

La place des connaissances relatives à l'adolescence dans la formation à l'enseignement au secondaire

CHRONIQUE • Recherche étudiante

En Occident, la période entre la fin de l'enfance et le début de l'âge adulte a récemment été définie comme étant « l'adolescence » et, généralement, cette période correspond aux années à l'école secondaire : une étape importante dans le cheminement scolaire (Olds et Papalia, 2005). C'est aussi à cette période qu'émergent de nombreux changements biologiques, psychologiques et sociaux chez les élèves adolescents. En ce sens, considérant que les enseignants sont partie intégrante de la vie de leurs élèves, ils font face à plusieurs défis liés à ces transformations.

Lors de leur formation, les futurs enseignants apprennent et acquièrent de nombreuses connaissances et compétences, qu'ils tenteront, par la suite, d'intégrer à leur pratique d'enseignement. Dans ce travail, nous nous intéressons à la formation initiale des enseignants du secondaire sous l'angle des savoirs relatifs au développement de l'adolescent. Nous souhaitons en effet interroger la place qu'occupent ces savoirs dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire.

Importance de la période adolescente

Dès l'entrée à l'école secondaire, les élèves commencent à raffiner leurs habiletés sociales, à se former une identité et à transformer leur vision de la famille, des amis et des amours : ils deviennent aussi sexuellement matures (Cloutier et Drapeau, 2008). C'est une période de grands changements, mais également une période « à risque » : le développement de l'identité et l'estime de soi parfois fragile mènent plusieurs adolescents à développer des symptômes dépressifs, des pensées suicidaires, des troubles comportementaux ou des troubles

alimentaires (Domagala-Zysk, 2006; Olds et Papalia, 2005). Ainsi, l'adolescence se révèle cruciale pour le développement personnel de tout individu (Domagala-Zysk, 2006).

Les acteurs qui font partie de la vie à l'école et qui sont intimement investis dans le développement des élèves doivent connaître les caractéristiques du développement biologique, social et psychologique, et leurs impacts sur l'adolescent (Roaten et Roaten, 2012). Cependant, peu d'études se sont penchées sur la question des savoirs enseignants relatifs au développement à l'adolescence (Letendre et Akiba, 2001). Pourtant, il s'agit d'un thème pertinent au regard de l'étude sur la formation et la pratique enseignante, puisque les années circonscrites par le passage au secondaire représentent un moment de grands changements que l'on doit soutenir et favoriser pour permettre aux jeunes de bien se développer, et ce, à tous les niveaux.

Les savoirs intégrés dans la formation

Dès les années 1980, le désir de professionnaliser l'enseignement met de l'avant l'idée que le travail enseignant repose sur une base de savoirs (ou connaissances) et que cette base est nécessaire pour la formation (Calderhead, 1991). Des chercheurs en éducation, notamment Shulman et Grossman, s'intéressent à celle-ci dès les années 80, mais peu de consensus clair émerge des travaux (Hashweh, 2005). La documentation montre toutefois que les connaissances pour enseigner sont nombreuses et multidimensionnelles (Liu, 2010).

D'ailleurs, les autorités s'engageront, en 1994 et 2001, à réformer la formation à l'enseignement, entre autres pour faire passer l'enseignement de « métier » à un statut de « profession » : on rapproche les milieux universitaires aux milieux de pratique (écoles); on crée une approche par programme; on intègre douze compétences et connaissances à développer tout au long de la formation. Finalement, on tente de construire une formation solide, ayant un caractère professionnel (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2001).

Ainsi, puisque le mouvement de professionnalisation de l'enseignement met de l'avant l'importance des savoirs intégrés à la formation, et que le principal objet de travail des enseignants est constitué par des élèves expérimentant une période importante de leur vie, nous nous demandons : comment les connaissances relatives à la période adolescente sont-elles intégrées à la formation en enseignement au secondaire?

Cadre conceptuel

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à ce qu'apprennent les enseignants sur la période adolescente lors de leur formation, donc aux connaissances intégrées dans cette dernière. De manière plus générale, de quel type de savoir s'agit-il? Ingersoll, Jenkins et Lux (2014) catégorisent le savoir enseignant de la façon suivante : la connaissance du contenu de la matière; la connaissance de la pédagogie; la connaissance du contexte d'enseignement; la connaissance des élèves. Au fil du temps, la connaissance pédagogique de la matière est devenue la catégorie de savoir la plus étudiée, car elle est souvent considérée comme centrale à l'enseignement (Lee et Luft, 2008). Cependant, le savoir qui nous intéresse spécifiquement – la connaissance des élèves – reste peu défini, même si de nombreux auteurs l'incluent dans la connaissance pédagogique de la matière.

À la lumière des nombreux travaux sur les savoirs enseignants, il semble qu'il y ait trois types de connaissances enseignantes à propos des élèves : a) les connaissances scientifiques élaborées par les sciences humaines et sociales à propos des adolescents et des élèves (type 1); b) la traduction des connaissances de type 1 dans les programmes de formation à l'enseignement (type 2); c) les connaissances des enseignants relatives à leurs élèves dans leur propre classe : leurs caractéristiques personnelles, leurs environnements sociofamiliaux, etc. (type 3). Nous nous intéressons donc aux connaissances de type 1 et 2, soit à l'intégration des connaissances relatives à l'adolescence dans la formation initiale en enseignement au secondaire.

Méthodologie et questions de recherche

Ce projet de recherche s'inscrit dans une approche qualitative, d'abord descriptive, puisque nous voulons décrire les connaissances intégrées dans les programmes de formation, plus précisément dans les cours offerts sur l'adolescence; ensuite comparative, car nous voulons comparer les cours offerts dans les différentes universités du Québec : quelles connaissances sont transmises; comment les cours sont-ils structurés; le contenu des cours sur l'adolescence est-il uniforme d'une université à l'autre?

Puisque les formations universitaires varient grandement d'une province à l'autre, nous avons choisi d'analyser les programmes de formation des universités québécoises offrant la formation à l'enseignement secondaire : Université de Montréal, Université Laval, Université de Sherbrooke et les universités du réseau des universités du Québec (UQAM, UQTR, UQAC, UQAR, UQO, UQAT). Nous avons arrêté notre choix uniquement sur les universités francophones, puisque la majorité de l'enseignement se fait en français dans nos écoles.

Ainsi, nous pensons que notre projet de recherche vient combler un manque de connaissances sur le sujet et qu'il pourrait mener à quelques éclaircissements sur la formation à l'enseignement au secondaire, voire à l'amélioration de cette formation.

Références

- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5-6), 531-535. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x\(91\)90047-s](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x(91)90047-s)
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3^e éd.). Montréal, QC : Chenelière.
- Domagala-Zysk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School Psychology International*, 27(2), 232-247. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034306064550>
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273-292. <http://dx.doi.org/10.1080/13450600500105502>
- Ingersoll, C., Jenkins, J. M. et Lux, K. (2014). Teacher knowledge development in early field experiences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 363-382. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0102>
- Lee, E. et Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1343-1363. <http://dx.doi.org/10.1080/09500690802187058>
- Letendre, G. K. et Akiba, M. (2001). Teacher beliefs about adolescent development: Cultural and organizational impacts on Japanese and U.S. middle school teachers' beliefs. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 31(2), 187-203. <http://dx.doi.org/10.1080/03057920123461>

Liu, S. (2010). Teacher's Knowledge: Review from comparative perspective. *New Horizons in Education*, 7(5-6), pp. 148-158.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Olds, S. W. et Papalia, D. E. (2005). *Psychologie du développement humain* (6^e éd.). Saint-Laurent, QC : Groupe Beauchemin.

Roaten, G. K. et Roaten, D. J. (2012). Adolescent brain development: Current research and the impact on secondary school counseling programs. *Journal of School Counseling*, 10(18). Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=EJ981198>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x015002004>

Pour citer cet article

Tremblay-Gagnon, D. (2016). La place des connaissances relatives à l'adolescence dans la formation à l'enseignement au secondaire. *Formation et profession*. 24(3), 75-78. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a102>