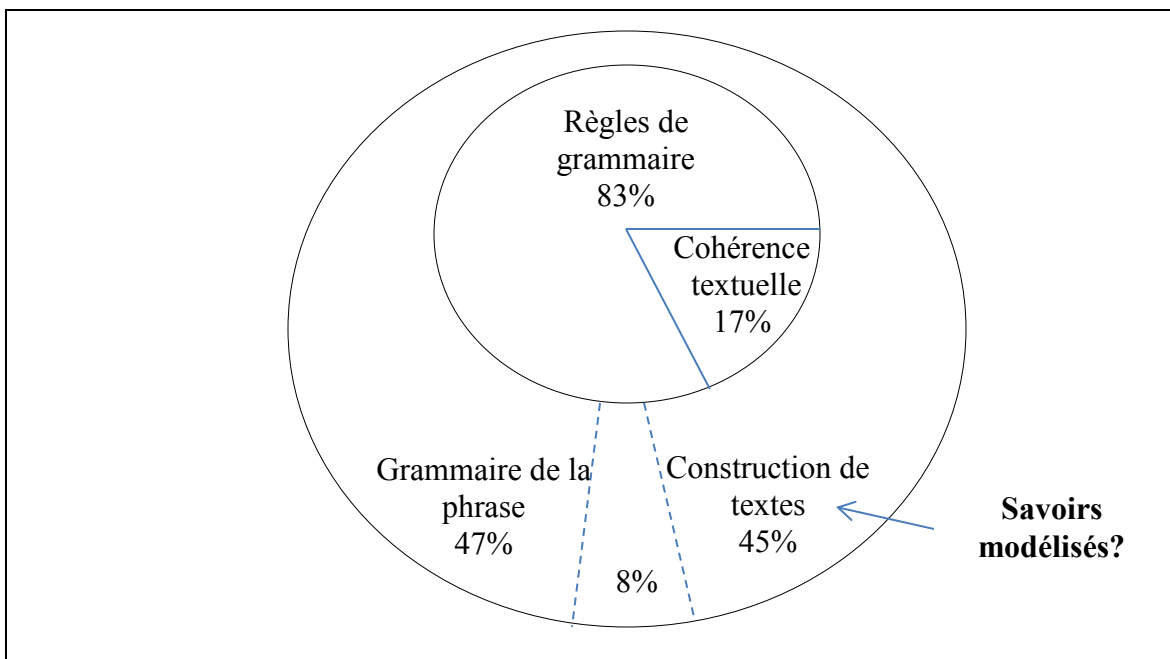


Figure 7
Représentation des savoirs de l'écriture

Les éléments périphériques traduisent la dualité présente au sein du noyau. En effet, les éléments périphériques peuvent être partagés en deux catégories : les éléments qui relèvent de la grammaire de la phrase (ponctuation, syntaxe, temps verbaux et vocabulaire), représentant 47% des évocations, et les éléments qui relèvent de la construction des textes (organisation des idées, organisation de la structure, organisation du texte, structure du texte, types de textes, etc.), représentant 45% des évocations. Le 8% restant est trop peu représenté pour être considéré pertinent. Alors que la première catégorie rejoint des savoirs déclaratifs très définis, la seconde, tout en étant constituée elle aussi de savoirs déclaratifs, soulève la question de la modélisation reliée à ces savoirs. C'est ce que les questions de modélisation entendent vérifier.

1.4 Évocation 2 : Représentation des savoirs de la lecture

1.4.1 Échantillon et stabilité

La compétence « Lire et apprécier des textes variés » a été choisie par 16 étudiants sur 48, ce qui représente le tiers des répondants. De ce nombre, 13 sont de l'UdS, 1 de l'UQTR et 2 de l'UL. Cette proportion est encore une fois cohérente avec

celle qui a été mesurée dans le cadre de la première évocation. Tout comme cette dernière le suggérait, la lecture semble aussi être moins bien modélisée par les étudiants. Elle ne fait que partiellement l'objet d'un consensus, puisqu'avec 88 réponses différentes pour 165 mots cités, elle obtient un indice de stabilité de 0,53. En d'autres mots, la moitié des répondants s'éloignent d'une vision commune des savoirs de la lecture.

1.4.2 *Étendue du champ représentationnel de la lecture*

Les évocations associées à la représentation des savoirs de la lecture se distribuent comme suit :

Tableau 6
Distribution des éléments du noyau et du système périphérique – Évocation 2 :
Lecture

Fréquence (F)	Rang moyen < 2,5 (R) (Grande importance)			Rang moyen > 2,5 (Faible importance)				
	Zone du noyau	F	R	Éléments péri.	F	R		
>4	Compréhension	8	1,9	Critique	4	3,8		
	Comprendre	6	2,2	Interpréter	4	3,3		
	Interprétation	6	2,3	Jugement	4	4,0		
	Stratégies	7	2,4	Lecture	9	2,9		
				Littéraires	4	4,0		
				Réagir	4	3,8		
				Texte	11	2,7		
	2 < F < 3	Éléments contrastés	F	R	Éléments peu imp.	F	R	
Appréciation		3	2,0	Critiquer	3	4,3		
				Démarche	2	5,0		
Apprécier		2	2,0	Évaluer	2	5,0		
				Genres	3	4,0		
				Justification	2	2,5		
				Lire	2	3,0		
				Porter	3	4,3		
				Textes	2			

Le noyau de la représentation sociale des savoirs de la lecture est composé en majeure partie de processus cognitifs (compréhension, comprendre [la] lecture, interprétation), qui représentent 74% des évocations associées à ce dernier. Les stratégies de lecture, savoirs déclaratifs qui représentaient la lecture dans la première évocation, ne constituent en fait que 26% du noyau de la représentation, ce que révèle la figure 8.

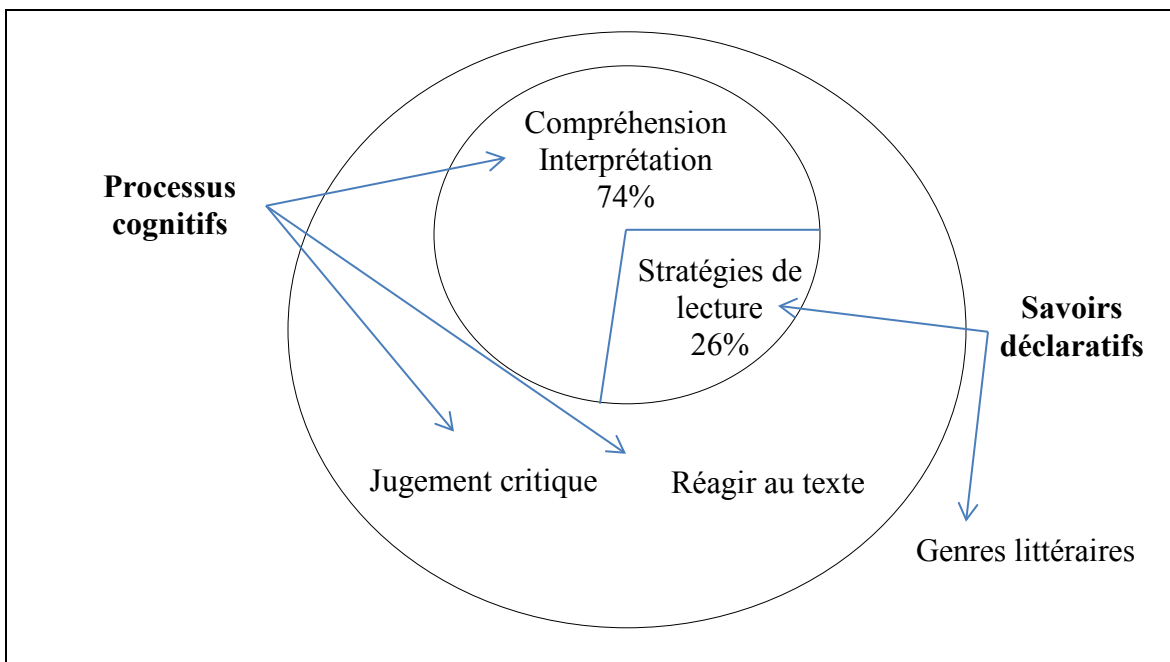


Figure 8
Représentation des savoirs de la lecture

Les éléments périphériques s'inscrivent dans le même axe, puisqu'à l'exception des stratégies de lecture, les évocations renvoient à des processus cognitifs, tels que : [exercer un] jugement critique, critique [du] texte, interprétation [du] texte, réagir [au] texte. Les autres éléments, les genres littéraires, par exemple, sont jugés peu importants, puisque peu représentés. Pourtant, les caractéristiques des genres littéraires, que seulement quelques répondants ont évoquées, semblent être des savoirs déclaratifs sur lesquels s'appuient les processus cognitifs tels que la compréhension ou l'interprétation.

1.5 Évocation 2 : Représentation des savoirs de la communication orale

1.5.1 Échantillon et stabilité

La compétence « Communiquer oralement selon des modalités variées » a été choisie par 9 étudiants sur 48, soit 18% des répondants. Avec un si petit nombre de répondants, il n'a pas été possible d'obtenir de résultats pertinents. L'indice de stabilité de la représentation, calculé à partir des 58 réponses différentes pour 88 mots cités, est de 0,659. Par conséquent, le deux tiers des répondants s'éloignent d'un consensus dans les

réponses obtenues. Pour cette raison, il n'a pas été jugé intéressant d'analyser ces résultats plus en profondeur.

1.6 Résultats du questionnaire de caractérisation

Quatre dimensions associées aux savoirs du français ont été explorées par l'entremise du questionnaire de caractérisation. Cela, dans l'espoir de mieux comprendre les résultats obtenus aux questions d'évocation.

1.6.1 Provenance des savoirs – acquisition

D'après les résultats obtenus, les répondants considèrent avoir appris durant leurs stages les savoirs de la discipline scolaire du français qu'ils enseignent aux élèves du secondaire. C'est l'élément central qu'ils associent à leur représentation des savoirs du français. Les savoirs qu'ils détiennent en fin de baccalauréat, ceux auxquels ils accordent le plus d'importance, ont donc été principalement construits par la pratique. Il est fort probable que, les ayant déjà enseignés, ils aient la perception qu'ils les maîtrisent mieux.

En complément à la pratique, les finissants considèrent avoir appris les savoirs du français lors de leurs propres études secondaires ou collégiale (15 répondants), ce qui correspond à des savoirs prescriptifs, de même que dans des ouvrages professionnels ou scientifiques (11 répondants), ce qui correspond à des savoirs académiques. Ce sont les éléments périphériques associés à la représentation des savoirs du français.

La formation initiale à l'enseignement s'avère un élément contrasté, puisque 27 répondants considèrent qu'il s'agit d'un élément central, alors que 15 le rejettent hors de la représentation. En d'autres termes, 27 finissants considèrent que leurs savoirs du français proviennent de la formation reçue à l'université, alors que 15 affirment que la formation ne leur a que peu appris sur le plan des savoirs disciplinaires.

Finalement, les étudiants finissants rejettent Internet et les manuels scolaires en tant que sources de leurs savoirs.

1.6.2 *Provenance des savoirs – degré d’appropriation*

La provenance des savoirs mesure les degrés d’appropriation et de modélisation des savoirs en décrivant la manière avec laquelle les étudiants choisissent et organisent les savoirs à enseigner de manière logique. Les éléments centraux retenus par les répondants sont les suivants : se référer à la progression des apprentissages et décomposer la compétence à atteindre, sélectionner les savoirs et les organiser soi-même.

Bien qu’elles ne correspondent pas au même degré d’appropriation, ces stratégies apparaissent comme étant complémentaires. Il est possible d’interpréter ces résultats de deux manières :

- 1- Les finissants se réfèrent à la progression des apprentissages pour sélectionner les savoirs à enseigner, ce qui correspond à un degré d’acquisition ou d’appropriation au niveau de la macroplanification, et les décomposent ensuite eux-mêmes pour les enseigner, ce qui correspond à un degré d’internalisation ou d’expertise au niveau de la microplanification et de l’enseignement.
- 2- Les finissants décomposent eux-mêmes les compétences à atteindre en savoirs en fonction du niveau où ils enseignent et des caractéristiques de leurs groupes d’élèves, ce qui correspond à un degré de d’internalisation ou d’expertise, et valident ensuite leurs choix dans la progression des apprentissages.

Les éléments périphériques révèlent que les finissants disent organiser leurs savoirs à partir d’un fait de langue ou d’une situation cohérente avec le savoir à enseigner, ce qui va dans le sens de l’internalisation ou de l’expertise de la seconde interprétation. Cependant, ils affirment aussi (dans une moindre proportion) se référer à la transposition didactique et aux synthèses des manuels, ce qui va dans le sens de la première interprétation. Leur représentation de leur degré d’appropriation est somme toute élevée.

Se référer aux notes des collègues et mener une recherche dans des ouvrages scientifiques sont des stratégies qui ne feraient pas partie de la représentation sociale.

1.6.3 *Forme des savoirs*

Pour les finissants, les savoirs qu'ils enseignent correspondent d'abord et avant tout à des savoirs déclaratifs (élément central). Les savoirs procéduraux sont périphériques. Les attitudes (ou savoir-être) ne font pas partie de la représentation des savoirs du français.

Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus dans les évocations des savoirs du français et des savoirs de l'écriture. Les savoirs de la lecture, principalement constitués de savoirs procéduraux, se trouvent en périphérie de la représentation des savoirs du français, tant en termes de rapport entre la représentation générale et la représentation de la lecture, qu'en termes d'évocations des savoirs de la lecture.

1.6.4 *But dans lequel les savoirs sont mobilisés*

Les éléments centraux retenus par les étudiants sont de former, d'outiller intellectuellement en développant l'esprit critique et de donner le goût de lire et d'écrire. Pour reprendre la classification de Simard *et al.* (2010), ces visées correspondent toutes deux à un rapport à la langue en tant qu'outil. Cependant, elles se distinguent dans la classification de Charlot (1997) par le fait qu'outiller l'esprit critique renvoie à des savoir-faire, alors que donner le goût de lire et d'écrire correspond davantage à un savoir-être.

Donner une culture générale est en périphérie de la représentation pour une minorité de finissants, soit 9 d'entre eux. Cette visée correspond à un rapport à la langue en tant qu'objet, soit à une préoccupation sociologique. Ce choix a d'ailleurs été effectué conjointement avec le fait d'outiller l'esprit critique 44% du temps.

Enseigner à écrire sans erreurs constitue un élément contrasté, choisi par 13 répondants et rejeté par 23 d'entre eux. Cet élément correspond à un rapport à la langue en tant qu'objet. Considérant que le noyau de la représentation des savoirs du français s'articule autour des règles de grammaire, il est intéressant de noter que les préoccupations des finissants sont majoritairement autres, puisqu'elles révèlent davantage un rapport à la langue en tant qu'outil.

Valoriser l'importance des idées dans un écrit et permettre à l'élève de s'exprimer et de développer sa personnalité sont des visées qui ne font pas partie de la représentation sociale de savoirs du français.

1.7 Résultats aux questions à développement court

Le choix de définir et de modéliser les notions de thèse et de péripétie était basé sur l'hypothèse que les représentations des savoirs du français s'articulent autour de l'écriture, mais qu'au-delà de la grammaire, les concepts et les notions ne sont que peu modélisés.

1.7.1 Définition et explication : thèse

La première question demandait aux finissants de définir ce qu'est une thèse, en argumentation. La réponse attendue devait s'approcher de l'idée qu'une thèse est une prise de position d'un individu par rapport à un sujet donné. 9 répondants ont bien répondu à la question. La plupart des futurs enseignants, 30 d'entre eux, ont donné une définition jugée correcte, leurs réponses étant parfois légèrement incomplètes (absence du sujet donné) ou trop proches du cadre scolaire (prise de position défendue dans un texte, s'oppose à une contre-thèse, position de l'élève et non des textes qu'il a lus, etc.) sans toutefois être erronées. Les 9 répondants restants ont donné une réponse erronée. De ceux qui ont donné une bonne définition, sept sur 9 avaient déjà enseigné cette notion. Il semblerait donc que le fait d'enseigner une notion permettrait d'en assurer une meilleure maîtrise.

Deux particularités des réponses retiennent toutefois l'attention. Alors que chez les étudiants ayant fourni une bonne réponse, la notion de thèse est définie à l'aide des mêmes mots-clés (prise de position et sujet donné), une multitude de périphrases et de synonymes, renvoyant avec plus ou moins de précision au même concept, font leur apparition dans les autres définitions. On pourrait expliquer ce fait par le passage de la logique formelle au sens commun dans une visée de vulgarisation. Toutefois, il semblerait que ce fait soit davantage révélateur d'un faible degré d'appropriation. La

plupart des étudiants connaissent la définition d'une thèse, mais ne la comprennent pas réellement. C'est d'ailleurs ce que révèle l'usage récurrent du terme « opinion », qui s'oppose normalement à la thèse, puisqu'une opinion est non fondée. Le degré de modélisation mesuré semble confirmer cette hypothèse.

La seconde question demandait aux étudiants en quels savoirs (éléments essentiels ou caractéristiques) ils décomposent ce qu'est une thèse pour l'expliquer à leurs élèves. La réponse attendue : objet, thème, jugement et position. Sur 48 étudiants, seulement deux ont démontré une modélisation complète de la thèse et quatre une modélisation partielle. Cela ne représente que 6 répondants, et ce, malgré le fait que 20 d'entre eux l'ont déjà enseignée. Parmi les « bonnes » modélisations, trois finissants sur six avaient déjà enseigné cette notion. L'enseignement semble aider à la modélisation, mais n'est pas une condition essentielle à celle-ci. Deux candidats n'ont tout simplement pas répondu à la question.

Cette question a cependant permis de jeter un éclairage inattendu sur le phénomène de la modélisation et de l'explication. Lors de l'analyse, il est vite devenu évident que les étudiants recouraient à des stratégies bien précises pour palier leur manque de modélisation.

La première stratégie utilisée consiste à répéter la définition (17 répondants). La seconde stratégie consiste à situer la thèse dans le plan, donc à se référer à des notions plus larges que celle qui doit être expliquée (13 répondants). La troisième stratégie utilisée est simplement de donner un ou des exemples (9 répondants). La quatrième stratégie répertoriée, utilisée par un seul répondant, est d'expliquer la démarche pour en arriver à obtenir une thèse, par exemple : lire le cahier de textes, identifier les opinions des auteurs, se faire sa propre opinion, etc.

Tableau 7
Succès, échecs et stratégies pour la définition et la modélisation de la thèse en nombre de répondants

	Bonne	Correcte	Erronée ou insuffisante
Définition	9	30	9
Modélisation	6		42
Déjà enseignée par	20		

	Stratégies utilisées par les candidats n'ayant pas modélisé
Répéter définition	17
Situer dans plus grand	13
Donner exemple	9
Démarche	1
Aucune réponse	2

Bien qu'il s'agisse de stratégies didactiques fort pertinentes, elles ne permettent pas à l'élève de comprendre ce qu'est fondamentalement une thèse, comment elle est constituée et quelles en sont les composantes, pour être en mesure de les agencer ensuite à sa guise. L'enseignement reste au niveau de la reproduction et de l'imitation. Ce manque de modélisation révèle un faible degré d'appropriation. Les étudiants finissants ont acquis la notion de thèse, ils la connaissent, mais peu d'entre eux se la sont appropriés et la comprennent. Pour la plupart, ils reproduisent ce qu'ils ont vécu en tant qu'apprenants et l'appliquent dans le sens prescrit. Ce manque d'appropriation va dans le sens de l'enseignement de « recettes ».

1.7.2 Définition et explication : péripétie

Les mêmes questions ont été posées aux répondants par rapport à la définition et à l'explication de ce qu'est une péripétie. Plus encore que dans le cas de la thèse, la péripétie est victime des contraintes scolaires dans lesquelles elle est enseignée. La définition attendue devait renvoyer à l'idée d'un événement que vit un personnage dans le cadre d'un récit. Seulement 4 définitions ont été considérées comme « bonnes ». Les définitions « correctes », représentant 35 répondants, sont principalement réduites de manière à correspondre à ce qu'il est possible de construire comme péripéties dans un

texte de 400 mots. Plus précisément, dans 22 de ces réponses, la péripétie est présentée comme un élément qui doit nécessairement se produire « dans le but de régler le déclencheur » ou « de mener au dénouement ». Les autres répondants, soit 9, présentaient quant à eux une définition erronée. De ce nombre, 27 n'avaient jamais enseigné cette notion au moment de répondre au questionnaire.

Alors que la définition de la thèse semblait faire l'objet d'une forme de consensus, la définition de la péripétie se révèle beaucoup moins précise. Bien que le terme « action » soit cité fréquemment, le corpus de termes utilisé pour la définir est vaste : tentatives, résolution de problème, obstacle, événement, moyen, ce qui arrive, ce que le héros fait, rebondissement, étape, élément, etc. Même si le pourcentage de réponses erronées s'avère identique à celui mesuré pour la thèse, le plus grand taux d'erreurs chez ceux qui ont déjà enseigné cette notion indique un plus grand flou associé à ce concept. Fait intéressant à noter, un seul candidat a fourni des réponses erronées pour la thèse et la péripétie. Les autres ne sont pas les mêmes enseignants, ce qui porte à croire que la modélisation pourrait être tributaire de nombreux facteurs, que ce soit la formation reçue, le fait d'avoir enseigné ou pas la notion, les intérêts personnels de l'enseignant, la capacité à modéliser, etc.

À la question de modélisation, trois étudiants ont obtenu une modélisation complète et un, une modélisation partielle, pour un total de 4 répondants. L'un d'entre eux n'avait pas enseigné la péripétie auparavant, alors que 24 répondants l'avaient fait. Trois candidats n'ont tout simplement pas répondu à la question. Leurs questionnaires étant dûment complétés, à l'exception de cette question ainsi que de la dernière question de modélisation, il est probablement qu'ils aient été confrontés à l'une des limites de leur raisonnement.

La suite des résultats semble abonder dans le même sens. Les mêmes stratégies que celles identifiées pour la thèse ont été réinvesties par les participants n'ayant pas modélisé la péripétie. Parmi les répondants, 12 ont répété la définition qu'ils avaient préalablement énoncée. La plupart, 21, ont situé la péripétie dans le schéma narratif (ils se sont donc référés à des notions plus larges que celle devant être expliquée). Plusieurs, 7, ont donné un exemple de péripétie (certains en ayant recours à un exemple de la vie

courante). Un autre a expliqué une démarche (une mise en situation) pour en amener l'élève à créer une péripiétie.

Tableau 8
Succès, échecs et stratégies pour la définition et la modélisation de la péripiétie en nombre de répondants

	Bonne	Correcte	Erronée ou insuffisante
Définition	4	35	9
Modélisation	4		44
Déjà enseignée par	24		

	Stratégies utilisées par les candidats n'ayant pas modélisé
Répéter définition	12
Situer dans plus grand	21
Donner exemple	7
Démarche	1
Aucune réponse	3

Encore une fois, ces stratégies, bien que pertinentes, ne permettent pas d'expliquer ce qu'est une péripiétie, ni de dépasser la reproduction et l'imitation.

1.7.3 Définition et explication : notion au choix

La troisième question de modélisation s'est révélée particulièrement intéressante. À première vue, 38 notions choisies sont reliées à l'écriture : 12 à la grammaire de la phrase, 22 à la construction de textes, 4 aux procédés d'écriture et aux figures de style. Ceci confirme la distribution de la première évocation ainsi que de l'évocation des savoirs de l'écriture.

Il est à noter que la plupart de ces notions sont essentielles à la compréhension en lecture. Cependant, la formulation des définitions et des modélisations subséquentes laissent croire que ces notions sont d'abord et avant tout abordées dans la perspective de l'écriture, plutôt que de la compréhension de texte.

La lecture récolte quant à elle 5 des notions choisies. La communication orale, 3, et deux candidats n'ont rien répondu à cette dernière question de modélisation.

Autre fait intéressant, 25 répondants ont choisi des concepts très larges, voire trop larges (la communication orale), qu'ils ont eu de la difficulté à définir. Par exemple, plusieurs ont retenu le texte explicatif, le texte descriptif, la nouvelle littéraire, l'argumentation, la cohérence textuelle, la grammaire de base, les participes passés (pour représenter toutes les règles d'accord qui les régissent). Des notions plus précises, telles que la conclusion du texte descriptif, la notion de héros, le mot-valise, les constituants de la phrase de base, la fin d'une nouvelle fantastique, etc., ont été abordées par 21 répondants. Ces pourcentages permettent de mieux comprendre les résultats des évocations, largement constitués de compétences ou de catégories larges, telles que la « grammaire ». Additionnés aux résultats d'évocations et de caractérisation, on peut questionner le degré d'appropriation des savoirs ou le niveau de conscience disciplinaire des finissants. Sur quoi s'appuient les savoir-faire, les savoirs procéduraux et les grandes catégories de savoir-objet qui sont les objectifs de leur enseignement?

Au final, 14 finissants ont bien défini la notion qu'ils ont choisie. 5 ont présenté une définition erronée et 27 n'ont tout simplement pas défini les notions sélectionnées. Ils se sont contentés de nommer la notion choisie ou d'en donner un exemple. Avec les 2 qui n'ont pas répondu à la question, on obtient 29 finissants pour qui la question s'est avérée problématique. En anticipant un peu sur les résultats de la question de modélisation, on est porté à croire que, pour ces finissants, il n'y a pas de différence entre modéliser et définir. Ce qu'est une notion et ce qui la compose semble correspondre à la même chose.

Il n'en reste pas moins que 9 répondants ont soumis une modélisation partielle (acceptable) de la notion qu'ils avaient choisie. De ceux-ci, 6 avaient déjà enseigné ces notions. Une notion de grammaire a été choisie par 6 d'entre eux, ce qui semble confirmer la composition du noyau de la représentation, et les 3 restants, une notion d'écriture. Aucune modélisation acceptable n'a été effectuée pour la lecture ni la communication orale. Quelques 4 finissants n'ont pas répondu et 35 ont présenté une modélisation erronée ou insuffisante. Les mêmes stratégies ont encore une fois été sollicitées. Près du quart des répondants, 11 ont répété la définition qu'ils avaient préalablement énoncée, 15 ont situé leur notion dans un ensemble plus grand, 5 ont donné des exemples et 5 ont explicité une démarche pour parvenir à créer la notion retenue.

Tableau 9
Succès, échecs et stratégies pour la définition et la modélisation de la notion au choix en nombre de répondants

	Bonne	Correcte	Erronée ou insuffisante
Définition	14		5 / 29 pas défini
Modélisation	9		35 / 4 pas répondu
Déjà enseignée par	40		

	Stratégies utilisées par les candidats n'ayant pas modélisé
Répéter définition	11
Situer dans plus grand	15
Donner exemple	5
Démarche	5
Aucune réponse	4

Contrairement aux deux autres questions de modélisation, qui imposaient des notions à définir et à expliquer, celle-ci permettait aux répondants de choisir des notions avec lesquelles ils se sentent à l'aise, qu'ils considèrent importantes ou intéressantes à enseigner en français. D'ailleurs 40 d'entre eux ont choisi des notions qu'ils avaient déjà enseignées pendant leurs stages. Bien qu'une tendance à la hausse puisse être observée lorsque l'étudiant a eu l'occasion d'enseigner un savoir, ce dernier résultat révèle que ce n'est aucunement suffisant pour assurer une bonne modélisation. La pratique de l'enseignement doit nécessairement être jumelée avec d'autres processus d'appropriation des savoirs pour déboucher sur une modélisation complète. Tel que mentionné précédemment, ces résultats posent la question de la conscience disciplinaire et du degré d'appropriation des savoirs par les finissants. Entre ce qu'ils veulent faire apprendre (savoir-faire) et comment le faire apprendre (sur quoi se basent ces savoir-faire?), l'écart de modélisation semble être grand.

1.8 Résultats aux questions de perception

1.8.1 Aisance à modéliser

Au terme de leur formation, les étudiants se disent à l'aise de modéliser les éléments essentiels des savoirs à enseigner en français pour les expliquer et pour répondre aux questions des élèves dans les proportions suivantes :

Tableau 10
Perception de l'aisance à modéliser

Savoirs de...	Aisance / à l'aise (en nombre de répondants)			
	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout
Écriture	20	24	4	
Grammaire	20	19	9	
Lecture	19	19	10	
Littérature	12	22	12	2
Oral	11	22	13	2

Les données recueillies à cette étape du questionnaire confirment la centralité des éléments du noyau identifiés dans les évocations, à savoir l'écriture et la grammaire. La lecture occupe bel et bien le rang suivant dans les perceptions des étudiants, avec la littérature et l'oral en fin de liste. Ces domaines de savoirs (ou compétences) sont d'ailleurs les seuls que des étudiants ne se sentent pas du tout à l'aise d'enseigner. Ils sont un peu plus du quart des futurs enseignants à affirmer ne pas être à l'aise de modéliser les domaines de la littérature et de l'oral.

Fait surprenant, la grammaire affiche des niveaux d'aisance très proches de ceux qui sont attribués à la lecture. Considérant la centralité de la grammaire dans la représentation, on aurait pu s'attendre à un niveau d'aisance plus élevé. La faiblesse de cette perception pourrait être expliquée par un faible degré d'appropriation. Les futurs enseignants ne se sentent peut-être pas outillés pour décomposer et expliquer les notions de grammaire. Ils les présentent dans le sens prescrit, sans plus.

Il est intéressant de constater que les étudiants croient globalement bien maîtriser la modélisation, ce qui va à l'encontre des résultats obtenus. Ce phénomène pourrait peut-être s'expliquer par leur rapport aux savoirs, caractérisé d'abord par le fait de former l'esprit critique et de donner le goût de lire et d'écrire. À quel point les finissants considèrent-ils les savoirs comme étant nécessaires à la réalisation de ces objectifs? Il serait intéressant d'approfondir la question.

1.8.2 Uniformité des représentations des savoirs

Pour terminer, les étudiants devaient indiquer, pour chacun des contextes définis ci-dessous, leur perception de l'uniformité de la représentation des savoirs du français qui y est véhiculée.

Tableau 11
Perception de l'uniformité des représentations sociales des savoirs du français

Contextes	Perception (en nombre de répondants)			
	Représentation partagée	Quelques représentations concurrentes	Pas de consensus	Abstention
Au sein de ma cohorte d'étudiants	22	20	6	
Dans mes écoles de stage	17	23	7	1
À l'université, dans la formation initiale	16	20	12	
Entre université et écoles secondaires	8	19	21	

Si la représentation des savoirs du français est effectivement stable autour de la grammaire et de l'écriture, les résultats des évocations ont révélé qu'elle est loin d'être consensuelle dès qu'on s'éloigne de ces thèmes. À cet égard, la perception des étudiants pour leur cohorte se révèle être plus optimiste que les résultats obtenus.

Le second contexte jugé le plus stable par les étudiants est composé des écoles de stage qu'ils ont fréquentées. Le fait que les étudiants le considèrent plus stable que la formation initiale à l'enseignement joue peut-être en faveur de la pratique dans leur appropriation des savoirs.

La perception semble mitigée par rapport à l'université, puisque 12 étudiants considèrent qu'il n'y a pas de consensus dans la formation initiale à l'enseignement quant à la représentation des savoirs véhiculée. Bien qu'elle ne remplisse pas le même rôle que les écoles de stage, une cohérence accrue au sein du programme pourrait sans doute s'avérer bénéfique pour augmenter l'importance que les étudiants accordent aux enseignements qui y sont véhiculés. Dans la même optique, mieux comprendre l'écart (exprimé par 21 répondants) présent entre les écoles secondaires et l'université, ne serait-ce que pour l'expliquer aux étudiants et leur faire mieux comprendre la complémentarité des représentations qui sont véhiculées dans ces deux milieux incontournables pour la formation, pourrait s'avérer un atout.

CHAPITRE VII – SYNTHÈSE ET DISCUSSION

La présente recherche avait pour objectif de mieux comprendre ce qui motive les choix didactiques et pédagogiques des futurs enseignants de français au secondaire en décrivant leurs représentations sociales des savoirs de leur discipline au terme de leur formation initiale à l'enseignement. En décrivant l'étendue du champ représentationnel des savoirs du français, la forme qui est donnée aux savoirs, leur provenance, leur degré d'appropriation, leur degré de modélisation et le but dans lequel ils sont mobilisés, il a aussi été possible de jeter un regard sur l'impact des orientations professionnalisantes de la formation et des tensions internes propres à la discipline du français.

1. SYNTHÈSE

1.1 Étendue du champ représentationnel et forme des savoirs de la discipline du français

Les étudiants finissants de notre échantillon partagent une représentation stable des savoirs de la discipline du français, qui se concentre sur les règles de grammaire, l'écriture et la lecture. En périphérie de cette représentation se trouvent les stratégies de lecture, la grammaire du texte ainsi que la communication orale (compréhension et expression). Le contenu du noyau (75% reliés à la compétence de l'écriture et 25% reliés à la lecture) révèle aussi les savoirs jugés les plus importants par les finissants. Cependant, ce contenu a le défaut de ne représenter que partiellement l'étendue du champ disciplinaire du français, puisque la communication orale n'est présente qu'en périphérie de la représentation. De plus, sa composition (35 % de compétences) ainsi que le recours à des catégories, telles que « règles de grammaire », suggèrent une représentation globale et inégalement modélisée, ce qui semble confirmer les propos de Schneuwly (2007).

Les résultats de l'évocation des savoirs de l'écriture confirment la stabilité du noyau de la représentation générale des savoirs du français. Les « règles de grammaire » constituent aussi le noyau dur de la représentation des savoirs de l'écriture, avec la cohérence textuelle. Le système périphérique se partage entre la grammaire de la phrase et les savoirs nécessaires à la rédaction d'un texte. Ces derniers, plus complexes, soulèvent aussi des questions quant à leur degré de modélisation. À cet égard, les résultats obtenus aux questions de modélisation ne sont pas très encourageants.

L'évocation des savoirs de la lecture, à la limite de la stabilité, confirme que plus on s'éloigne des règles de grammaire de base ou de grammaire de la phrase, moins les savoirs sont partagés et précisément modélisés.

1.2 Provenance des savoirs

Les futurs enseignants se sont appropriés les savoirs auxquels ils se réfèrent pour enseigner principalement à partir de sources prescriptives, soit la pratique et leurs propres études au secondaire et au collégial. En considérant que la source qui véhicule un savoir de référence révèle elle aussi un certain degré d'appropriation, puisqu'elle permet la transmission, à des degrés variables, des logiques sur lesquelles s'appuient les savoirs, on peut affirmer que les savoirs issus de ces sources sont généralement peu modélisés et appliqués tels quels par les futurs enseignants. C'est ce que suggère d'ailleurs le fait qu'ils affirment se référer à la progression des apprentissages, autre source prescriptive, puis décomposer les savoirs par eux-mêmes pour les enseigner. C'est ce que confirment les réponses aux questions de modélisation, qui ont révélé un très faible degré de modélisation de la part des futurs enseignants.

Rappelons au passage que la formation est un élément contrasté, retenues par 27 répondants et rejetée par 15 d'entre eux.

1.3 Degré d'appropriation et de modélisation des savoirs du français

C'est au niveau de la maîtrise des savoirs du français que les représentations des savoirs des futurs enseignants font moins bonne figure. Les faiblesses constatées en France, en Suisse et en Belgique semblent se manifester aussi au Québec. En fait, le recours à des compétences ou à des catégories larges pour représenter les savoirs du français, de même que les problèmes rencontrés par les étudiants dans le cadre des questions de modélisation et, plus précisément, de la question de modélisation d'une notion au choix (incapacité de définir et de modéliser) souligne à quel point les représentations des savoirs du français sont imprécises pour une très grande majorité des finissants, comme le soulignait Garcia-Debanc (2006). Ceci, combinés aux trois

principales stratégies identifiées chez les répondants n'ayant pas modélisé les savoirs demandés (répéter la définition, se référer à des notions plus larges et donner un exemple), montrent que le degré d'appropriation des savoirs des finissants se situe davantage au niveau de l'acquisition des savoirs (soit au niveau de connaissances mémorisées, restituées avec un faible degré de cohérence et peu de liens) qu'à tout autre niveau. En somme, on rejoint l'idée d'un enseignement par reproduction et imitation au niveau purement pratique, réduisant l'apprentissage à un français « technique » (Schneuwly, 1995, 2007; Leeman, 2006).

1.4 But dans lequel les savoirs sont mobilisés

Les objectifs centraux de nos répondants sont de former et d'outiller l'esprit critique et de donner le goût de lire et d'écrire. Ils s'inscrivent donc dans un rapport à la langue en tant qu'outil. Cette perspective se révèle être tout à fait cohérente avec le développement de compétences et avec la représentation des savoirs obtenue. Dans cette perspective, ce n'est pas la maîtrise de savoirs déclaratifs sur la langue, ni de leurs modélisations, qui est prioritaire pour la pratique de la langue et du « parler, lire, écrire ». Ces buts sont aussi complémentaires, puisque le goût de lire est essentiel à la formation et au maintien d'un esprit critique et que le goût d'écrire est nécessaire pour être un citoyen actif dans le développement de la société, visée explicite du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2004) que les futurs enseignants devront mettre en application.

Le rapport à la langue en tant qu'objet est un élément contrasté de la représentation, propre à un sous-groupe d'étudiants représentant 13 répondants.

2. DISCUSSION

2.1 Impacts de la formation professionnalisante et des tensions internes propres à la discipline du français

Il n'y a pas de résultats de recherche sur les représentations sociales des savoirs du français datant d'avant la mise en place du renouveau pédagogique avec lesquels comparer les résultats obtenus. Cependant, certains rapprochements peuvent être

effectués avec l'approche par compétences mise en place dans la formation à l'enseignement et les tensions internes propres à la discipline du français.

Élément positif, l'enseignement de stratégies, objectif important du renouveau pédagogique, semble s'être bien installé dans les représentations des savoirs des futurs enseignants, puisqu'il fait partie du système périphérique de la représentation générale des savoirs du français et qu'il fait partie du noyau de la représentation des savoirs de la lecture.

Élément négatif, le degré d'appropriation et de modélisation des savoirs disciplinaires du français présente un portrait peu réjouissant. En tenant compte des tensions soulevées dans le cadre de la problématique, il semble juste d'expliquer ces résultats par la « zone grise » de la formation où se situent les savoirs disciplinaires dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement et par le fait qu'en raison des tensions internes propres à la discipline du français, les savoirs disciplinaires de cette dernière ne semblent être que très peu modélisés.

Cette « zone grise » de la formation et les tensions internes propres à la discipline du français expliqueraient aussi l'écart perçu par les futurs enseignants entre la formation universitaire et les écoles où ils ont effectués leurs stages et le fait qu'ils se réfèrent aux savoirs de la pratique ou de leur propre secondaire pour enseigner. Pour réduire cet écart et permettre une meilleure appropriation des savoirs disciplinaires la formation initiale aurait peut-être avantage à intégrer la modélisation des savoirs à son processus de formation.

2.2 Sur la « crise du français » – pertinence scientifique et sociale

L'ensemble des données recueillies lors de l'analyse des dimensions constitutives des représentations des savoirs des futurs enseignants de français au secondaire révèle un faible degré d'appropriation et de modélisation des savoirs du français, tant par la forme des savoirs auxquels les futurs enseignants font référence, que par la provenance de ces derniers, l'étendue du champ représentationnel qu'elle révèle, de même que le but dans lequel ils sont mobilisés et la profondeur et la clarté avec laquelle ils sont appropriés.

Les représentations sociales des futurs enseignants de français au secondaire que nous avons découvertes pourraient constituer une piste de réflexion pour expliquer, du moins en partie, la constance des piètres résultats en français à tous les niveaux du système scolaire. Elles sont cohérentes avec le fait de reproduire et de transmettre la culture scolaire, telle que vécue précédemment (Chartrand et Lord, 2013), de même qu'avec l'enseignement d'un français « technique » (Schneuwly, 2007). Elle explique aussi l'engouement pour l'enseignement de « recettes », puisque les savoirs ne seraient pas maîtrisés avec assez de profondeur pour les dépasser. Par conséquent, les futurs enseignants ne seraient pas capables d'enseigner les logiques internes sur lesquelles s'appuient les notions et les savoirs qu'ils présentent en classe.

Il s'agit d'un constat inquiétant pour la qualité actuelle et future de la formation en français, puisque pour être utilisables, les savoirs doivent être intégrés à une représentation du monde (Lautier, 2006). Pour favoriser cette intégration, il faut toutefois être outillé à jouer sur différents registres de savoir en toute légitimité et à rendre ses articulations transparentes (Cariou, 2006), ce qui ne semble pas être le cas des futurs enseignants de français au secondaire. La présente recherche constitue cependant un bon point de départ pour l'exploration de nouvelles voies de solution, en particulier en ce qui a trait à la modélisation des savoirs du français et au rapport que les futurs enseignants entretiennent avec eux.

3. APPORTS ET LIMITES

La recherche a permis de caractériser le contenu et la structure des représentations sociales des savoirs du français chez des futurs enseignants de français au secondaire. L'étude des dimensions associées à ces savoirs, sous la forme de leur forme de leur provenance, de leur degré d'appropriation, de leur degré de modélisation et du but dans lequel ils sont enseignés (rapport aux savoirs) a mis en lumière des informations inédites et pertinentes sur la composition de ces représentations. Ces résultats, de même que leur mise en relation avec le degré perçu d'aisance à modéliser des futurs enseignants et avec le degré perçu d'uniformité de la représentation dans le système de formation initiale à l'enseignement, permettent de cibler une piste d'intervention pour améliorer la qualité de

la formation à l'enseignement. Il semble entre autres nécessaire d'accompagner les futurs enseignants dans la modélisation des savoirs pour l'enseignement.

La principale limite associée à la recherche est son caractère inachevé. En effet, il aurait été souhaitable de valider le contenu et la structure des représentations obtenues auprès des étudiants qui ont participé à la recherche. Cependant, ce processus s'avérait trop complexe et laborieux pour l'ampleur de la recherche.

De plus, l'un des critères principaux associés aux représentations sociales est leur stabilité temporelle. Sachant que la pratique et l'intégration d'un milieu sont des facteurs de transformation des représentations sociales, peut-on s'attendre à ce que celles-ci demeurent stables ou à ce qu'elles évoluent au contact du milieu d'accueil des futurs enseignants? Un suivi serait essentiel pour être en mesure de renforcer la validité des résultats obtenus. Néanmoins, la stabilité des représentations obtenues a étonné les spécialistes des représentations sociales qui ont participé à la recherche. Elle témoigne d'une représentation fortement partagée par les finissants. Cette mesure doit cependant être nuancée par la petite taille de l'échantillon.

Il aurait d'ailleurs été intéressant d'analyser et de mieux expliciter les résultats en fonction de l'université d'origine des répondants. Aurions-nous pu constater la présence de représentations différentes par université? Les résultats de la première évocation laissent peu de doute quant à la centralité des éléments recueillis et l'existence d'une représentation commune. Toutefois, dans le cadre de la seconde évocation, un plus grand nombre de répondants aurait permis d'explorer les particularités des programmes de formation offerts d'une université à l'autre. Par exemple, notre connaissance de l'UdeS nous laisse supposer un effet enseignant derrière le fait que les étudiants de ce milieu ont massivement choisi la lecture lors de la seconde tâche d'évocation, alors que les étudiants de l'UQTR et de l'ULaval, ont principalement choisi l'écriture. Malheureusement, le trop petit nombre de répondants ne permettait pas une analyse différenciée des résultats.

Le choix de la seconde évocation présentait l'avantage de valider les limites de la première évocation, ainsi que celles de la modélisation des savoirs du français effectuée par les futurs enseignants. Cependant, il aurait aussi été intéressant de demander à l'ensemble des répondants ce que sont les savoirs les plus importants de chacune des compétences, les obligeant ainsi à modéliser les savoirs de chacune des dimensions de la

discipline. Ces résultats auraient probablement aussi révélé le manque de modélisation des savoirs du français, mais ils auraient permis d'avoir des résultats plus valides pour l'écriture et la lecture, tout en permettant d'explorer davantage l'oral. Il s'agit d'une piste de recherche subséquente potentielle.

Dans la même optique, il aurait été fort intéressant de pousser plus loin le traitement des données en investiguant la présence de profils d'appropriation des savoirs au sein des représentations obtenues. La complexité de la tâche, le risque relativement élevé de résultats peu valides en raison de la petite taille de l'échantillon ainsi que le manque de temps requis pour effectuer ce traitement ont eu raison de cette idée.

Au niveau de l'analyse des degrés de modélisation, il aurait été pertinent de demander à un second juge d'effectuer lui aussi un codage des données afin de s'assurer d'un accord inter-juge. La validité des résultats en aurait été grandement renforcée.

L'objet de la recherche étant nouveau, il faut souligner le fait qu'elle ne prend en compte que quelques facteurs d'influence parmi un très grand nombre pour en arriver à ses conclusions. Bien que les résultats obtenus constituent de bons points de départ à des recherches plus approfondies sur la question des représentations sociales des savoirs du français, il n'en reste pas moins que leur interprétation soulève plus de questions qu'elle ne donne de réponses.

Finalement, il est fort probable que le manque de modélisation constaté ne soit pas le propre des étudiants finissants. Les tensions mises en lumière dans la problématique quant aux représentations des savoirs au sein de la discipline du français portent à croire que la discipline a été historiquement très peu modélisée au-delà de la grammaire, son apprentissage relevant plus souvent qu'autrement de la reproduction et de l'imitation. Cela étant dit, les orientations associées à l'approche par compétences permettant de mettre en évidence cette lacune importante, il serait dommage de ne pas utiliser les informations recueillies à bon escient.

CONCLUSION

Cette recherche sur les représentations des savoirs du français chez des futurs enseignants de français au secondaire se veut être une contribution à la réflexion sur la formation initiale à l'enseignement du français au secondaire. Les résultats obtenus rendent compte de la vaste étendue du champ disciplinaire de la discipline du français et du besoin, encore important, de l'explorer et de le baliser au-delà de la grammaire. Ils soulignent par le fait même l'importance de la modélisation pour la maîtrise des savoirs disciplinaires et pour le développement de la capacité à les enseigner de manière à dépasser la reproduction et l'imitation.

Quelques résultats témoignent tout de même d'un effort de définition des constituants de la discipline du français et de l'évolution de la didactique. On pense entre autres à la stabilité des représentations des savoirs du français et des savoirs de l'écriture, de même qu'à la présence des stratégies de lecture dans le système périphérique des représentations des savoirs du français.

Le rapport aux savoirs des étudiants finissants paraît équilibré, puisqu'il allie des finalités concrètes sur le plan social au plaisir d'apprendre. Sans nier ces acquis, il serait simplement intéressant d'asseoir ces orientations sur des bases peut-être plus solides que celles qui ont été répertoriées, en revalorisant le savoir académique et sa contribution aux savoirs de la pratique.

Plusieurs autres angles de travail et de recherche pertinents pourraient se dessiner à partir des résultats obtenus. En ce qui nous concerne, enseigner à modéliser et accompagner les étudiants dans la modélisation des savoirs reste cependant la priorité pour améliorer la formation initiale à l'enseignement du français au secondaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales *In* D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 187-203). Paris : Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales : aspects théoriques *In* J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-36). Paris : Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique *In* C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 73-84). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Ballivy, V. et Côté, É. (2007). Le français écorché à l'école. Une lacune difficile à corriger. *La Presse* (6 nov.), A2
- Beillerot, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. *In* J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 119-144). Paris : L'Harmattan.
- Bernier, J.-P. (2008) *Le français, une priorité à l'école, un devoir de société – Le gouvernement présente son plan d'action pour favoriser la réussite des élèves*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de la Famille.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. Thèse de doctorat en Psychologie et Sciences de l'Éducation. Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3.
- Buysse, A. (2011). Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation. *In* P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? *In* J.-F. Marcel (dir.), *Le développement professionnel*. *Questions vives*, 5(11).

- Cariou, D. (2006). Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique *In* V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (p. 119-130). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Carugati, F. et Selleri, P. (2000). Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales. *In* C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 1-25). Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartrand, S.-G. (2003). Développer une culture de la langue dans l'école québécoise. *Québec français, 130*, 74-76.
- Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*. Québec : Les Publications Québec français.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, no 168, p. 86-88.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, no 154, 97-110.
- Deniger, M.-A. (2007). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, du personnel professionnel non enseignant et des parents des écoles primaires : rapport de recherche*. Sainte-Foy : Université Laval; CSQ.
- Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Dezutter, O. (2004). La qualité du français des futurs enseignants. Au-delà de la sanction, un objectif de formation prioritaire. *Québec français, 133*, 27-28.
- Doise, W., Clemence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dufays, J.-L. (2007). De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire *In* É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 63-82). Lévis : Les Presses de l'Université Laval.
- Dumortier, J.-L. et Van Beveren, J. (2010). Les sources du savoir des futurs professeurs de français au secondaire supérieur en Belgique francophone. *Repères 42*, 45-61.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique de représentations sociales *In* D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p. 204-219). Paris : PUF.
- Flament, C. et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales*. Paris : Colin.

- Garcia-Debanc, C. (2006). Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Étude de cas d'une séance conduite par un enseignant débutant en fin d'école primaire. In B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français* (p. 111-141). Bruxelles : De Boeck.
- Garnier, C. et Rouquette, M.-L. (dir.) (2000). *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Gauthier, C. (dir.) et Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Germain, L., Papineau, L. et Séguin, B. (2006). *Le grand mensonge de l'éducation. Du primaire au collégial : les ratés de l'enseignement du français au Québec*. Montréal : Lanctôt Éditeur.
- Gervais, C. et Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par les stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. In *Revue des sciences de l'éducation*, vol 37, no 2, p. 281-306.
- Gervais, C. et Portelance, L. (dir.) (2005). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gonzalez-Rey, F. (2008). Subjectivité sociale, sujet et représentations sociales. *Connexions*, no 89.
- Guimelli, C. (1994a). Les représentations sociales In C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 11-24). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Guimelli, C. (1994b). Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base In C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 171-198). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Haas, V. (dir.) (2006). *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Halté, J.-F. (1995). Interaction : une problématique à la frontière. In J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français : état d'une discipline* (p. 63-78). Paris : Nathan.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 31-60). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, 89, 25-46.

- Larose, G. (Prés.) (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec.
- Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir. In V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (p. 77-89). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Leeman, D. (2006). Des savoirs savants aux savoirs enseignés. In C. Vaguer et D. Leeman (dir.), *Des savoirs savants aux savoirs enseignés* (p. 5-10). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Legendre, R. (2009). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. (2004). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation : quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives? In C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation*. (p. 257-278). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Mariotti, F. (2003). Tous les objets sociaux sont-ils objets de représentations sociales? Question autour de la pertinence. *JIRSO Journal international sur les représentations sociales (version électronique)*, 1(1), 2-18.
- Marot, T. (2009). *Lecture-écriture : apprendre autrement. Un modèle systémique et développemental de l'enseignement du français*. Villeneuve-d'Ascq : Cheminements.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public. Thèse principale de doctorat ès lettres*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p. 61-86). Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Les Publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Les Publications du Québec.
- Moliner, P. (2001a). Introduction. In P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* (p. 7-14) Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (2001b). Formation et stabilisation des représentations sociales. In P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* (p. 15-41). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Ouillon, C. (Prés.) (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. Janvier 2008.* Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1(2), 57-71.
- Reuter, Y. et Delcambre, I. (2006). L'objet enseigné comme objet à construire. Une discussion critique. In B. Schneuwly et T. Thévénaz-Christen (dir.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français* (p. 233-246). Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation.* Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Richer, J. (2008). Québec veut rehausser la qualité du français à l'école. *Le Soleil* (6 février) Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.cyberpresse.ca/article/20080206/CPACTUALITES/80206169/6730/C PACTUALITES>
- Ronveaux, C. et Dufays, J.-L. (2006). La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes In B. Schneuwly et T. Thévénaz-Christen (dir.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français* (p. 195-214). Bruxelles : De Boeck.
- Rouquette, M.-L. (2000). Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique In C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 133-142). Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Rouquette, M.-L. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français : état d'une discipline* (p. 46-62). Paris : Nathan.
- Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Lévis : Les Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (2009a). L'objet enseigné. In B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 17-28). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2009b). Le travail enseignant. In B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 29-43). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Tafani, E. et Bellon, S. (2001). Principe d'homologie structurale et dynamique représentationnelle *In* P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* (p. 163-193). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Tafani, E. et Souchet, L. (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle *In* P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* (p. 59-88). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Tisset, C. (2006). Des savoirs linguistiques aux savoirs enseignés / au savoir enseigner *In* C. Vaguer et D. Leeman (dir.), *Des savoirs savants aux savoirs enseignés* (p. 103-122). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Vanhulle, S. (2006). Des sujets apprenants aux objets didactiques, un mouvement dialectique. *In* B. Schneuwly et T. Thévénaz-Christen (dir.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français* (p. 215-231). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoir en « je » : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.
- Wagner, W. et Hayes, N. (2005). *Everyday discourse and common sense. The theory of social representations*. New York: Palgrave MacMillan.
- Whirtner, M. (2006). Le résumé d'un texte informatif s'enseigne-t-il? Des outils sémiotiques pour l'enseignement. *In* B. Schneuwly et T. Thévénaz-Christen (dir.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français* (p. 159-177). Bruxelles : De Boeck.

ANNEXE A – QUESTIONNAIRE

Questionnaire de recherche

Les représentations sociales des savoirs du français chez les futurs enseignants de français au secondaire

Par Michaël Hétu

Maîtrise en sciences de l'éducation, spécialisation en didactique du français

Avril 2013

Université de Sherbrooke

PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE

Le but de cette recherche est de contribuer à une meilleure compréhension des représentations des savoirs du français au terme de la formation à l'enseignement. Un intérêt particulier sera porté aux dimensions suivantes :

- Quels sont les savoirs du français?
- Quel rapport entretenez-vous avec ces savoirs?

Soyez assuré que les informations prélevées de même que les données recueillies seront traitées dans le respect le plus strict des règles de confidentialité.

La durée estimée du temps de réponse à ce questionnaire est d'environ vingt minutes.

Il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse. Ce qui nous intéresse, c'est **votre** représentation des savoirs. Alors, comment « bien » répondre?

- Soyez honnête.
- Évitez de répondre ce qui vous semble plus « convenable », plus « politiquement correct » ou plus conforme à la vision de l'université ou de l'ensemble des enseignants.
- Jouez le jeu lorsqu'on vous « force » à choisir ou à classer. Même approximative ou hésitante, votre réponse (combinée à celles de vos collègues) sera plus précieuse qu'une omission.
- Soyez spontané dans vos réponses. Une réponse spontanée est souvent plus proche de nos convictions profondes qu'une réponse « réfléchie », modifiée par notre perception des attentes, du milieu, de ce qui est « bien », etc.

Merci pour votre participation!

IDENTIFICATION

Université : _____

Sexe : ___ Féminin
 ___ Masculin

Vous êtes âgé(e) de : ___ ans

Hormis le baccalauréat en enseignement au secondaire, concentration français, avez-vous suivi d'autres formations ou d'autres certifications reliées à l'enseignement?

___ Oui
___ Non

Si oui, pouvez-vous nous indiquer laquelle ou lesquelles ainsi que l'institution où vous les avez suivies?

Titre de la formation	Institution d'enseignement

Au besoin, seriez-vous intéressé(e) à participer à une entrevue ayant pour but d'expliquer et d'approfondir les raisonnements sur lesquels s'appuient vos réponses?

___ Oui Adresse courriel : _____
___ Non

PARTIE 1 - ÉVOCATION HIÉRARCHISÉE

1. A) Répondez à la question suivante à l'aide de 5 termes ou courtes expressions.

Selon vous, quels sont les savoirs les plus importants à enseigner dans la discipline scolaire du français?

Termes ou expressions	Ordre d'importance

- B) Parmi les termes que vous venez de citer, certains sont plus caractéristiques que d'autres des savoirs à enseigner dans la discipline scolaire du français. Dans la 2^e colonne, indiquez l'ordre d'importance de chaque terme en commençant par le plus caractéristique ou indispensable (1) et en terminant par le moins caractéristique ou indispensable (5).

2. A) Choisissez l'une des compétences suivantes :

1. Écrire des textes variés _____
2. Lire et apprécier des textes variés _____
3. Communiquer oralement selon des modalités variées _____

B) Indiquez 5 termes ou courtes expressions qui vous semblent les plus caractéristiques pour définir ce que sont les savoirs de la compétence que vous avez sélectionnée.

Termes ou expressions	Ordre d'importance

C) Parmi les termes que vous venez de citer, certains sont plus caractéristiques que d'autres des savoirs de la compétence que vous avez choisie. Dans la 2^e colonne, indiquez l'ordre d'importance de chaque terme en commençant par le plus caractéristique ou indispensable (1) et en terminant par le moins caractéristique ou indispensable (5).

PARTIE 2 - CARACTÉRISATION

Cette série de questions a pour but de caractériser les dimensions que vous estimez plus représentatives ou moins représentatives des savoirs du français.

1. J'ai appris les savoirs de la discipline scolaire du français que j'enseigne aux élèves du secondaire :

1. Dans ma formation initiale à l'enseignement.
2. Dans des ouvrages de références professionnels ou scientifiques.
3. Dans des manuels scolaires.
4. Sur Internet
5. En stage.
6. Lors de mes études secondaires et/ou collégiales.

Les **deux** affirmations les **plus proches** de ma conviction sont : _____ et _____
 Les **deux** affirmations les **plus éloignées** de ma conviction sont : _____ et _____

2. Choisir et organiser les savoirs du français à enseigner de manière logique, c'est :

1. Se référer à la progression des apprentissages.
2. Se référer à la transposition didactique et aux synthèses des manuels.
3. Se référer aux notes de mes collègues.
4. Mener une recherche sur la question dans des ouvrages scientifiques.
5. Décomposer la compétence à atteindre, sélectionner les savoirs et les organiser moi-même.
6. Partir d'un fait de langue (ou d'une situation) qui semble cohérent avec le savoir à enseigner.

Les **deux** affirmations les **plus proches** de ma conviction sont : _____ et _____
 Les **deux** affirmations les **plus éloignées** de ma conviction sont : _____ et _____

3. Les savoirs du français que j'enseigne correspondent à :
1. Des règles de grammaire, des éléments essentiels d'un type de texte, des caractéristiques d'un genre littéraire, des composantes du schéma de la communication, etc.
 2. Des stratégies de révision, des stratégies de lecture, des manières de structurer ses idées, etc.
 3. Adapter sa production écrite ou orale à la situation de communication, s'interroger sur la possibilité d'autres significations dans un texte, partager ses perceptions pour favoriser son apprentissage, etc.

L'énumération **la plus proche** de ce que j'enseigne est : _____

L'énumération **la plus éloignée** de ce que j'enseigne est : _____

4. Le plus important, dans l'enseignement du français, c'est :
1. D'enseigner à écrire sans erreurs.
 2. De valoriser l'importance des idées dans un écrit.
 3. De donner le goût de lire et d'écrire.
 4. De donner une culture générale.
 5. De former, d'outiller intellectuellement en développant l'esprit critique.
 6. De permettre à l'élève de s'exprimer et de développer sa personnalité.

Les **deux** énoncés les **plus proches** de ma conviction sont : _____ et _____

Les **deux** énoncés les **plus éloignées** de ma conviction sont : _____ et _____

PARTIE 3 – DÉVELOPPEMENT COURT

5. A) Définissez ce qu'est une **thèse**, en argumentation.

B) En quels savoirs (éléments essentiels, caractéristiques) décomposez-vous ce qu'est une thèse pour l'expliquer à vos élèves? / À quels savoirs (éléments essentiels, caractéristiques) faites-vous référence pour expliquer la thèse?

C) Avez-vous déjà enseigné ces savoirs en stage?

Oui _____ Non _____

6. A) Définissez ce qu'est une **péripétie**.

B) En quels savoirs (éléments essentiels, caractéristiques) décomposez-vous ce qu'est une péripétie pour l'expliquer à vos élèves? / À quels savoirs (éléments essentiels, caractéristiques) faites-vous référence pour expliquer la péripétie?

C) Avez-vous déjà enseigné la péripétie en stage?

Oui _____ Non _____

7. A) Identifiez et définissez **une notion de la discipline du français de votre choix**.

B) En quels savoirs (éléments essentiels, caractéristiques) décomposez-vous cette notion pour l'expliquer à vos élèves? / À quels savoirs (éléments essentiels, caractéristiques) faites-vous référence pour expliquer cette notion?

C) Avez-vous déjà enseigné cette notion en stage?

Oui _____

Non _____

PARTIE 4 – PERCEPTION

8. Au terme de ma formation, je suis à l'aise de modéliser les éléments essentiels des savoirs à enseigner en français pour les expliquer et pour répondre aux questions des élèves.

	Savoirs à enseigner en français	Tout à fait	Assez	Peu	Pas du tout
1	Savoirs de l'écriture				
2	Savoirs de la lecture				
3	Savoirs de l'oral				
4	Savoirs de la littérature				
5	Savoirs de la grammaire				

9. Pour chacun des contextes (A, B, C et D), indiquez quelle affirmation (1, 2 ou 3) vous semble la plus juste :

- A) Au sein de ma cohorte d'étudiants : _____
- B) À l'université, dans la formation initiale à l'enseignement : _____
- C) Entre l'université et les écoles secondaires : _____
- D) Dans les écoles où j'ai fait mes stages : _____

J'ai l'impression que :

1. La représentation des savoirs à enseigner en français est partagée.
2. Quelques représentations des savoirs à enseigner en français sont concurrentes.
3. Il n'y a pas de consensus sur les représentations des savoirs à enseigner en français.

FIN DU QUESTIONNAIRE

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION!