

Formation et profession

Bulletin du CRIFPE

Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante

Rencontre avec
Noreen O'Haire et John Staple

30 000 000 d'enseignants à former en huit ans

Enseigner : la question de la dimension persuasive de la communication

L'évaluation de la « conscience citoyenne » des élèves
fait-elle sens en histoire et éducation à la citoyenneté ?

Dossier

Une étude pancanadienne sur le personnel scolaire
sous la responsabilité de Marie-Claude Riopel et Claude Lessard

2	ÉDITORIAL
	30 000 000 d'enseignants à former en huit ans
5	DOSSIER
	Étude sur l'évolution du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada
5	Introduction <i>M.-C. Riopel et C. Lessard</i>
7	Présentation du programme de recherche <i>M. Tardif et M.-C. Riopel</i>
10	Élaboration d'un portrait statistique national et transversal <i>J.-G. Blais</i>
14	L'analyse des politiques éducatives canadiennes et québécoises <i>C. Lessard</i>
19	Les enquêtes nationales auprès des directions d'école ainsi que des enseignants <i>F. Larose, C. Lessard, J.-G. Blais, J. Bourque</i>
23	Étude longitudinale du cheminement professionnel d'enseignants et directeurs d'école primaires et secondaires <i>M.-C. Riopel, D. Gérin-Lajoie, P. P. Grimmett</i>
27	Rencontre avec Noreen O'Haire et John Staple <i>C. Lessard et M.-C. Riopel</i>
31	En conclusion <i>M.-C. Riopel et C. Lessard</i>
32	Membres de l'équipe et partenaires
34	LE COMMENTAIRE D'ACTUALITÉ
	Solliciter la parole de l'enseignant, quelles sont les implications d'une théorie instrumentale du langage ? <i>F. Saussez</i>
37	CHRONIQUE INTERNATIONALE
	Le rapport des enseignants au manuel scolaire brésilien (entre les prescriptions et l'autonomie) <i>C. d'Ávila Mabeu</i>
40	CHRONIQUE DIDACTIQUE
	L'évaluation de la « conscience citoyenne » des élèves fait-elle sens en histoire et éducation à la citoyenneté ? <i>D. Lefrançois</i>
	L'ACHRONIQUE
	<i>M. Mellouki</i>
42	CHRONIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE
	Les jeunes du Québec ont du mal avec le français. Oui, mais que faire ? <i>M.-A. Lord</i>
45	CHRONIQUE CULTURE ET ÉTHIQUE
	Le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse québécois <i>D. Jeffrey</i>
49	CHRONIQUE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT
	Enseigner : la question de la dimension persuasive de la communication <i>S. Martineau</i>
53	RENDEZ-VOUS AVEC LA RECHERCHE
	Entrevue avec Clermont Gauthier <i>E. Falardeau</i>
67	LIVRES

Sommaire

Le bulletin du CRIFPE

est publié par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Directeur du bulletin

Thierry Karsenti *U. de Montréal*

Adjointe à la production

Monica Cividini *U. de Montréal*

Responsables des chroniques

Suzanne-G. Chartrand *U. Laval*
 Érick Falardeau *U. Laval*
 Denis Jeffrey *U. Laval*
 Stéphane Martineau *UQTR*
 M'hammed Mellouki *U. Laval*
 Diane Saint-Jacques *U. de Montréal*

Collaboration spéciale

Jean-Guy Blais *U. de Montréal*
 Jimmy Bourque *U. de Moncton*
 Cristina d'Ávila Maheu *U. Fédérale de Babia*
 Catherine Duquette *U. Laval*
 Diane Gérin-Lajoie *U. de Toronto*
 Peter P. Grimmett *U. Simon Fraser*
 François Larose *U. de Sherbrooke*
 David Lefrançois *U. de Montréal*
 Claude Lessard *U. de Montréal*
 Marie-Andrée Lord *U. Laval*
 Marie-Claude Riopel *U. de Montréal*
 Frédéric Saussez *U. de Montréal*
 Maurice Tardif *HEP BEJUNE*

Révision linguistique

Monique Paquin

Correction des épreuves

Gabriel Dumouchel *U. de Montréal*

Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté *U. Laval*

ISSN 1718-8237

Cette publication est rendue possible grâce au financement des Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC)



Tous les textes sont publiés sous une licence Creative Commons, version 2.0 Canada, catégorie Paternité – Pas de modification.



Vous pouvez réagir à tous les textes sur le site de Formation et profession
<http://formation-profession.org>

ÉDITORIAL

30 000 000 d'enseignants à former en huit ans

Thierry KARSENTI
Claude LESSARD

CRIFPE

Ce sont les enseignants, plus que tout autre groupe, qui déterminent les attitudes et modèlent les idées et les aspirations d'une nation.

Julius Nyerere¹, 1966

En 1947, les nations du monde affirmaient dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* que « toute personne a droit à l'éducation ». En faisant de l'éducation un droit universel, on souhaitait éradiquer la pauvreté sur terre et faire valoir les droits de tous les individus, hommes ou femmes, filles ou garçons, de toutes les régions du monde.

Les derniers rapports de l'UNESCO montrent, quelque soixante années après cette affirmation collective, et malgré les nombreux efforts fournis aux quatre coins du monde, que nous sommes toujours bien loin de ce vœu pieux. En fait, selon l'UNESCO, ce sont quelque 100 millions d'enfants qui n'ont toujours pas accès à l'enseignement de base (primaire), et ce, sans compter le milliard d'adultes considérés analphabètes. C'est en partie cette réalité qui a amené, en 1990, les participants à la Conférence de Jomtien (Thaïlande) à adopter la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*.

Dix ans après la Conférence de Jomtien, et précisément lors du Forum mondial sur l'éducation, à Dakar (Sénégal), en avril 2000, plus de 1 100 représentants de 164 pays se sont réunis et ont adopté les



¹ Ancien président de la Tanzanie, qui fut l'un des grands dirigeants de l'Afrique postcoloniale, comme son homologue panafricaniste Kwame Nkrumah, du Ghana.

objectifs de l'Éducation pour tous² (EPT) afin de réaffirmer notamment l'importance d'offrir, d'ici à 2015, à tous les enfants – garçons et filles – l'accès à un enseignement primaire gratuit, obligatoire et de bonne qualité. Cette même année, chefs d'État et autres dirigeants du monde ont de nouveau reconnu le rôle capital de l'éducation dans le monde puisqu'ils ont intégré deux des objectifs de l'EPT dans les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), soit :

- Garantir d'ici à 2015 à tous les enfants, filles et garçons, partout dans le monde, qu'ils pourront suivre un cursus complet de scolarité primaire;
- Éliminer la disparité des sexes dans l'éducation primaire et secondaire avant 2005 de préférence, et à tous les niveaux de l'éducation en 2015 au plus tard.

Soixante années après la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, dix-sept ans après la Conférence de Jomtien, près de sept ans après l'adoption des objectifs de l'EPT et des OMD, sommes-nous réellement en voie de donner le droit à l'éducation à tous les enfants ? Ces déclarations, souvent prononcées à l'unisson par les chefs d'État, ont-elles réellement mobilisé les pays du monde ? On le souhaite, mais rien n'est moins certain.

Car pour atteindre les objectifs de l'EPT, chaque enfant aura besoin d'un enseignant, voire d'un enseignant qualifié. Pour cela, le défi à relever actuellement et au cours des prochaines années est énorme. En effet, selon plusieurs indicateurs, les pays du monde entier devront recruter jusqu'à 30 millions d'enseignants d'ici à 2015 pour pouvoir assurer un enseignement primaire à l'ensemble des enfants³. Et il semble que l'Afrique soit de loin le continent le plus touché :

« L'Afrique traverse une pénurie d'enseignants qui atteint des proportions critiques. [...] Il faut investir des sommes importantes pour former les enseignants, les retenir dans la profession et leur offrir des possibilités de développement professionnel. » (Rapport de la Commission pour l'Afrique, 2005)

Plus précisément, ce sont les pays francophones d'Afrique subsaharienne qui sont susceptibles d'être les plus marqués. En effet, d'après un nouveau rapport de l'Institut de statistique de l'UNESCO (2006)

intitulé *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux 2015*, les salles de classe de l'Afrique subsaharienne devront accueillir de 1,6 à 3 millions d'enseignants supplémentaires d'ici à 2015⁴. Le corps enseignant devra donc augmenter de 68 % durant cette période. Par exemple, d'ici à 2015, dans certains des pays les plus pauvres de la planète, le nombre d'enseignants devra presque quadrupler, passant de 16 000 à 61 000 au Tchad, ou de 20 000 à 80 000 au Niger. Il faut aussi savoir que dans plusieurs pays africains affectés par l'épidémie du VIH ou du SIDA, c'est plus d'un enseignant qui devra être formé pour chaque poste vacant.

Au-delà de ces chiffres, il est à noter que ce sont les pays les plus atteints par la pénurie qui disposent du personnel le moins qualifié. Par exemple, au Congo, 57 % des enseignants n'auraient pas atteint un niveau d'études secondaires du premier cycle (plusieurs sont en fait des parents volontaires)⁵. Un enseignement de « bonne qualité » est-il conciliable avec l'atteinte des objectifs de l'EPT, avec la scolarisation de toutes et de tous ? L'éducation communautaire est d'une importance capitale, et la participation d'enseignants non qualifiés permet certes aux pays de faire face à l'urgence de la pénurie d'enseignants, mais l'institutionnalisation de telles pratiques est aussi à craindre,

2 Les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) engagent les gouvernements à atteindre les objectifs suivants d'ici à 2015 :

- Développer les soins et l'éducation pour la petite enfance;
- Garantir à tous les enfants, en particulier aux filles, une éducation primaire complète de qualité, gratuite et obligatoire;
- Assurer aux jeunes gens et aux adultes un accès équitable à l'enseignement et à l'apprentissage des compétences de la vie quotidienne;
- Améliorer de 50 % les taux d'alphabétisation des adultes;
- Réaliser l'égalité des sexes dans l'éducation primaire et secondaire;
- Améliorer la qualité de l'éducation – notamment pour ce qui concerne la lecture et l'écriture, le calcul et les connaissances de base de la vie quotidienne.

3 Source : UNESCO.

4 Source : UNESCO.

5 Évidemment, le problème est complexe. L'enseignant, dans plusieurs pays du monde, se retrouve en général sous-payé, voire parfois surexploité, ce qui n'a rien pour favoriser le recrutement.

en particulier pour la qualité de l'éducation, voire pour la possibilité qu'auront les élèves ainsi scolarisés de développer des compétences de base.

Ainsi, au-delà des chiffres critiques, inhérents à cette pénurie d'enseignants actuelle et future, il faut aussi se soucier de la qualité des enseignants. Car tous les experts le reconnaissent, les enseignants (qualifiés) sont aussi la clé de voûte de l'éducation de qualité. Il est donc indispensable que chaque enfant puisse avoir, en face de lui, un professionnel de l'enseignement, et ce, afin d'augmenter ses chances d'acquérir une éducation de bonne qualité.

Que faire ? Il est difficile et injuste de répondre succinctement à cette question, car le problème est complexe, mais il est cependant certain que l'argent nécessaire au recrutement massif d'enseignants, à leur formation et à leur rétention dans le métier serait disponible si les pays donateurs d'une part, respectaient leurs engagements, et si, d'autre part, ils dépensaient moins sur le plan militaire et redirigeaient une partie des sommes ainsi économisées vers le soutien à l'éducation de base dans les pays en voie de développement (PVD). En effet, comme le soulignait récemment Paul Gérin-Lajoie dans son manifeste en faveur de l'éducation de base⁶, peu de pays respectent leurs engagements de soutenir les PVD à la hauteur de 0,7 % de leur produit national brut (sans oublier qu'une partie de l'argent versé sert parfois à alléger la dette des PVD ou à financer des opérations de maintien de la paix). Le Canada consacre à peine 0,27 % de son PIB à l'aide aux PVD et ce pourcentage n'a à peu près pas bougé depuis quarante ans ! Nous sommes, parmi les pays donateurs de l'OCDE, classés quatorzième sur quatorze. Pas de quoi se vanter ! Aussi, si les dons des pays donateurs atteignent 79,5 milliards de dollars, cela est bien maigre comparé aux dépenses militaires mondiales qui atteignent annuellement plus de 700 milliards de dollars, soit presque dix fois plus que l'aide au développement. À elle seule, la guerre en Irak coûte 7 milliards par mois, alors qu'on estime qu'il faudrait 11 milliards annuellement pour assurer la scolarité universelle au primaire. Ces chiffres montrent clairement que l'éducation pour tous est un objectif atteignable, si telle est notre priorité. En tout cas, ce n'est pas véritablement un problème d'argent.

Évidemment, l'argent n'est pas tout. C'est pourquoi les établissements de formation des enseignants du Nord et les chercheurs spécialistes de la formation à la profession enseignante devront participer à la recherche d'une solution pour faire face à cet immense défi auquel plusieurs pays sont déjà confrontés. Des centres de recherche comme le CRIFPE devraient donc tenter de venir en renfort afin d'accroître les chances de tous les pays d'atteindre les objectifs de l'EPT.

Si les 164 pays qui ont participé au Forum mondial sur l'éducation de Dakar souhaitent réellement atteindre les objectifs fixés pour 2015, il faudra nécessairement trouver des moyens d'accroître à la fois les effectifs et les compétences des enseignants. Sans enseignants compétents et intéressés par leur profession, les objectifs de l'EPT resteront – pour tous – un vœu pieux. En formant les futurs maîtres, enseignants et autres spécialistes de l'éducation, les établissements de formation de formateurs apporteront un concours vital susceptible de contrer cette pénurie d'enseignants.

Et pour former autant d'enseignants, en si peu de temps, il faudra nécessairement faire appel à des façons innovantes de former les maîtres. Ces stratégies s'appuieront possiblement sur les technologies de l'information et de la communication (TIC), sur des enseignants retraités du Nord, ainsi que sur la fabrication de trousseaux pédagogiques accessibles à chaque enseignant.

6 Gérin-Lajoie, P. (2007). *Jusques à quand laisserons-nous ces millions d'enfants, sans école et sans défense, souffrir en silence ?* Manifeste de Paul Gérin-Lajoie, Fondation PGL.

Dossier

Étude sur l'évolution du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada

Marie-Claude RIOPEL
Claude LESSARD

Université de Montréal

Introduction

En 2002, une vaste étude pancanadienne orientée par un ambitieux programme de recherche voyait le jour. Elle était entreprise par le professeur Maurice Tardif et par une équipe de chercheurs de plusieurs universités canadiennes. C'était la première fois qu'une équipe de spécialistes en éducation, réunissant des chercheurs chevronnés francophones et anglophones, se rassemblait afin d'étudier durant cinq années consécutives les transformations marquant le monde de l'enseignement au Canada à l'aube du nouveau millénaire. À titre de responsables du présent dossier, nous sommes heureux de vous présenter les grandes lignes de cette étude et quelques résultats.

Au départ, ce programme de recherche proposait à l'équipe de se situer au cœur des questions et des enjeux les plus actuels en éducation au Canada et dans le reste du monde. Il était en fait une proposition pour pallier, quoique partiellement, la fragmentation des recherches et la dispersion des données qui caractérisent souvent les travaux portant sur le personnel de l'enseignement au Canada. Du même coup, nous avons voulu que nos orientations de recherche se démarquent de celles qui sont le plus généralement visées. Nos moyens financiers, découlant d'une subvention du CRSH, et les ressources de chacun des membres de l'équipe ont nourri cette ambition. Pour les membres de notre équipe, il n'était pas question de reproduire à l'échelle nationale ce que chacun réalisait déjà à l'échelle régionale ou provinciale; il s'agissait plutôt de développer et de mettre en œuvre de nouvelles perspectives et des méthodes capables d'élargir et d'enrichir nos horizons actuels de recherche,



de susciter de nouvelles questions et de construire des registres de productions à peu près inexplorés ou trop faiblement exploités dans notre domaine.

La réalisation de cette étude, par sa nature et son ampleur, a nécessité l'étroite collaboration d'organismes engagés dans la vie éducative au Canada ainsi que la participation d'une quarantaine de professeurs d'universités, d'étudiants diplômés, de professionnels de recherche et de plusieurs centaines d'enseignants et de directeurs d'écoles primaires et secondaires. Ce projet mobilisateur arrive à terme : les données planifiées sont recueillies, des analyses sont terminées tandis que d'autres sont en cours et porteront leurs fruits dans les années à venir. Bien que la diffusion des résultats ait pour une bonne part emprunté les canaux des associations professionnelles, la publication d'articles et d'ouvrages (en préparation) s'accroîtra dans un proche avenir.

Sur le plan social, compte tenu de l'importance de nos partenaires et de leurs rôles dans la définition des politiques éducatives, nous croyons que les productions scientifiques issues de notre programme ne resteront pas cantonnées, comme c'est trop souvent le cas en sciences sociales et humaines, au domaine de la connaissance érudite. Nous pensons qu'elles sauront contribuer directement à l'amélioration du savoir social relatif aux phénomènes qui marquent le travail du personnel scolaire et à la gestion efficace de ces mêmes phénomènes. Il ne s'agit pas, pour notre équipe, de verser dans l'utilitarisme, mais plutôt de reconnaître la pertinence et les impacts d'un programme comme le nôtre, considérant les fonctions sociales, économiques et culturelles majeures remplies par le personnel de l'enseignement au Canada.

Ce dossier présente aux lecteurs de *Formation et profession* les divers projets de recherche mis en œuvre à travers notre étude. Nous y avons réuni les chefs des projets qui offrent, à travers leur texte, un état des lieux des travaux, la plupart toujours en cours. Le premier texte présente les lignes directrices de l'étude, les questions de recherche et les perspectives méthodologiques retenues. Le texte suivant présente les premières analyses des politiques en éducation au Canada sous l'angle de la régulation. Le troisième texte présente des résultats des sondages pancanadiens

effectués auprès de directeurs d'école. Le quatrième texte présente les différentes étapes franchies jusqu'à maintenant dans l'étude du cheminement professionnel de 500 participants. Le cinquième texte présente le point de vue de la Fédération canadienne des enseignants sur les enjeux fondamentaux du travail des enseignants. Le dossier se conclut sur une réflexion à propos des défis que nous avons surmontés pour réaliser cette étude et présente la liste des membres de l'équipe.

Nous espérons que la présentation de notre étude suscitera des questionnements et l'intérêt à nous suivre dans la dissémination plus large de nos résultats en visitant notre site Internet (www.teachcan.ca).

Présentation du programme de recherche

Maurice TARDIF
HEP BEJUNE

Marie-Claude RIOPEL
Université de Montréal



L'objectif principal de notre étude sur l'évolution du personnel scolaire au Canada était de contribuer à l'analyse des principaux changements marquant la situation actuelle et l'évolution au cours de la décennie 2000-2010 du personnel de l'enseignement des écoles primaires et secondaires au Canada. Les membres de notre équipe et nos partenaires¹ partagent un postulat commun voulant que le personnel de l'enseignement constitue, dans ses interactions quotidiennes avec les élèves et les autres acteurs éducatifs, la véritable pierre angulaire de l'école canadienne. C'est ce personnel qui assume concrètement la mission fondamentale d'éducation et de formation des nouvelles générations de citoyens et de travailleurs. En ce sens, étudier la situation actuelle du personnel scolaire, c'est s'efforcer de pénétrer au cœur même du processus de scolarisation tel qu'il se réalise aujourd'hui dans les classes et les écoles. Or, la nécessité d'entreprendre cette recherche d'envergure répondait aux nombreux changements qui affectent la situation du personnel scolaire aussi bien dans les classes et les écoles que dans l'environnement social. En effet, l'hypothèse directrice qui oriente notre programme est qu'à l'aube des années 2000, nous entrons dans une véritable phase de transformation des assises traditionnelles des métiers et des professions de l'enseignement en milieu scolaire.

Cette transformation profonde opère sur quatre plans que notre programme de recherche a voulu documenter, décrire et analyser :

- Le renouvellement du personnel de l'enseignement et ses nouvelles conditions de travail;
- Les réformes, les nouvelles politiques et leurs impacts sur les enseignants, les directeurs et les dynamiques des établissements;
- La professionnalisation de l'enseignement;
- Les conceptions et les pratiques pédagogiques.

¹ Les noms des partenaires et des membres de l'équipe apparaissent à la fin de ce dossier.

En définitive, étudier l'évolution du personnel scolaire demande forcément de prendre en compte ces dynamiques de changement, de les analyser et de les documenter afin de comprendre comment elles agissent sur les acteurs. Cela consiste aussi à décrire et à saisir les tendances de ces changements ainsi que leurs impacts complexes et parfois contradictoires sur le travail quotidien des enseignants et les directeurs d'école. C'est également comprendre comment ceux-ci y font face en les assumant, mais aussi en les adaptant aux réalités et aux ressources particulières de leurs contextes professionnels variés.

Les questions de recherche

Pour atteindre notre objectif général, nous avons cherché à répondre à quatre questions de recherche qui ont nourri et orienté directement nos travaux depuis 2002. Cependant, deux précisions s'imposent : nous savons qu'il est illusoire, dans le cadre d'un programme de recherche d'à peine cinq ans, d'étudier l'ensemble des transformations qui marquent le monde de l'enseignement au Canada. C'est pourquoi nos questions ciblent certains changements qui sont fondamentaux et qui apparaissent, dans l'état actuel de nos connaissances, comme les principaux phénomènes à étudier. Ajoutons que ces questions spécifiques ont été formulées en tenant compte aussi des compétences et des expériences de recherche spécifiques et complémentaires de chacun des membres de notre équipe, soit sur le plan théorique et méthodologique, soit sur le plan empirique des réalités étudiées. Nos questions étaient donc :

1. Qui sont présentement les enseignants et les directeurs d'école au Canada et quelles sont leurs conditions de travail ?
2. Comment les politiques et les réformes éducatives influent-elles sur leur prestation de travail au sein des établissements ?
3. Comment les enseignants et les directeurs définissent-ils aujourd'hui leurs connaissances et leurs compétences en lien avec leur professionnalité et leur travail quotidien ?
4. Quelles sont leurs pratiques professionnelles avec les élèves et comment conçoivent-ils ce qu'ils font ?

Notre programme de recherche s'est efforcé de répondre à ces questions en abordant l'évolution du personnel scolaire en fonction de perspectives analytiques qui ont rarement été mobilisées et combinées entre elles dans la recherche en éducation au Canada et desquelles découlent des engagements méthodologiques conséquents.

Les perspectives de recherche

Partant des travaux les plus actuels en sociologie du travail, en sociologie des professions et dans les études du changement organisationnel, la percée intellectuelle de notre programme consiste à aborder son objet selon une triple perspective, à savoir *pancanadienne*, *comparative* et *longitudinale*, tout en prenant en compte, dans ses analyses, des points de vue des acteurs de l'enseignement, afin de comprendre les réactions que les évolutions en cours entraînent sur le plan tant de leurs représentations et attitudes que de leurs pratiques émergentes et diversifiées.

Au Canada, les changements étudiés constituent des tendances et phénomènes nationaux, c'est-à-dire qu'ils ne se limitent pas à une région particulière, mais affectent de différentes manières l'ensemble des groupes d'acteurs de l'enseignement de toutes les régions canadiennes. Leur étude permet donc de situer d'emblée notre programme dans une *perspective pancanadienne*, conduisant à mettre en relief les changements à l'œuvre à partir de la mise à jour de tendances nationales; par exemple : les enseignants travaillent dans des classes culturellement plus diversifiées, les enseignants sont plus âgés, les hommes occupent davantage de postes de direction que les femmes, etc.

Toutefois, les modes locaux d'enracinement, de diffusion et de réception de ces changements nationaux sont très variés. Selon la situation économique de la région du pays, selon que le milieu soit urbain ou rural et hétérogène ou non au plan culturel, le travail et le vécu du personnel scolaire se trouvent affectés de manières bien différentes. On ne peut donc les étudier sans prendre en compte leurs diversifications en fonction des réalités locales. Mais le niveau local

n'est pas qu'un espace de réception passive de tendances globales, il est aussi potentiellement porteur d'impacts nationaux qui influent sur les changements à la grandeur du pays. En même temps, il renvoie aussi à l'autonomie relative des acteurs et des établissements scolaires qui ne font pas que suivre des tendances, mais les infléchissent en fonction de leurs situations, ressources, représentations et actions spécifiques. Ainsi, notre programme comprend une *perspective comparative*, soit la nécessité de comparer les diverses régions afin de mettre en lumière leurs différences et leurs convergences, ainsi que les marges de manœuvre et les stratégies des acteurs confrontés aux forces de changement.

Orienté vers l'étude des transformations en cours et l'analyse de l'évolution actuelle du personnel de l'enseignement, notre programme privilégie une perspective évolutive et *longitudinale* visant à rendre compte des changements et de leurs impacts sur le personnel scolaire durant la première moitié des années 2000. Nous avons, par conséquent, suivi le déroulement des changements à travers le temps, en examinant comment le personnel scolaire y fait face, non seulement à un moment donné du temps, mais sur une période de cinq ans.

Toutefois, en accord avec le postulat central de notre équipe, les perspectives précédentes restent insuffisantes si elles ne conduisent pas à prendre en compte les points de vue et les pratiques des acteurs eux-mêmes. En effet, notre objectif n'était pas seulement de décrire des changements, aussi importants soient-ils, mais de connaître leurs impacts sur les acteurs et de comprendre comment ils y font face. C'est pourquoi nous nous intéressons de manière privilégiée aux significations que les acteurs prêtent à leurs propres situations de travail et vécu professionnel.

En conclusion

Un tel programme de recherche n'a jamais été réalisé au Canada. Notre équipe, réunie par l'entremise d'un financement² de cinq ans, voulait contribuer d'une manière nouvelle à la connaissance des tendances et des changements qui façonnent l'évolution des systèmes d'enseignement au Canada, sous l'angle de l'étude spécifique des acteurs scolaires, enseignants et directeurs d'école, de leurs situations et pratiques professionnelles, des transformations qui affectent leurs formations, compétences et professionnalités, ainsi que de leur travail quotidien et de leurs interactions avec les élèves et les autres partenaires éducatifs.

Appuyé par un important réseau de partenaires, de centres, de chaires et d'universités, notre programme a cherché à contribuer de manière directe à l'amélioration de notre connaissance collective des phénomènes et des enjeux qui marquent aujourd'hui le travail du personnel de l'enseignement, tout en assurant une diffusion aussi bien auprès de la communauté universitaire et des organismes éducatifs que des enseignants et des directeurs d'école eux-mêmes et de leurs associations.

Comme nous l'avons déjà indiqué et compte tenu de notre objectif général, de nos questions et objectifs spécifiques de recherche ainsi que des perspectives à partir desquelles nous allons les traiter, le programme de recherche proposé est organisé en fonction de quatre projets. Chacun de ces projets commande des tâches précises desquelles découlent plusieurs productions et moyens de diffusion. Chaque projet fait l'objet d'une présentation dans le dossier qui suit.

2 Grands travaux de recherche concertée (GTRC) mis en œuvre par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Élaboration d'un portrait statistique national et transversal

Jean-Guy BLAIS

Université de Montréal



L'objectif de notre projet dans le cadre de l'étude sur le personnel scolaire canadien était de rendre accessible sur le réseau Internet une base nationale de données statistiques à partir de la recension et de la mise en forme des données provenant d'enquêtes existantes et couvrant la période 1990-2007. Ainsi, les tableaux et figures présentés sur le site Internet du projet (www.teachcan.ca) offrent un portrait descriptif transversal du personnel de l'enseignement pour l'ensemble du Canada, pour chacune des provinces et chacun des territoires (par exemple, l'âge et les conditions de travail, l'expérience et la formation, etc.). Le projet a pu profiter du fait que depuis une dizaine d'années, les grandes agences statistiques à travers le monde industrialisé ont fait des efforts particuliers pour, d'une part, procurer aux chercheurs l'accès aux données des enquêtes nationales respectives et, d'autre part, faciliter l'exploitation de ces mêmes données en développant des procédures d'accès conviviales. Ainsi, toutes les données statistiques présentées sur le site du projet sont accessibles via le réseau Internet en utilisant l'une ou l'autre des différentes passerelles développées pour faciliter le travail des chercheurs à cet égard. Toutefois, étant donné la richesse et la quantité des informations ainsi rendues accessibles par les agences statistiques nationales, des choix judicieux doivent être faits pour éviter de se perdre sous un amoncellement de données.

Évidemment, ce type d'entreprise est au départ tributaire de l'existence de données pertinentes et de qualité pour la description visée. À l'heure actuelle, les données rencontrant les caractéristiques recherchées, c'est-à-dire des données transversales et nationales, ne sont pas légion et elles sont accessibles principalement à travers différentes enquêtes nationales menées par Statistique Canada. D'entrée de jeu, il faut faire certaines mises en garde au sujet des données

provenant de ces différentes enquêtes. Bien que la période visée pour la description statistique s'étende au départ de 1990 à 2007, il y a très peu de données accessibles couvrant entièrement cette période. Pour la plupart, les enquêtes ne visent pas directement la population des enseignants. Ces derniers sont interrogés au même titre que toute autre personne susceptible d'être sélectionnée dans l'échantillon et il n'existe donc pas d'échantillon national ou provincial « représentatif » de la population des enseignants. Pour les mêmes raisons, il est possible que la catégorie « enseignant » soit à l'occasion sous-représentée dans les échantillons par rapport à son poids réel dans la population. Ce phénomène pourrait être à la base de fluctuations dans les portraits transversaux qui sont élaborés. De plus, étant donné le nombre généralement peu élevé de personnes dans la catégorie d'emploi qui regroupe les enseignants, il est difficile de croiser les variables d'intérêt avec d'autres variables que celles retenues au départ, soit l'année, la province et le genre. Il est également impossible dans plusieurs des enquêtes de distinguer pour certaines provinces le personnel enseignant des autres catégories de personnels de l'éducation, ceux-ci étant regroupés sous l'étiquette « éducateurs ». Ainsi par exemple, le personnel de direction d'école et le personnel œuvrant

dans les bibliothèques sont classés dans la catégorie « éducateurs ». Même si les enseignants devraient tout de même représenter la majorité des personnes de cette catégorie, il reste que leur représentation réelle n'est pas connue. Il convient donc d'être prudent avant de tirer des conclusions et des généralisations à partir des tableaux de données et des figures présentés sur le site Internet du projet. Finalement, les données retenues pour la présentation sur ce site Internet ne représentent qu'une partie de ce qui est accessible, et d'autres recherches permettraient sans aucun doute d'enrichir ce qui a été produit à ce jour dans le cadre de ce projet.

Les sources des données que l'on retrouve sur le site Internet du projet sous forme de tableaux et de graphiques (voir la figure) sont les recensements de 1991 et 2001, six enquêtes transversales de Statistique Canada et le document intitulé « Indicateur de l'éducation au Canada (2003) ». Les enquêtes retenues sont l'Enquête sur les caractéristiques des enseignants et des gestionnaires du primaire/secondaire, l'Enquête nationale auprès des diplômés, l'Enquête sur la population active, l'Enquête sociale générale, l'Enquête sur l'emploi, la rémunération et les heures de travail et l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu.



Une brève description présentée ci-dessous des objectifs de chacune de ces enquêtes permet d'obtenir un portrait général des sources de données. Pour en avoir une description détaillée, il est toutefois recommandé de consulter le site Internet où, pour chaque enquête, on retrouve la description, les objectifs, les concepts et les définitions, le plan d'enquête, les questionnaires, la fiabilité et les limites des données. Toutes les enquêtes n'ayant pas le même objectif, leurs limites respectives pour décrire le personnel enseignant apparaissent d'elles-mêmes.

Enquête sur les caractéristiques du personnel scolaire des écoles primaires et secondaires (ECEPS)

Cette enquête permet de recueillir des données sur les caractéristiques des enseignants et des « gestionnaires » dans les écoles publiques de niveaux primaire et secondaire au Canada. La taille de la population est d'environ 300 000 personnes. L'ECEPS recueille et publie des statistiques nationales sur les enseignants des niveaux primaire et secondaire depuis 1972-1973. Les données sur le personnel enseignant des écoles publiques et fédérales proviennent des fichiers administratifs provinciaux. L'enquête comprend tout le personnel scolaire, notamment les enseignants en classe, les directeurs, les bibliothécaires, etc. À cause de variations de définitions de ces fonctions entre les provinces, la comparaison de données pour cette catégorie devrait être limitée à la comparaison de données pour une province précise pendant un certain temps.

Enquête nationale auprès des diplômés (END)

L'Enquête nationale auprès des diplômés de 1995 vise à établir dans quelle mesure les titulaires de diplômes d'études postsecondaires obtenus en 1982, 1986, 1990 et 1995 ont réussi à s'insérer professionnellement, le lien entre leurs études et l'emploi obtenu, la satisfaction des diplômés vis-à-vis de leur emploi et, de façon générale, l'incidence des études postsecondaires sur la réussite professionnelle.

Enquête sur la population active (EPA)

L'Enquête sur la population active recueille des renseignements mensuels sur l'activité de la population canadienne en âge de travailler. Le fichier de données renferme les caractéristiques personnelles de tous les membres du ménage et les caractéristiques détaillées de l'activité de ses membres âgés de 15 ans et plus. Le fichier de l'EPA, accessible uniquement par l'intermédiaire de Statistique Canada, renferme des microdonnées non agrégées associées à une vaste gamme de variables. L'enquête est réalisée chaque mois auprès d'environ 50 000 ménages canadiens. Son but est d'obtenir une image actuelle et détaillée du marché du travail au pays. Les données de l'EPA sont aussi utilisées pour produire d'autres indicateurs de base du marché du travail comme le taux d'emploi et le taux de participation. Il est aussi possible de croiser les données selon une variété de caractéristiques démographiques.

Enquête sociale générale (ESG)

L'Enquête sociale générale a pour objectif de rassembler des données sur les tendances sociales, de manière à suivre l'évolution des modes de vie et du bien-être des Canadiens, et de fournir des renseignements immédiats sur des questions de politique sociale précises qui suscitent déjà ou qui susciteront de l'intérêt. Le programme de l'ESG, qui a débuté en 1985, consiste à mener des enquêtes téléphoniques dans les dix provinces du pays. La population cible de l'ESG se compose de toutes les personnes de 15 ans et plus vivant dans un ménage privé au Canada. Jusqu'en 1998, l'échantillon était formé d'environ 10 000 ménages. Ce nombre est passé en 1999 à 25 000. Avec un échantillon de cette taille, l'ESG peut aisément fournir des données de qualité à l'échelle nationale et provinciale et pour des groupes particuliers de la population. L'enquête se compose d'une série de cycles abordant différentes thématiques.

Enquête sur l'emploi, la rémunération et les heures de travail (EERH)

L'Enquête sur l'emploi, la rémunération et les heures de travail résulte de l'amalgamation de résultats de l'Enquête sur la rémunération auprès des entreprises et des données administratives sur les retenues salariales qui proviennent de l'Agence des douanes et du revenu du Canada (ADRC). Les données de l'enquête présentent la situation courante de l'emploi, de la rémunération et des heures de travail. Elles portent surtout sur des renseignements mensuels concernant le marché du travail et des séries chronologiques. Les variables économiques principales pour plus de 280 entreprises y sont classées selon les niveaux national et provincial/territorial. L'EERH constitue une source unique de données détaillées quant au nombre total d'employés rémunérés, à la rémunération brute et aux heures travaillées à des niveaux précis, tant pour l'industrie qu'à l'échelle provinciale et territoriale. Ces données sont utilisées aussi par le secteur privé pour déterminer l'indexation des contrats et le taux de rémunération, et par l'ADRC pour réviser les gains maximums ouvrant droit à pension ainsi que les limites des cotisations aux régimes d'épargne-retraite.

Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR)

L'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu a débuté en 1993 et a pour but de recueillir des données longitudinales sur l'activité sur le marché du travail et le revenu. En plus du volet « revenu », cette enquête comporte une très vaste gamme de variables démographiques, de famille et de travail, qui peuvent servir aux analyses transversales ou longitudinales. Des fichiers de microdonnées à grande diffusion de l'EDTR sont produits pour chaque année de l'enquête. La taille de l'échantillon pour le premier panel est d'environ 31 000 adultes. Les données publiées chaque année comprennent les renseignements de base recueillis au début du panel et des données fournies par les répondants; le fichier de microdonnées à grande diffusion comprend un peu moins de détails

que le fichier interne. Certaines variables additionnelles peuvent être utilisées pour des recherches personnalisées dans le fichier interne.

En conclusion, il convient de rappeler que l'objectif principal du projet n'est pas de fournir une interprétation contextualisée des données. Cependant, même si le but n'est pas de fournir une interprétation viable dans un cadre conceptuel élaboré, les données suggèrent des pistes à poursuivre, pistes que certaines personnes trouveront intéressantes à exploiter. En effet, un des objectifs secondaires du projet est de stimuler l'intérêt des chercheurs en éducation envers des données qui ont un bon potentiel pour documenter ou compléter des analyses, initier des recherches plus poussées ou encore faire des descriptions transversales. Toutefois, ces opérations ne doivent pas être menées à l'aveuglette. Il y a des écueils à éviter et des balises à connaître pour bien déterminer les limites des inférences visées.

Saviez-vous que ?

Depuis le 1^{er} janvier 2007, le site du CRIFPE a reçu quelque 468 537 visiteurs, provenant de plus de 50 pays différents*.

* Cette statistique a été obtenue à partir de Google Analytics, logiciel installé sur le serveur où est hébergé le site du CRIFPE.

L'analyse des politiques éducatives canadiennes et québécoises : une nouvelle régulation de l'éducation

Claude LESSARD

Université de Montréal



Le projet 2 porte sur l'analyse des politiques éducatives des provinces et territoires canadiens pour la période 1990-2003. Les données empiriques de l'analyse présentée ici proviennent d'études de cas (d'environ 25 pages chacune) portant sur les politiques éducatives des 13 provinces et territoires du Canada ainsi que sur leur évolution. Ces études de cas couvrent la période 1990-2003 et ont été réalisées par les membres de l'équipe répartis sur le territoire canadien. Cependant, l'auteur de cet article est l'unique responsable du cadre analytique et de l'interprétation générale de l'évolution des politiques mis de l'avant.

Qu'est-ce que la régulation ?

Constatons avec Dupriez et Maroy (2000) que le concept de régulation peut être cerné en prenant en compte trois principales acceptions : 1) la régulation systémique, qui comprend les actions ou rétroactions qui contribuent à maintenir un système en équilibre et à en assurer le fonctionnement correct; 2) la régulation institutionnelle ou politique, renvoyant à l'ensemble des règles, des conventions et des mécanismes de contrôle mis en œuvre par une autorité reconnue pour orienter les actions d'acteurs sur lesquels elle a une certaine autorité; et 3) la régulation comme action de production de règles du jeu dans un champ d'action déterminé. Cet article s'appuie surtout sur les deux dernières acceptions du concept de régulation.

Aux fins de ce texte, nous entendons centrer notre attention sur trois *dimensions* ou trois grands registres de la régulation, soit celui de la *bureaucratie*, celui de la *profession* et celui du *quasi-marché*. Ces trois dimensions sont productrices de règles et de modes d'encadrement de l'action. En effet, alors que d'une

part, la *bureaucratie* insiste sur la règle hiérarchique, la nécessité du contrôle des processus, la conformité aux prescriptions du travail et la sanction de la déviance, la *profession*, d'autre part, met de l'avant la règle de l'expertise et donc de la formation poussée et continue, du savoir explicite et partagé au sein d'une communauté de praticiens collègues, de l'autonomie et de la responsabilité comme fondements de la confiance du public. Enfin, la référence *marchande* insiste sur l'importance de la réponse à la demande des clients ou des consommateurs dont la rationalité est reconnue, la flexibilité et l'adaptation aux réalités locales, les bienfaits de l'initiative privée et de la concurrence, et l'efficacité.

Il est difficile de démêler les relations entre ces modes de régulation, les tensions, accommodements, et hybridations qui existent entre eux. Cependant, on ne saurait sous-estimer l'importance des tensions et de leur activation dans de multiples débats éducatifs actuels, notamment ceux concernant des ordres professionnels existants ou envisagés, sur l'évaluation du personnel enseignant et ses finalités, et ceux portant sur l'autonomie professionnelle du personnel enseignant (autonomie conçue comme absence de contrôle externe ou définie comme partie intégrante et régulée par diverses formes d'interdépendance et de coopération entre professionnels et partenaires de l'éducation).

L'évolution de la régulation de l'éducation au Canada

Pour l'ensemble des provinces du Canada, le point de départ de cette analyse est, au cours des 50 dernières années, la montée en puissance de la régulation professionnelle. Celle-ci est manifeste dans l'universitarisation de la formation initiale des enseignants, l'adoption de normes de qualification plus élevées (la notion d'enseignant qualifié ou « professionnalisé » et sa valeur symbolique), le développement des pratiques de formation continue, la mise sur pied dans deux provinces d'ordres professionnels (Ontario, Colombie-Britannique) et un relâchement de la supervision et du contrôle exercés par les paliers intermédiaires au profit d'une préoccupation de soutien et d'accompagnement allant, au

Québec, jusqu'à l'abolition de l'inspectorat dès les années 60. Ajoutons à cela le développement de la recherche universitaire en éducation et le souci de transfert de ses résultats vers les pratiques. Au Canada, les 50 dernières années ont donc été caractérisées par de nombreuses politiques axées sur la professionnalisation de la main-d'œuvre enseignante et, par là, par une conviction largement partagée voulant qu'un enseignant ainsi professionnalisé assure, par son action, à la fois une éducation de qualité et la justice sociale en éducation. Il ne s'agit pas ici de tracer une évolution rationnelle et unidimensionnelle des politiques des Trente Glorieuses. Car il est arrivé que la main droite du législateur ne sache pas très bien ce que tentait de faire la main gauche. Il y a donc eu des avancées et des reculs, des politiques et des actions contraires à la professionnalisation de l'enseignement (notamment au Québec en 1982, la réduction unilatérale des salaires des enseignants et une campagne de relations publiques peu flatteuse pour l'image publique des enseignants, perçus comme « corporatistes »). Néanmoins, on peut soutenir qu'apparaît au cours de cette période une préoccupation relativement forte et constante de la professionnalisation de l'enseignement.

Au Canada anglais, au même moment, cette régulation professionnelle était soutenue par une structure scolaire relativement décentralisée à l'intérieur de laquelle les enseignants pouvaient déployer une autonomie professionnelle assez significative, notamment sur le plan du curriculum et de l'évaluation des élèves. La vision alors dominante de l'enseignement, notamment au primaire, épousait des valeurs de développement global des élèves, de centration sur l'apprentissage significatif, de caring et de relation d'aide. Au secondaire, les cultures disciplinaires et l'acquisition des connaissances prenaient tout leur sens dans un souci de développement équilibré de la personne, de son autonomie et de son projet de vie professionnelle.

Au Québec, au cours de la même période, des développements professionnels semblables ont eu lieu, mais ils ont dû s'accommoder d'une plus rapide et plus substantielle centralisation du curriculum et du financement des écoles. Ces éléments de régulation bureaucratique plus forte n'ont pas été mis en place

contre la volonté des enseignants et de leurs associations syndicales. Au contraire, la conception épousée par les syndicats d'enseignants d'un service éducatif public les amenait à réclamer des gouvernements un curriculum uniforme et un financement équitable des écoles. Ces deux éléments n'étaient pas perçus comme des contraintes illégitimes imposées aux enseignants dans l'exercice autonome et responsable de leur métier. Il n'y a donc pas eu de conflit majeur entre les enseignants, l'État et sa bureaucratie, autour des enjeux liés à la centralisation du curriculum et du financement; au contraire, on peut parler d'alliance objective et de soutien mutuel. Au Québec, c'est la plus grande autonomie accordée aux établissements (notamment par le biais des conseils d'établissement) et la multiplication des projets éducatifs particuliers (notamment de ceux qui sélectionnent les élèves) qui ont, plus tard, posé problème, les enseignants y voyant une source d'iniquité sociale et un risque de fragmentation du service public d'éducation. Alors que dans le reste du Canada, c'est la centralisation récente du curriculum et du financement qui a causé des difficultés aux associations syndicales des enseignants.

Par ailleurs, les développements politiques au Canada au cours des années 90 et depuis le début du second millénaire sont doubles :

Tout d'abord, l'État et sa technocratie entendent « moderniser » l'éducation, c'est-à-dire centrer l'appareil sur l'obligation de résultat et mettre en place une gestion apparemment plus flexible, mais par contrat de performance (comprenant des cibles de performance précises) et assumée par un personnel plus précaire. À cette fin de « modernisation », les provinces et les territoires ont adopté et implanté des politiques de centralisation du curriculum et de l'évaluation standardisée des apprentissages. Ce mouvement a été très fort dans le reste du Canada. Cependant, à ce jour, on ne connaît pas de situations de non-atteinte des cibles de performance ou de baisse de performance sur des tests standardisés qui aient eu de réelles conséquences (sanctions négatives) pour les établissements et leur personnel.

Au Canada apparaît aussi une centralisation du financement des écoles afin de contrôler la croissance des dépenses ou de réduire le niveau de financement public. Paradoxalement, cela est nettement le cas dans deux des provinces canadiennes les plus riches, soit l'Ontario et l'Alberta. Si le cas de la Colombie-Britannique est légèrement différent, il révèle néanmoins la même préoccupation de réduire les coûts : en effet, le département d'éducation y enjoint les districts scolaires de se lancer en affaires, notamment à l'international, si elles estiment ne pas recevoir suffisamment d'argent du gouvernement provincial.

Grâce au CMEC¹, qui assure la participation canadienne aux programmes PISA et TIMMS, grâce aussi à la mise sur pied récente par le gouvernement fédéral du Conseil canadien de l'apprentissage, qui produit un indice canadien de la qualité de l'apprentissage pour le Canada, les provinces et territoires, ainsi que 26 municipalités importantes, le mouvement des indicateurs, ainsi que le débat et la lutte pour le contrôle de leur développement (entre le gouvernement fédéral et les provinces), prennent beaucoup d'importance ces années-ci.

Au Québec, plusieurs politiques ont tout à la fois porté sur le curriculum, l'amélioration des écoles et l'obligation de résultat par le biais de plans de réussite, ainsi que sur une certaine obligation de moyens dans le cadre de ce que le ministère appelle le « renouveau pédagogique ».

On peut donc parler pour le Canada et pour le Québec du renforcement d'une régulation bureaucratique étatique. Cependant, il n'est pas clair où ce renforcement mène : sommes-nous en face d'un discours politique qui se soucie davantage des apparences de plus grande efficacité que de la réelle amélioration de la qualité des écoles publiques ? À grand renfort de tests et de classements, cherche-t-on à noircir l'école publique pour mieux introduire et faire accepter par la population une évolution vers davantage de privatisation des systèmes éducatifs ? Sous couvert de quête d'efficacité, veut-on réduire les coûts de l'éducation et en transférer une partie aux usagers ?

1 Conseil canadien des ministres de l'Éducation.

Entend-on réduire la « bureaucratie », cette mal-aimée accusée de tous les maux, « déréguler » l'éducation et briser des « monopoles » : celui de l'école publique, celui des enseignants qualifiés et celui des institutions responsables de la formation des enseignants ? Dans l'histoire de l'éducation nord-américaine, est-ce un autre épisode caractérisé par la volonté du monde des affaires de transformer l'école et de lui imposer sa culture, un épisode qui passera comme les précédents, sans effets profonds et durables (Tyack et Cuban, 1995) ?

Néanmoins, il est certainement fondé de penser que l'injonction à plus d'efficacité et de performance pèse de plus en plus lourdement sur les paliers intermédiaires, les établissements et les acteurs canadiens de l'éducation.

Le deuxième développement d'importance concerne l'importance accrue du troisième mode de régulation, le mode quasi marchand. En voici quelques manifestations :

- Les palmarès d'établissements (Fraser Institute, IEDM) : Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec, la pression en faveur du libre choix de l'école, la popularité accrue des écoles privées;
- La tentative dans le reste du Canada (Ontario) de mieux soutenir l'enseignement privé;
- Le développement de projets éducatifs de toutes sortes, de projets d'établissement, de programmes à l'intérieur des établissements, la mise en marché de ces programmes et de ces établissements « à caractère particulier », le souci d'une offre éducative diversifiée qui rejoint les « bons » élèves et répond aux attentes de leurs parents;
- Des législations instituant des comités de parents et des conseils d'établissement (consultatifs ou décisionnels), et accordant dans plusieurs cas un réel pouvoir d'initiative à ces instances;
- Les politiques d'intégration des élèves à besoins particuliers (élèves ayant des handicaps, des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage) et la militance des parents afin que les acteurs scolaires prennent réellement en compte les besoins de ces élèves et les socialisent comme l'ensemble

Doctorat honoris causa



Jean-Pierre Proulx
Université de Montréal

Le CRIFPE est fier d'annoncer que le professeur Jean-Pierre Proulx de l'Université de Montréal recevra un doctorat honoris causa de l'Université Western Ontario le 10 août prochain. Il lui sera remis à Trois-Pistoles à l'occasion du 75^e anniversaire de l'école de langue française de l'Université. Il s'agit du tout premier doctorat honoris causa remis à un chercheur de notre centre de recherche. Titulaire d'un Ph. D. en théologie pastorale de l'Université de Montréal (1980), le professeur Jean-Pierre Proulx s'est intéressé tout au long de sa carrière au domaine de l'éducation québécoise. Journaliste spécialisé dans les questions religieuses et d'éducation pendant 17 ans au quotidien *Le Devoir* (68-74 et 80-91), il a aussi occupé différentes fonctions au sein du Conseil scolaire de l'île de Montréal (74-77), du ministère de l'Éducation du Québec (77-80) et de l'Université de Montréal (depuis 1991) où il occupe toujours un poste de professeur titulaire. Sa longue expérience en éducation, son esprit critique, son jugement judicieux de même que ses grandes qualités lui ont permis d'accéder à la présidence du Conseil supérieur de l'éducation, poste qu'il a occupé de 2002 à 2006. Le professeur Proulx a notamment marqué la société québécoise par le Rapport Proulx sur la place de la religion dans les écoles (1999).

des élèves; il y a là une demande forte d'un groupe spécifique de parents, qui réclament leurs droits, y compris devant les tribunaux. D'ailleurs, plusieurs acteurs scolaires craignent une forte judiciarisation des rapports entre l'école et les parents. Ce lobby est différent de celui qui réclame davantage de diversification des programmes et des établissements; on pourrait même soutenir qu'il tire dans le sens contraire, puisqu'il insiste sur l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans la classe régulière. Mais du point de vue de l'école et de ses acteurs, il y a là une autre demande sociale qui interfère dans l'accomplissement du travail et le contraint;

- Les fusions de commissions scolaires et une régulation bureaucratique intermédiaire plus lointaine et impersonnelle, laissant *de facto* davantage de marge de manœuvre aux établissements et aux acteurs de leur environnement immédiat;
- Le cas des bulletins d'élèves au Québec et la décision du ministre de laisser les parents (et non les commissions scolaires, les administrateurs ou les professionnels) décider en faveur de notes ou de cotes.

Cette combinaison d'une régulation bureaucratique axée sur des résultats standardisés et une régulation quasi marchande soucieuse de répondre aux diverses demandes sociales locales est légitimée par le New Public Management, qui soutient que l'avenir des bureaucraties étatiques passe par l'introduction dans leur culture et leur fonctionnement de modes d'organisation et de gestion typiques de l'entreprise privée. Le Canada est voisin des États-Unis et le vent du New Public Management souffle fort, notamment dans les provinces culturellement proches des États-Unis.

Dans le cadre de cette évolution continentale, les enseignants canadiens sont devenus un groupe d'intérêts parmi d'autres, un groupe qui certes doit être entendu, mais qui ne doit pas nécessairement avoir le dernier mot, et un groupe qui doit être contrôlé parce que ses intérêts ne sont pas toujours compatibles avec la poursuite du bien public (soupçon de corporatisme). Il est donc possible d'exercer un contrôle accru des enseignants à la fois par le haut du système éducatif et sa bureaucratie, et par le bas, c'est-à-dire par les parents que certains *think tanks* auront pris soin d'informer (les palmarès d'établissements) alors que les gouvernements les auront dotés de réels pouvoirs au sein des conseils d'établissement ou par l'extension du choix de l'école.

En somme, tout se passe comme si après des décennies consacrées à des politiques de professionnalisation de la main-d'œuvre enseignante, les décideurs canadiens avaient tenté au cours des années 90 de transformer l'éducation en renforçant deux autres modes de régulation, la régulation bureaucratique étatique et la régulation quasi marchande. Il s'agirait d'un choix conscient fait par des élites politiques afin de répondre à une demande sociale, celle des parents de la classe moyenne, et de marquer leur inscription dans la mouvance politique et idéologique de la mondialisation et de la concurrence accrue entre les économies, les pays et les régions du monde.

Une histoire à suivre...

Dupriez, V. et Maroy, C. (sd) (2000). *Politiques scolaires et coordination de l'action*. Document non publié. Louvain-la-Neuve : GIRSEF.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995) *Tinkering toward utopia, A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Les enquêtes nationales auprès des directions d'école ainsi que des enseignants : aperçu de la démarche et du profil des résultats

François LAROSE
Université de Sherbrooke

Claude LESSARD
Université de Montréal

Jean-Guy BLAIS
Université de Montréal

Jimmy BOURQUE
Université de Moncton



Bref historique

En début de recherche, de 2002 à 2004, notre équipe comportait des représentants de Statistique Canada. Cependant, la mobilité des personnels qui qualifie l'organisme et les coûts afférents à la réalisation de la première enquête nationale auprès des directeurs d'établissement nous amenèrent à ne pas donner suite au partenariat durant la deuxième phase de nos activités. Au départ, notre équipe intégrait les professeurs M. Tardif, C. Lessard, T. Karsenti et J.-G. Blais de l'Université de Montréal, F. Larose et Y. Lenoir de l'Université de Sherbrooke, C. Gauthier de l'Université Laval, A. Wright du réseau de l'Université du Québec ainsi que P. de Broucker et R. Lortie de Statistique Canada. Deux étudiants de troisième cycle, S. Diene Mansa Ouedraogo et J. Bourque, participaient aussi à nos travaux. Durant cette première phase, l'équipe était responsable de la construction de l'instrument et de sa validation alors qu'il était entendu que Statistique Canada procéderait à l'échantillonnage, à la diffusion de l'instrument et à la saisie des données. Au moment d'aborder la seconde phase du projet en 2005-2006, notre équipe a subi une attrition importante avec les départs pour autres fonctions des professeurs Tardif et Wright, l'investissement dans des tiers volets du programme de la part des professeurs Karsenti, Lenoir et Gauthier et, surtout, le non-renouvellement de l'entente nous liant à Statistique Canada. C'est donc sur une base autonome et en consultation avec nos partenaires de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) ainsi que de la Fédération canadienne des enseignants (FCE) que le questionnaire a été élaboré, validé puis diffusé. L'équipe s'est aussi adjoint une tierce ressource en la personne de B. Cattonar (postdoctorante).

Ainsi, en septembre 2006, nous disposions de deux bases de données distinctes et pancanadiennes issues de processus d'enquête successifs, soit une première enquête réalisée auprès des personnels de direction (n = 2144) avec un taux de réponse global de 44,6 % et une seconde, auprès des personnes enseignantes (n = 4569) pour un taux de réponse de 26,8 %. L'information recueillie dans le cadre de ces deux enquêtes constitue la plus importante base de données directe sur les conditions objectives et subjectives d'exercice de la profession enseignante au Canada actuellement disponible.

Quelques résultats provenant de l'enquête auprès des personnels de direction

Compte tenu de la nature et des finalités de *Formation et profession*, du volume de données à analyser ainsi que du caractère récent de la finalisation de la base de données issue de l'enquête auprès des personnels enseignants, nous ne ferons état ici que de résultats sommaires caractérisant l'enquête auprès des directions d'école.

Le questionnaire d'enquête était divisé en six sections. La première était centrée sur la collecte d'informations d'ordre sociodémographique. La seconde explorait les perceptions des répondants sur les principaux changements intervenus depuis dix ans dans le monde de l'éducation et sur leurs répercussions, la troisième portait sur l'évolution des tâches et responsabilités des directions, la quatrième décrivait l'évolution des rapports sociaux au sein des institutions, la cinquième celle des profils d'insertion et de développement professionnel du personnel enseignant et, enfin, la sixième explorait les projets et les valeurs éducatives au sein des institutions.

L'échantillon

L'échantillon de cette enquête est majoritairement composé de directeurs œuvrant au primaire (60 %) et plus marginalement au secondaire (20 %) ou dans des écoles situées à la charnière des deux ordres (11 %). Le reste de l'échantillon est composé de directeurs adjoints œuvrant essentiellement au primaire (5 %) ou au secondaire (4 %). La proportion du personnel

de direction féminin est significativement plus importante au primaire¹ alors que le rapport s'inverse au secondaire ainsi que dans les écoles dont les clientèles se situent à la transition entre les deux ordres. Pour la majeure partie des provinces, l'échantillon est composé principalement de directeurs d'écoles primaires (entre 44 % et 70 %) et plus marginalement de personnel de direction d'écoles secondaires (entre 10 % et 33 %), la principale source de variation provenant de la surreprésentation de personnel œuvrant dans des écoles intermédiaires à Terre-Neuve et au Labrador (29 %), dans les Prairies (entre 20 % et 26 %) ainsi que dans les territoires nordiques (entre 13 % et 43 %).

Quelques faits saillants

Pour les personnels de direction, ce sont les diminutions des ressources allouées aux écoles qui constituent le changement majeur ayant le plus négativement affecté les écoles canadiennes durant la dernière décennie. Ce sont les directions d'école des provinces les plus affectées par des politiques néolibérales (Terre-Neuve et Labrador, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Ontario, Alberta et Colombie-Britannique) qui déterminent le poids principalement attribué à ces variables. Pour les directions d'écoles tant primaires que secondaires ou intermédiaires, l'impact majeur est attribué à la diminution des ressources humaines accessibles.

Les principales sources d'insatisfaction des directions d'école au regard de leur tâche concernent l'augmentation de la charge de travail ainsi que les incidences de cette dernière sur la vie familiale, les deux variables étant étroitement associées. C'est à l'Île-du-Prince-Édouard, au Nouveau-Brunswick, au Québec et dans les territoires nordiques que l'effet de cette augmentation ainsi que ses incidences sur la famille provoquent le moins d'insatisfaction. C'est aussi chez le personnel de direction des écoles secondaires que l'impact de l'augmentation de la charge de travail sur la vie familiale provoque la plus grande insatisfaction.

1 L'adverbe « significativement » témoigne d'un lien statistique entre les variables. Soulignons que les liens rapportés dans ce texte sont tous statistiquement significatifs. On peut trouver les informations à cet effet dans une autre version du texte reproduite sur le site Internet www.teachcan.ca.

De façon générale, les directions d'école sont satisfaites des rapports qu'elles entretiennent, tant avec le personnel scolaire qu'avec les intervenants externes, les parents et les élèves de leurs écoles. Les directeurs considèrent dans l'ensemble que les services offerts au sein de leur institution affectent positivement l'intégration des élèves et que la diversité ethnique, culturelle, religieuse ou linguistique affecte plutôt positivement l'ensemble des rapports sociaux dans l'école. Bien que relativement marginaux, les taux d'insatisfaction au regard des rapports entre directions d'école et professionnels non enseignants sont significativement plus élevés dans les territoires nordiques. Les rapports entre directions et cadres scolaires sont aussi jugés plus fréquemment insatisfaisants dans les Prairies et en Colombie-Britannique que dans le reste du pays. Enfin, le Québec se démarque des tierces provinces et territoires au regard de l'insatisfaction signifiée dans les rapports entre directions d'école et parents.

Les principaux problèmes sociaux, nuisibles à la bonne marche de l'école et fréquemment rencontrés dans les institutions canadiennes sont les conflits entre les élèves, l'intimidation entre pairs et la détérioration du contexte socioéconomique durant les dernières années. Ces variables « conflits » et « intimidation » sont, par ailleurs, significativement associées à la variable « contexte socioéconomique ». Les directeurs d'école de Terre-Neuve et Labrador, de la Nouvelle-Écosse, du Québec et de la Colombie-Britannique sont ceux qui considèrent le plus systématiquement que la détérioration de la situation socioéconomique représente un problème majeur pour le climat des écoles. Leurs collègues du Nouveau-Brunswick, du Québec, de l'Ontario et du Nunavut sont ceux qui déterminent l'importance accordée aux conflits entre les élèves. Il en va de même pour les phénomènes d'intimidation entre pairs. La détérioration du contexte socioéconomique est essentiellement considérée par les directions d'écoles secondaires comme une source importante de nuisance au bon fonctionnement des institutions. Quant aux conflits entre les élèves, ce sont les directions d'écoles intermédiaires qui tendent à les considérer comme un problème majeur.

D'une façon générale, les directeurs d'écoles canadiennes considèrent que les jeunes enseignants sont bien préparés à l'exercice de leur profession. Les principaux problèmes que rencontrent les enseignants en insertion, donc ayant moins de cinq années d'expérience, se situent sur le plan de la maîtrise des contenus disciplinaires, du maintien de la discipline en classe, des pratiques évaluatives ainsi que de la collaboration avec les parents. Ce sont essentiellement les directions d'école du Nouveau-Brunswick, du Québec et du Manitoba qui considèrent que les jeunes enseignants maîtrisent insuffisamment les contenus des disciplines scolaires. Les répondants du Nouveau-Brunswick, du Québec et de l'Ontario déterminent la perception de difficultés de gestion de classe chez les jeunes personnes enseignantes. Ce sont leurs pairs du Québec, de l'Ontario et du Yukon qui tendent plus systématiquement à considérer que les professionnels en insertion éprouvent des difficultés au regard des pratiques évaluatives. Enfin, ce sont les directions d'école de l'Ontario, du Manitoba et des territoires nordiques qui tendent le plus fréquemment à considérer que les jeunes enseignants éprouvent des difficultés au regard de la communication avec les parents.

Ce sont les directeurs d'écoles primaires qui tendent à considérer que les jeunes praticiennes et praticiens maîtrisent insuffisamment les contenus des disciplines scolaires et qu'ils rencontrent des problèmes importants au regard des pratiques évaluatives. Au secondaire, les principaux problèmes identifiés sont le maintien de la discipline parmi les élèves alors que chez les directeurs d'écoles intermédiaires, c'est la communication avec les parents qui représente le problème le plus important.

Enfin, sur le plan des projets et valeurs développés au sein des écoles ainsi que de leurs effets sur de tiers acteurs, on constate une inversion de l'implication recherchée selon l'ordre d'enseignement. Ainsi, les directions d'écoles primaires mettent l'accent sur l'implication des parents dans des activités bénévoles diverses alors que les directions d'écoles secondaires privilégient l'implication des élèves dans des activités similaires.

Suite et perspectives

Ces résultats partiels permettent déjà d'entrevoir la richesse des données recueillies ainsi que l'ampleur des problématiques soulevées. Bien que les échantillons du personnel enseignant et de direction ne soient pas directement comparables puisqu'ils ont été recueillis de façon indépendante, l'équipe a pris soin d'assurer la complémentarité d'une partie des items des deux questionnaires. En conséquence, il sera intéressant de pouvoir confronter les perspectives de deux catégories certes complémentaires, mais fort distinctes d'intervenants-clés du monde de l'éducation sur des questions aussi diverses que l'impact des changements curriculaires, les politiques de financement et de gestion des réseaux scolaires, les contextes économiques et sociaux provinciaux ou encore l'effet des profils de formation initiale à l'exercice de la profession enseignante sur les dynamiques propres à chaque ordre d'enseignement.

L'analyse de l'ensemble du corpus de données disponibles et surtout la mise en relation des résultats obtenus dans le cadre des deux enquêtes demanderont encore temps et énergie, et il est peu probable que le public puisse disposer d'une vue d'ensemble des résultats avant quelques années. L'équipe s'est cependant attelée à la tâche et elle entend la compléter avec ses partenaires de la FCE, de la CSQ et des associations de directions d'école. Ainsi épaulés, nous devrions être en mesure de contribuer à la fois à l'avancement de la connaissance scientifique et au développement d'une lecture compréhensive et critique des effets des diverses politiques gouvernementales sur l'évolution de la profession enseignante au Canada.

Saviez-vous que ?

Du 7 au 10 février, des membres du CREAS (Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences) et du CRIE (Centre de recherche sur l'intervention éducative), Mesdames Johanne Lebrun et Christine Moresoli et Messieurs Adelkrim Hasni et Hassane Squalli ainsi que Madame Suzanne-G. Chartrand du CRIFPE-Laval, ont participé à un colloque international sur l'Analyse critique des manuels scolaires de sciences expérimentales et de sciences humaines y présentant des recherches sur les manuels de sciences humaines au primaire, d'histoire, de mathématiques et de sciences au secondaire.

Étude longitudinale du cheminement professionnel d'enseignants et directeurs d'écoles primaires et secondaires

Marie-Claude RIOPEL
Université de Montréal

Diane GÉRIN-LAJOIE
Institut d'études pédagogiques
de l'Ontario, Université de Toronto

Peter P. GRIMMETT
Université Simon Fraser

Les données statistiques et documentaires ne livrent qu'une partie des réalités multiples dans lesquelles vit et interagit le personnel scolaire. C'est pourquoi nous avons cherché à compléter et enrichir les projets précédents par une étude qualitative menée tout au long de la recherche auprès d'environ 500 enseignants et des directeurs d'école établis dans différentes régions urbaines au Canada. Ce texte présente la démarche suivie par l'équipe afin de réaliser cette étude.

Le recrutement des répondants et leurs caractéristiques

Nous avons choisi, comme équipe, de constituer notre échantillon avec des enseignants et des directeurs d'école vivant dans différentes villes canadiennes (Vancouver, Saskatoon, Winnipeg, Toronto, Montréal, Moncton, Halifax). Le choix de ces sept villes se justifie, d'une part, par leur importance démographique nationale ou régionale et, d'autre part, par le fait qu'un grand nombre de thèmes traités dans ce programme ont une forte connotation urbaine pour le personnel scolaire, notamment la différenciation des clientèles scolaires et la transformation du contexte socio-éducatif. Les répondants sont des volontaires et leur profil professionnel correspond à quatre critères définis en fonction de nos questions et de nos objectifs de recherche. Au départ, tous les répondants ont accepté de recevoir et de remplir un questionnaire par année durant toute la durée de l'étude. Ceux de Montréal, Toronto et Vancouver ont accepté en plus de participer à deux entrevues individuelles, l'une conduite au début du programme et l'autre à mi-parcours. D'autres variables ont été prises en compte afin de cibler les participants : nous cherchions à rejoindre ceux qui travaillaient dans des écoles primaires ou secondaires puisque ces deux réalités étaient au cœur de l'étude. Nous voulions rejoindre des personnes qui étaient établies dans des milieux

linguistiques minoritaires et majoritaires de manière à documenter ces réalités. Finalement, nous voulions rejoindre des enseignants et des directeurs d'école en début de carrière (moins de 6 ans d'expérience) autant que des personnes expérimentées afin de tenir compte de la dimension évolutive des phénomènes étudiés. De plus, il a été possible de recruter, dans une même école, le directeur et plusieurs enseignants. Cela s'est avéré un facteur encourageant la participation des individus bien que nous n'ayons pas mis l'accent sur l'analyse des dynamiques dans les établissements.

Ayant ces critères en tête, chaque équipe de chercheurs, logée dans les sept villes, a procédé au recrutement des enseignants et des directeurs. Cette étape a pris différentes formes selon les partenariats à mettre en œuvre ou déjà existants entre les chercheurs, les associations professionnelles, les commissions scolaires et les écoles. Dans certaines régions, le chercheur responsable s'est déplacé pour présenter les objectifs de la recherche plus en détail dans les commissions scolaires ou dans des écoles; dans d'autres, les appels à la participation ont été transmis par les associations. Dans certaines régions, des comités d'éthique locaux se sont ajoutés au processus. En somme, le processus de recrutement a été adapté aux réalités des chercheurs et des répondants de même qu'aux exigences hétérogènes des partenaires. Ainsi, la date d'administration du premier questionnaire a varié d'une région à l'autre puisqu'elle était tributaire du moment du recrutement.

Première constatation : L'adaptation du processus d'échantillonnage et du déroulement du recrutement à laquelle l'équipe de recherche a dû procéder se présente à la fois comme une exigence dont nous avions peut-être sous-estimé l'ampleur au départ, mais aussi comme un levier, un moteur qui a fait converger l'action des membres de l'équipe. En moins de quatre mois, sept sous-équipes de recherche réparties « d'un océan à l'autre » se sont mises en marche et ont recruté environ 500 praticiens du milieu scolaire qui, d'entrée de jeu, ont accepté de participer volontairement à une étude d'une durée de cinq ans. Cet accueil plus que favorable de notre projet par les répondants nous confirme que notre étude a un écho dans le milieu scolaire.

Les instruments de cueillette de données

Nous avons documenté le cheminement professionnel de ces personnes grâce à cinq questionnaires annuels et deux entrevues individuelles¹. Sous la responsabilité des chercheurs dans chaque ville, le suivi des participants s'est poursuivi en dépit des changements d'école et de fonctions à travers les villes. Les questionnaires et les guides d'entrevue reprenaient des thèmes directement liés aux interrogations découlant des analyses des politiques (projet 2) et des sondages pancanadiens (projet 3). Par exemple, nous avons noté que la décentralisation des pouvoirs des commissions scolaires vers les écoles était fréquente dans plusieurs provinces. Nous avons donc demandé aux participants de se prononcer sur les impacts de ce phénomène sur eux. Cela a permis, d'une part, d'enrichir et de nuancer les tendances observées dans l'analyse des politiques et des réponses aux sondages, en prenant en compte l'expérience des personnes et leurs conditions concrètes de travail.

La préparation des questionnaires a suivi la procédure suivante : organisation du questionnaire à partir de thématiques précises, traduction et validation auprès des membres de l'équipe, prétest dans les deux langues officielles et modification du questionnaire en conséquence, administration et cueillette des questionnaires dans toutes les villes, construction des bases de données et production des rapports descriptifs des réponses obtenues. L'administration des questionnaires a été réalisée à des moments différents et variables dans chaque région, selon le contexte des participants et l'état du partenariat avec les commissions scolaires et les écoles.

1 Disponibles sur le site Internet du projet <http://www.teachcan.ca>

Quant aux entrevues, elles ont permis d'appeler des réponses plus complexes que celles des sondages ou des questionnaires au sujet des thèmes-clés de notre programme. La première entrevue a pris la forme d'un récit de carrière, en plus d'identifier les caractéristiques des clientèles scolaires dans l'école et le déroulement des interactions avec les collègues. Il nous a semblé au départ que si nous demandions aux participants de reconstituer le fil de leur propre carrière, à partir du moment où ils ont songé à l'enseignement comme métier, nous pourrions recueillir à la fois des informations historiques contextualisées sur les conditions professionnelles à chaque époque et sur les changements survenus au cours des années. La seconde entrevue a permis d'aborder plusieurs thèmes comme la prise en compte de la diversité des clientèles scolaires, l'intégration des technologies de l'information et de la communication, l'impact des politiques scolaires sur les pratiques pédagogiques et les relations de travail. De nouveau, ce suivi longitudinal ouvrait une fenêtre quant aux liens à tisser entre les grands sondages, les analyses des politiques scolaires et leur transposition dans le travail concret des enseignants.

Au départ, trois entrevues étaient prévues sur une période de 5 ans. Ce rythme de cueillette de données s'est avéré trop intense pour plusieurs participants et pour les équipes de recherche, situées dans les villes. Ainsi, la dernière entrevue a été abandonnée. Ajoutons que tous les participants n'ont pas rempli chaque année un questionnaire. Certains ont eu des congés de maladie ou des congés parentaux ou de maternité, d'autres des périodes consacrées à un congé d'étude ou sabbatique. Certains participants ont quitté leur classe ou la direction de l'école pour assumer des fonctions administratives ou pédagogiques dans le système scolaire. Nous avons eu, en général, un taux de participation plus élevé pour les entrevues comparativement aux questionnaires. Malgré les fluctuations dans les taux de réponse aux questionnaires et aux entrevues, peu de participants ont quitté définitivement l'étude.

Seconde constatation : La construction collective d'instruments de cueillette de données pancanadiens pose le défi évident de la nomination des réalités scolaires, à la base de l'élaboration des questionnaires et des guides d'entrevue. Par exemple, l'expression « commission scolaire » correspond à « conseil scolaire ». Si, au Québec, on parle d'écoles primaires, il s'agit bien d'écoles élémentaires en Ontario. L'expression « école primaire » ne convient ni aux répondants ni aux chercheurs de cette province. La variété des diplômes émis par les universités ne correspond pas toujours aux trois cycles universitaires auxquels nous faisons si fréquemment référence au Québec (1^{er} cycle, 2^e cycle, 3^e cycle). Les catégories d'emploi courantes dans une province ne trouvent pas toujours leur correspondance dans une autre. Par exemple, la catégorie « enseignant-bibliothécaire » n'existe pas au Québec. L'élaboration collective des questionnaires a permis de mieux connaître différentes réalités communes ou non dans les systèmes d'éducation canadiens. Mais surtout, nous retenons que les nominations trop locales ont souvent eu des effets négatifs sur les répondants parce qu'ils ne « se retrouvaient pas » dans les réalités qui leur étaient présentées à travers les instruments de cueillette de données. Ainsi, l'importance accordée à la recherche de nomination commune – lorsque cela était possible – montre bien que le recours à une expression plutôt qu'à une autre agit comme marqueur identitaire tant pour les chercheurs que pour les répondants.

Analyses en cours

Cette enquête longitudinale a donné lieu à de nombreuses communications internationales et nationales, et à des publications variées; plusieurs articles ont été écrits, des livres sont en chantier. Notamment, une équipe se penche sur le thème de l'insertion professionnelle des enseignants, de l'expérience vécue par les répondants qui ont débuté leur carrière à partir de 1997. L'ouvrage réalisé sous la direction de M.-C. Riopel, L. LeVasseur et M. Tardif examine les moments forts de l'entrée dans la carrière. Une autre équipe s'intéresse aux discours du personnel enseignant et de direction sur la diversité de la clientèle scolaire. Les auteurs, sous la direction

de D. Gérin-Lajoie, tentent de comprendre la façon dont le personnel scolaire compose avec cette nouvelle réalité au sein des écoles, de même que son impact sur leur travail quotidien. Plusieurs autres thèmes font l'objet d'analyses, entre autres, l'usage et l'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'apprentissage et l'enseignement (L. D'Amico); l'intégration des élèves à besoins particuliers (B. Waldern et P. Grimmett); la collaboration professionnelle (M.-C. Riopel et L. D'Amico; D. Gérin-Lajoie), l'enseignement en contexte minoritaire (M. Jacquet), l'impact des politiques sur le travail enseignant (L. Levasseur; M.-C. Riopel). Mais il nous tarde de compléter l'analyse longitudinale des réponses aux questionnaires sur le thème de la satisfaction au travail et de l'impact des changements politiques sur les pratiques ou sur les relations professionnelles avec les collègues et les parents, qui portera ses fruits dans quelques mois.

Le Réseau Éducation et Formation (REF) : le grand retour à l'Université de Sherbrooke

Les rencontres internationales du REF reviennent à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke en octobre prochain, et cela, quinze années après y avoir connu l'une de ses rencontres fondatrices. À l'occasion de ces dixièmes rencontres, la presque totalité des membres fondateurs et des membres porteurs de ce réseau international se retrouvera pour une rencontre qui s'annonce déjà historique. Quatre journées seront consacrées aux rencontres du REF, du 9 au 12 octobre 2007. Vingt-quatre symposiums seront conduits en parallèle regroupant plus de 250 chercheurs reconnus pour leur expertise et invités à la rédaction d'un ouvrage collectif sur une thématique d'actualité en éducation et formation. Au sein de ces rencontres internationales, le colloque du REF (11 et 12 octobre) est ouvert à un large public.

De plus amples informations sont disponibles sur le site <http://www.usherbrooke.ca/education/evenements/>

Rencontre avec



Mme Noreen O'Haire

Directrice des services de développement professionnel
Fédération canadienne des enseignants



M. John Staple

Secrétaire général adjoint
Fédération canadienne des enseignants

Entrevue réalisée par

Claude LESSARD
Marie-Claude RIOPEL

Université de Montréal

La Fédération canadienne des enseignants regroupe seize associations ou fédérations d'enseignants. Ces associations et fédérations représentent les enseignants des divers provinces et territoires, tantôt en fonction du territoire (par exemple, la Nova Scotia Teachers Union), tantôt sur une base linguistique (Association des enseignants et enseignants franco-ontariens) ou à la fois confessionnelle et linguistique (Ontario's English Catholic Teachers' Association), tantôt suivant l'ordre d'enseignement (Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario). La Fédération compte plus de 215 000 membres.

Selon vous, quels sont les principaux enjeux auxquels font face les enseignants canadiens aujourd'hui ?

Les enseignants canadiens font face à plusieurs enjeux majeurs qui affectent grandement leur travail et les conditions dans lesquelles il s'exerce. En ordre d'importance, on peut mentionner les suivants :

Un financement inadéquat de l'éducation publique

Il en découle de nombreux problèmes entraînant les organisations syndicales d'enseignants à plaider en faveur du plein financement de l'éducation publique et à combattre la commercialisation croissante dans les écoles;

L'équité et la diversité

Les classes sont de plus en plus hétérogènes. On y intègre de plus en plus des élèves ayant des besoins particuliers, les élèves appartiennent à une grande diversité de cultures, ils parlent un grand nombre de langues différentes, ils affirment de plus en plus des orientations sexuelles diverses, etc. Dans ce contexte sans précédent, l'exigence de fournir une chance véritablement égale à une population d'élèves de plus en plus hétérogène pose des problèmes inédits aux enseignants;

Un souci particulier pour l'éducation autochtone

Ce souci porte surtout sur deux questions : celle de l'intégration de la culture et des traditions autochtones à l'intérieur du curriculum de l'école publique, et celle de la persévérance scolaire des élèves autochtones;

La charge de travail des enseignants

Celle-ci est de plus en plus lourde, selon les sondages effectués par la Fédération auprès de ses membres au cours des 5 dernières années. L'effectif élevé des classes et l'augmentation des heures de travail qu'occasionnent le perfectionnement professionnel ou d'autres initiatives liées aux politiques ou aux réformes éducatives actuelles, constituent les facteurs les plus importants de l'alourdissement de la tâche des enseignants;

La responsabilisation des enseignants

Les politiques éducatives récentes insistent beaucoup sur la reddition de comptes. Les tests standardisés pour les élèves, les évaluations de la performance des écoles et les indicateurs de l'efficacité des systèmes scolaires des provinces et des territoires canadiens ont un impact considérable sur les enseignants et leur travail;

La violence dans les écoles;

Des questions relatives à la négociation collective;

Les régimes de retraite.

Y a-t-il entre les provinces et les territoires des différences significatives sur ces questions ? Les enseignants canadiens travaillent-ils dans un contexte manifestant de fortes tendances à converger ?

La plupart des provinces et territoires rencontrent des problèmes similaires, quoique leur intensité et leur importance relative varient de temps à autre et d'un endroit à l'autre. La FCE ainsi que ses organisations membres ont produit des analyses et des politiques portant sur toutes ces questions. Dans certains cas, la FCE émet une directive préliminaire adoptée ensuite par les organisations des différentes provinces et des territoires (par exemple, une mesure anti-homophobe et anti-sexiste). Dans d'autres cas, la FCE analyse les politiques des organisations membres, les discute puis aligne ses propres politiques sur celles-ci. Il y a donc une interaction constante entre la FCE et ses organisations membres afin d'assurer à notre action sa cohérence et son efficacité.

Quels sont les points de vue et les priorités d'action de la FCE en réponse à ces questions ? Y a-t-il des différences entre les associations membres ? Si oui, comment en tient-on compte ?

Au cours des dernières années, actuellement et dans le proche avenir, les priorités d'action de la FCE sont :

- D'assurer la viabilité et la continuité de la FCE comme voix nationale des enseignants et comme porte-parole de l'éducation publique au Canada et à l'échelle internationale;
- De préconiser un système d'éducation public inclusif pleinement subventionné et de lutter contre la privatisation et la commercialisation de l'éducation à l'échelle nationale et internationale;
- De promouvoir une évaluation authentique comme faisant partie des bonnes conditions d'apprentissage;
- De promouvoir et d'encourager la diversité et l'équité au sein du système d'éducation publique ainsi qu'au sein du leadership des organisations représentant les enseignants;
- De promouvoir et de renforcer l'autonomie professionnelle et le droit à la négociation de tous les

enseignants.

À ces priorités sont rattachées les actions suivantes :

- Un lobbying constant (soutenu par des communiqués de presse, des annonces publicitaires et de l'information sur le budget de l'éducation) auprès de la majorité des provinces et territoires pour le plein financement de l'éducation publique;
- En 2005/06, un sondage national sur la commercialisation des écoles publiques au Canada;
- Des conférences nationales portant sur les enjeux suivants :
 - En 2002 — Les enjeux en matière d'éducation autochtone : *De nombreuses voix, de nombreuses voies*;
 - En 2004 — La responsabilisation en éducation;
 - En 2005 — L'éducation inclusive dans les établissements scolaires;
 - En 2006 — La justice sociale en éducation;
- Une série de publications¹ relatives aux questions bisexuelles, gaies, lesbiennes, transgénéristes et bispirituelles :
 - *Apercevoir l'arc-en-ciel : Les enseignants réfléchissent sur les questions touchant la bisexualité, l'homosexualité, le transgénérisme et la bispiritualité*;
 - *Leçons apprises : Collection de nouvelles et d'articles se rapportant à des questions sur la bisexualité, l'homosexualité (gaies, lesbiennes) et la transgénérisme*;
 - *Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels : Guide conçu pour aider le personnel enseignant canadien (de la maternelle à la 12^e année), les gestionnaires et les conseillers (ères) scolaires*;
- Du perfectionnement professionnel (notamment sur les questions d'équité et de diversité);
- Un comité permanent et consultatif portant sur les questions autochtones;
- Un projet de recherche sur les questions autochtones;
- Un sondage national auprès de la population canadienne et portant sur l'éducation;
- Un sondage auprès des enseignants portant sur des enjeux professionnels importants;
- Le *Bulletin* et *Notes des Services économiques* traitant de questions telles que la négociation collective, le travail et le cahier de charges des enseignants.

Dans le contexte éducatif actuel, les syndicats d'enseignants évoluent-ils ? Si oui, de quelle façon et dans quelle direction ? Les syndicats d'enseignants font-ils partie du problème ou constituent-ils une partie de la solution ?

Les organisations d'enseignants changent constamment. Ainsi, au fil des ans, le modèle du syndicat industriel, qu'elles avaient adopté et qui mettait l'accent sur les salaires et les avantages pour ses membres (régimes de retraite, permanence, protection des droits), a évolué vers un modèle de syndicat professionnel préoccupé par la certification, le perfectionnement et l'autonomie professionnelle des enseignants.

Notre plus récente évolution touche l'importance accrue accordée aux questions de justice sociale, ce qui démontre nos véritables préoccupations à l'égard de l'amélioration des conditions de vie des membres désavantagés de la société (les enjeux de l'équité, de la place des femmes, le BGLTT et les questions raciales). Actuellement, les organisations reflètent une fusion des trois modèles d'action (industriel, professionnel et politique), et les changements d'accent dépendent des demandes ou des pressions provenant de l'intérieur et de l'extérieur des organisations syndicales. Étant donné que les organisations s'intéressent grandement aux questions de justice sociale, elles sont perçues comme des organisations avec des préoccupations se situant bien au-delà des seules questions entourant les salaires et les prestations de travail.

Pour nous, les syndicats des enseignants font partie de la solution — la FCE est la voix nationale de 215 000 enseignants : elle est donc incontestablement un joueur important dans tout le débat éducatif. C'est pour cela qu'elle travaille en étroite collaboration avec les universités, les commissions scolaires, les groupes de parents et les gouvernements afin de résoudre le plus grand nombre de problèmes identifiés.

¹ Il est possible de trouver des renseignements sur l'ensemble des publications de la FCE sur le site Internet de la Fédération (www.ctf-fce.ca).

Un des défis auxquels les syndicats ont à faire face aujourd'hui est leur capacité à se faire reconnaître par leurs membres en tant que porte-paroles crédibles et de présenter le syndicalisme comme étant une institution légitime. Selon vous, cela pose-t-il problème au syndicalisme enseignant ? Si oui, comment la FCE aborde-t-elle ce problème (la défense publique, la promotion de la profession enseignante et la syndicalisation des enseignants) ?

La révision des priorités, de la mission et de la vision de la FCE montre bien que l'organisation s'emploie sérieusement à promouvoir et à défendre l'éducation publique, et à travailler en partenariat dans le but de développer de solides politiques professionnelles pour le personnel enseignant. Les priorités, les programmes et les actions de la FCE illustrent bien cette préoccupation pour l'amélioration de l'école publique canadienne.

Entre Sirocco et Harmattan : construire une nouvelle gouvernance scolaire

Avec l'appui de fonds internationaux, Guy Pelletier poursuit ses travaux de recherche sur la réorganisation des systèmes éducatifs au sein de plusieurs pays émergents. À bien des égards, il s'agit plus souvent qu'autrement de contribuer à la reconstruction d'une organisation scolaire sinistrée par des années de programmes d'ajustement structurel. Une reconstruction qui repose toutefois sur des paramètres différents des modèles antérieurs. En effet, il faut concevoir et mettre en pratique des organisations scolaires fonctionnant sur des approches de gouvernance partagée, cherchant des équilibres synergiques entre centralisation et décentralisation et de leurs corollaires au niveau des régulations à déployer.

Réaliser une telle démarche implique que la conduite des activités de recherche ne peut faire l'économie de multiples déplacements à l'intérieur des « territoires » que constituent un pays. Car il serait bien hasardeux de « penser » la réorganisation d'un système qu'en ayant des interactions qu'avec les acteurs centraux à celui-ci. Mais, se déplacer sur un ensemble de territoires est une action qui peut être soumise à bien des aléas dont ceux de la gestion des agendas. Et suivant les périodes de l'année, on peut bien se retrouver à la période des vents de sable ou à celle de la mousson. Pour l'instant, ce sont les noms des vents sahariens qui retiennent l'attention... Car quitter Montréal à quelque moins 30°C pour se retrouver le surlendemain à Tombouctou à plus de 45°C, cela laisse des « souvenirs de terrain ».

En conclusion

Marie-Claude RIOPEL
Claude LESSARD

Université de Montréal



En janvier 2002, notre équipe composée de 16 chercheurs provenant de 8 universités canadiennes se réunissait pour réaliser, en grande première, cette vaste étude pancanadienne sur la profession enseignante. Comme nous l'avons déjà indiqué, c'était la première fois qu'une équipe de recherche véritablement pancanadienne se formait pour se pencher sur des enjeux communs et collectifs relatifs à l'éducation au Canada.

Le premier défi qui attendait l'équipe était l'étude de l'objet lui-même. Il s'agissait de documenter certes des changements survenus ou amorcés au début des années 90 en éducation, mais il s'agissait également de mieux comprendre ceux qui marquaient *la situation actuelle et l'évolution* au cours de la décennie 2000-2010 du personnel de l'enseignement. Or, depuis une dizaine d'années, et ce, dans toutes les provinces canadiennes, les énoncés de politique, les plans d'action, les réformes provinciales ou locales (commissions scolaires) et autres changements de politiques se multiplient au rythme des changements de gouvernement, de la transformation de la société, du renouvellement du personnel scolaire, de la professionnalisation, etc. Bref, si réunir les données documentaires et statistiques sur des phénomènes passés pose déjà un défi majeur, nous souhaitions aussi effectuer l'analyse de ce qui se passait au moment même où la mouvance de notre objet d'étude se révélait au grand jour, au moment où nous-mêmes vivions des changements dans nos institutions respectives, au moment même où les aboutissants des changements observés restaient incertains et provisoires.

La réalisation de cette recherche d'envergure, complexe au plan méthodologique et chronophage, suppose au départ des collaborations nombreuses et étroites entre les membres de l'équipe et avec les partenaires. Or, bien que ce réseau de chercheurs engageait au départ quelques noyaux de collaborations existantes, c'est la mise en branle

de la recherche qui a réellement soudé la formalisation des collaborations et partenariats. Ainsi, au départ, le défi était double : concevoir et mettre en œuvre les quatre dispositifs de recherche inédits pour chacun des projets et, en même temps, apprendre à travailler ensemble, souvent à distance, parfois en français, parfois en anglais. L'équipe s'est rapidement élargie et transformée par la venue (et le départ) de nombreux étudiants de maîtrise et de doctorat, et de professionnels de recherche. Soulignons également qu'une équipe comme la nôtre a aussi connu la mobilité des chercheurs et des représentants des organismes partenaires tout au long des cinq années qu'aura duré l'étude. La transformation de l'équipe a eu pour conséquences une reconfiguration des tâches et des responsabilités des membres ainsi que l'accroissement de l'attention portée aux mécanismes d'intégration des membres dans l'équipe. En plus des défis que pose le travail à distance bilingue, la mobilité des membres de l'équipe est aussi apparue comme un défi important à relever pour assurer une suite dans les travaux.

« Crouler sous un amoncellement de données » est l'un des risques que nous avons pris ! En effet, nous disposons maintenant de bases de données de réponses à plus de 9000 questionnaires, des transcriptions de près de 600 entrevues, sans compter les quelque vingt études de cas en cours. Si l'analyse suivant la logique interne propre à chacun des sous-projets va bon train, elle sera complétée au cours de 2007. Il nous restera à composer une vision d'ensemble de l'évolution du personnel scolaire au cours de la dernière décennie, à tisser la toile des facteurs structurant cette évolution et à dégager la signification de celle-ci. Ce sera l'objet d'un ouvrage de synthèse dont la parution est prévue pour 2008.

Finalement, avec les enjeux de professionnalisation que nous connaissons aujourd'hui, le recueil de données en contexte scolaire à des fins de recherche n'est réalisable que dans des conditions tout à fait respectueuses de la réalité du travail des enseignants et des directeurs d'école. Les milieux scolaires sont de plus en plus sensibles aux usages que font les universitaires des informations recueillies dans leur milieu. Au-delà de la communication de quelques résultats (dans des rapports bien ficelés publiés une ou deux fois

durant l'étude), cet élément de contexte force aujourd'hui les universitaires à s'interroger sur les liens entre l'activité de recherche elle-même et sa pertinence pour le milieu tant scolaire qu'universitaire.

Liste des membres de l'équipe et des partenaires

Directeurs

Maurice Tardif, Université de Montréal, Québec et Haute École Pédagogique, BEJUNE, Suisse
Claude Lessard, Université de Montréal, Québec

Responsables des projets

Jean-Guy Blais, Université de Montréal, Québec (projet 1)
Donald Fisher, University of British Columbia, Colombie-Britannique (projet 2)
François Larose, Université de Sherbrooke, Québec (projet 3)
Diane Gérin-Lajoie, OISE / University of Toronto, Ontario (projet 4)
Peter Grimmett, Simon Fraser University, Colombie-Britannique (projet 4)
Marie-Claude Riopel, Université de Montréal, Québec (projet 4)

Membres de l'équipe

Stephen Anderson, OISE / University of Toronto, Ontario
Anne Abdoulye, Université de Montréal, Québec
David D'Arrisso, Université de Montréal, Québec
Sonia Ben Jaafar, OISE / University of Toronto, Ontario
Yamina Bouchamma, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick
Jimmy Bourque, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick
Adrienne Chan, University of British Columbia, Colombie-Britannique
Branka Cattonar, Université de Montréal, Québec

Christine Connely, OISE / University of Toronto, Ontario

Michael Corbett, Acadia University, Nouvelle-Écosse

Laura D'Amico, Simon Fraser University, Colombie-Britannique

Diane Dagenais, Simon Fraser University, Colombie-Britannique

Pierre-David Desjardins, Université de Montréal, Québec

Mylène DesRuisseaux, Université de Montréal, Québec

Madeleine Tchimou Doffouchi, Université de Montréal, Québec

Marcel Druwé, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba

Diane Favreau, University of Saskatchewan, Saskatchewan

Clermont Gauthier, Université Laval, Québec

Sharon Gaydos, OISE / University of Toronto, Ontario

Renée-Lyne Gendron, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba

Canisius Kamansi, Université de Montréal, Québec

Marianne Jacquet, Simon Fraser University, Colombie-Britannique

Richard Julien, University of Saskatchewan, Saskatchewan

Thierry Karsenti, Université de Montréal, Québec

Mélanie Knight, OISE / University of Toronto, Ontario

Yves Lenoir, Université de Sherbrooke, Québec

Louis LeVasseur, Université Laval, Québec

Andrew Manning, Mount Saint Vincent University, Nouvelle-Écosse

Soundiata Diene Mansa Ouedraogo, Université de Montréal, Québec

Léonard Rivard, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba

Samuel Robinson, University of Saskatchewan, Saskatchewan

Kjell Rubenson, University of British Columbia, Colombie-Britannique

Marina Schwimmer, Université de Montréal, Québec

Geneviève Thériault, Université du Québec à Rimouski, Québec

Barbara Waldern, Simon Fraser University, Colombie-Britannique

Denise Wilson, OISE / University of Toronto, Ontario

Alan Wright, University of Windsor, Ontario

Collaborateurs

Patrick Blouin, Statistique Canada

Jean-Claude Bousquet, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Québec

Alec Larose, Fédération des syndicats de l'enseignement, Centrale des syndicats du Québec (FSE-CSQ)

Raynald Lortie, Statistique Canada

Noreen O'Haire, Fédération canadienne des enseignants

John Staple, Fédération canadienne des enseignants

Kathleen Trudeau, Statistique Canada

Les partenaires

Statistique Canada

Le Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC)

La Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs en éducation, Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport du Québec

La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE)

La Centrale des syndicats de l'enseignement du Québec (CSQ)

L'Association canadienne des directeurs d'établissement (CAP)

L'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CRÉFO), OISE / University of Toronto

International Center for Educational Change, OISE / University of Toronto

Institute for Studies in Teacher Education, Simon Fraser University, Colombie-Britannique

Chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement (C. Gauthier, Université Laval)

Chaire de recherche du Canada en intervention éducative (Y. Lenoir, Université de Sherbrooke)

Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation (C. Lessard, Université de Montréal)

Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation (T. Karsenti, Université de Montréal)

Le commentaire d'actualité

Solliciter la parole de l'enseignant, quelles sont les implications d'une théorie instrumentale du langage ?

« Le signe est instrument. Il construit la pensée. »
(Meyerson, 1987, p. 78)

Frédéric SAUSSEZ

Université de Montréal

L'analyse de l'activité est en vogue dans les sciences humaines et sociales. Les sciences de l'éducation ne font pas exception. Dans le champ de la recherche sur l'enseignement, l'activité réelle des enseignants et son analyse constituent une préoccupation importante, comme en atteste le dossier du numéro précédent de *Formation et profession* consacré aux pratiques d'enseignement. Un des enjeux pour la recherche est de rendre intelligible le caractère finalisé de l'activité enseignante en éclairant les intentions poursuivies par l'enseignant : qu'est-ce qui motive ses choix d'accomplir ou non tel acte à un moment donné en salle de classe ?

La recherche sur l'enseignement cherche à modifier le regard qu'elle porte sur l'activité enseignante. Elle tente de mettre en rapport un regard porté de l'extérieur sur l'activité enseignante à partir de l'observation directe, et un regard porté de l'intérieur s'appuyant sur le point de vue de l'acteur pour en comprendre le sens.

Pour saisir le point de vue de l'acteur, il va de soi que les chercheurs sollicitent la parole des enseignants. C'est de cet allant de soi dont je discute dans ce commentaire. Les chercheurs qui s'intéressent au sens ne se comportent-ils pas souvent comme si la parole et son analyse ne posaient pas de problèmes particuliers (Riessman, 1993) ? Faute d'une théorie explicite du langage, ne court-on pas le risque d'en faire fonctionner une qui soit implicite ?



Le langage, un tuyau ?

J'ai longtemps fait fonctionner une théorie implicite du langage, que certains décrivent à l'aide de la métaphore du *tuyau* (Condor et Atanki, 1997). Cette théorie repose sur deux thèses étroitement imbriquées : a) la thèse de l'indépendance des processus de pensée au regard des processus langagiers, selon laquelle il existerait une pensée pure qui se formerait en dehors de tout rapport avec le langage et b) la thèse de la mise en correspondance, selon laquelle la communication consisterait en une mise en correspondance directe des entités cognitives avec les entités langagières adéquates (Rastier, 1992). Le langage est vu comme un médium neutre, un *tuyau* servant à transférer des pensées entre un émetteur et un récepteur. Dans une telle perspective, le chercheur manifeste une certaine méfiance à l'égard de la parole, comme en atteste le discours sur les biais. Il importe en effet d'éviter toute forme d'altération des cognitions dans leur traduction en mots. Le chercheur recourt à des méthodologies qui peuvent être qualifiées de « déclaratives », étant donné qu'elles sont conçues comme des instruments au service de l'élaboration de comptes rendus verbaux les plus fidèles possible à la pensée de l'enseignant en cours d'activité.

Cette conception du langage recoupe largement une vision rationaliste du fonctionnement de l'humain. Je ne discuterai pas ici des fondements de celle-ci. Je tiens simplement à souligner que Ericsson et Simon (1980) ont insisté sur la nécessité, pour le chercheur, de se doter d'une théorie du langage – fut-elle rudimentaire – en mesure d'éclairer la manière dont les gens produisent des comptes rendus verbaux de leur activité. Cette théorie doit évidemment être cohérente avec les principes épistémologiques et théoriques structurant la démarche de recherche. Qu'en est-il alors lorsque l'on a pour ambition d'approcher l'activité enseignante dans une perspective dite socioconstructiviste inspirée de la psychologie historico-culturelle ?

Le langage, un instrument de pensée ?

Le projet de Vygotski est de proposer une théorie du développement psychologique fondée sur l'anthropologie marxienne, selon laquelle l'activité matérielle concrète et les instruments utilisés pour l'accomplir jouent un rôle déterminant dans la production de l'humain. La médiation des conduites humaines par des instruments constitue la pierre d'angle de la psychologie historico-culturelle. Cela signifie, par exemple, que les signes linguistiques constituent les médiateurs de l'activité de pensée ou encore que le langage intérieur exerce une fonction instrumentale dans l'autorégulation de l'action. Les instruments constituent les vecteurs du façonnement des modes de penser et d'agir par le social. Pour établir cette thèse, Vygotski a mis au point une méthode systématique qui consistait à provoquer la transformation des capacités à agir de la personne en la conduisant à utiliser un nouvel instrument pour réaliser une tâche, par exemple, l'utilisation d'aide-mémoires dans des tâches impliquant de se souvenir d'un certain objet.

Une des contributions majeures de Vygotski (1934) concerne la formalisation des rapports entre pensée et parole. Il montre que le langage devient progressivement un instrument de pensée. Il contribue au développement des capacités de la personne à fixer, découper, spécifier, manipuler et mettre en rapport des contenus de pensée à l'aide de systèmes de significations attachés aux mots.

Lorsqu'il envisage l'étude de la pensée verbale et réflexive chez l'adulte, Vygotski (1934) propose d'observer plus particulièrement « le fonctionnement des significations dans le cours vivant de la pensée verbale » (p. 427) pour étudier la microgenèse d'une idée. Voilà le fond du problème : les significations attachées aux mots sont des instruments. Leur usage exerce un effet restructurant sur la pensée : « en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. La pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais se réalise dans le mot » (*ibid.*, p. 428). Aussi, « le passage direct de la pensée dans le mot est impossible (*ibid.*, p. 492) ». L'acte de parole ne constitue pas, par conséquent, un compte rendu plus ou moins fiable d'une pensée préalablement formée, mais un travail de reconfiguration de celle-ci.

Sous cet angle, la théorie instrumentale du langage se différencie radicalement de la conception du tuyau et elle est incompatible, par exemple, avec les présupposés du cognitivisme. La mise en mots n'est pas un moyen d'observer les connaissances que l'individu posséderait, mais bien un moyen de les produire ! Elle contribue à modifier le rapport de la personne à son expérience du monde et, dans le cas de l'analyse de l'activité enseignante, à transformer le rapport de l'enseignant aux composantes de l'activité d'enseignement analysées. La mise en mots est conçue comme « un acte de construction de connaissances nouvelles, contemporaines de l'énonciation même de la parole et qui ne préexistaient pas (Boutet, 1993, p. 111) ».

Le langage comme instrument : quelles implications pour la recherche ?

Si le retour sur l'activité à l'aide du langage ne correspond pas à une restitution plus ou moins fiable de celle-ci, mais à sa reconfiguration, et si les mots utilisés sont les instruments d'un nouveau rapport à l'expérience vécue ainsi que les instruments d'un rapport à soi et à l'interlocuteur, il s'agit alors de se questionner : quels dispositifs de recherche construire ? Quelle est leur visée ?

Un des défis à relever concerne le développement de méthodologies cohérentes avec la théorie instrumentale du langage et la théorie du développement psychologique dont elle procède. Celles-ci ont pour fonction de rendre l'activité réalisée présente à la conscience de l'enseignant. Elles ont pour objectif explicite d'instrumenter le retour sur une expérience vécue d'enseignement, de manière à la transformer en une nouvelle forme d'expérience que l'on peut qualifier de réflexive.

De telles méthodologies peuvent être qualifiées de « dialogiques ». Elles visent délibérément à mettre la personne en mouvement vers une nouvelle compréhension de l'expérience au sens entendu par Bakhtine (1984, p. 384), c'est-à-dire en lui offrant une possibilité de la « penser dans un contexte nouveau ». Elles se préoccupent essentiellement de situer l'activité réalisée en rapport avec d'autres activités possibles.

Ces méthodologies contribuent à la construction d'un *espace de développement* (Brossard, 2004), c'est-à-dire un lieu où la conscience est mise au travail. Ultimement, elles cherchent à provoquer et à instrumenter le passage d'un rapport empirique à l'expérience à un rapport théorique à celle-ci.

Dans une telle perspective, les dispositifs de recherche ne sont pas neutres. Ils s'inscrivent résolument dans la perspective d'une intervention ayant pour but la transformation des capacités à agir de la personne et des différents milieux d'action pédagogiques. Dans ce sens, la recherche pédagogique s'inscrit résolument dans la perspective d'une ergonomie pédagogique, car elle vise à transformer l'activité enseignante et, ce faisant, elle se donne les moyens de mieux l'expliquer et la comprendre.

Références

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (trad. : A. Aucouturier). Paris : NRF. (Ouvrage original publié en 1978).
- Boutet, J. (1993). Activité de langage et activité de travail. *Éducation permanente*, 116, 109-117.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Lille : Édition du Septentrion.
- Condor, S. et Atanki, C. (1997). Social cognition and discourse. Dans T. A. Van Dijk (dir.), *Discourse as structure and process* (p. 320-347). London : Sage.
- Ericsson, K. et Simon, H. (1980). Verbal report as data. *Psychological Review*, 87, 215-253.
- Rastier, F. (1992). *Sémantique et recherche cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Riessman, C. (1993). *Narrative analysis*. New York : Sage.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Chronique internationale

Le rapport des enseignants au manuel scolaire brésilien (entre les prescriptions et l'autonomie)

Cristina D'ÁVILA MAHEU

Université Fédérale de Bahia
Université de l'État de Bahia
Brésil



Le travail enseignant est complexe. Il implique des prises de décisions dans un champ d'action limité entre le prescrit et le réalisé, ce qui entraîne parfois chez les enseignants un état de doute, voire d'angoisse, coincés qu'ils se trouvent entre ce qu'ils doivent réaliser, ce qu'ils ont réalisé et ce qu'ils pourraient réaliser parmi leurs tâches quotidiennes. C'est donc un travail qui se caractérise, simultanément, par un grand contraste entre l'autonomie pédagogique et des contraintes rigoureuses, parmi lesquelles on peut citer les prescriptions présentes dans le manuel scolaire.

Dans la recherche que nous avons réalisée en 2000 et 2001, nous avons constaté que l'usage pédagogique massif du manuel scolaire pouvait menacer l'autonomie de l'enseignant dans le cours de son activité. Premièrement, parce que le manuel en venait à constituer pratiquement la seule source d'information pour les enseignants. Deuxièmement, parce qu'il devenait un régulateur de l'activité enseignante et, troisièmement, du fait qu'il ne présentait pas toujours un contenu associé aux spécificités culturelles du contexte de la communauté scolaire. Toutefois, malgré leurs limites, s'ils sont utilisés de manière critique, les manuels scolaires peuvent générer des activités didactiques créatives – c'est du moins ce que nous avons pu observer dans la pratique de quelques enseignants, sujets de l'étude.

Cette considération nous amène à jeter un nouveau regard sur les résultats de la recherche, en nous renvoyant aux possibilités que doivent avoir les enseignants, en reconnaissant l'existence et les limites des

prescriptions et en les reconceptualisant. Cette interprétation plus analytique que descriptive ne se centre pas sur la majorité d'enseignants qui a obéi mécaniquement aux prescriptions, mais sur un pourcentage significatif d'activités pédagogiques qui ont été réalisées ou bien indépendamment du manuel ou bien en lui donnant un nouveau sens. Les résultats initiaux de notre recherche sont le fruit d'une étude de cas ethnographique dans une école publique à Bahia (Brésil), où les sujets de l'étude étaient les enseignants de la 1^{re} à la 4^e année du primaire. L'analyse des manuels a été faite selon la technique d'analyse de contenu. Nous avons analysé deux collections : ALP, *Analyse, langage et pensée* et Portugais, *Développement du langage : un chemin socioconstructiviste*.

Nous montrons ici, sommairement, les prescriptions présentes dans les manuels à partir de trois catégories.

Objectifs d'enseignement-apprentissage

Les buts du manuel scolaire sont opérationnels; ils s'adressent directement au comment faire, plutôt qu'au pour quoi faire. La régulation du contrôle du travail enseignant dans ce cas n'est presque pas nécessaire, car l'action à accomplir est donnée d'avance de façon assez restrictive : les verbes sont toujours à l'infinitif comme dans les décrets, l'action à accomplir est détaillée, la mise en œuvre est déjà incluse.

Contenus proposés

Dans les manuels, le contenu est explicité à travers des unités à suivre où les auteurs décrivent, en détail, ce qui doit faire partie du programme (plus les prescriptions sont exhaustives, plus elles sont contraignantes). En plus, les contenus sont imposés ici avant que les enseignants ne connaissent leur classe de même que les conditions d'accomplissement de ces prescriptions.

Méthodologie d'enseignement

Des activités proposées dans le manuel d'alphabétisation de l'ALP, 12 % correspondent à des exercices dont la réponse est fournie par les auteurs. Dans le manuel de 1^{re} année, 149 des 184 questions (dans les exercices de compréhension de texte et de grammaire textuelle) ont leurs réponses déjà fournies. Le fait que le manuel comporte des exercices accompagnés de

réponses perturbe, selon nous, la capacité d'inférer du professeur.

Les prescriptions du manuel et ses effets sur l'activité enseignante – possibilités de dépassement de soi

Notre recherche a conclu que les enseignants n'avaient guère de choix, que le manuel scolaire limitait passablement leur action de telle manière qu'ils n'avaient parfois d'autre possibilité que la reproduction. En effet, nous avons observé l'usage du manuel en salle de classe par les enseignants et avons constaté, comme pattern comportemental, une médiation didactique reproductrice des prescriptions (une prédominance de 72,5 %). D'autre part, 27,5 % des classes observées illustrent une *médiation didactique critique* et, parmi celles-ci, 20 % ont été catégorisées comme *activités créatives sans usage du manuel scolaire*. Ce côté lumineux apparaît comme un faible signe d'autonomie. C'est ici que s'inscrit la contribution de l'ergonomie, en nous donnant la possibilité de gérer une nouvelle interprétation de ces résultats. En effet, ces 27,5 % signalent une évidence que ce qui est prescrit n'est pas toujours réalisé : au milieu de tout ça, on trouve les enseignants, les élèves et tout un contexte qui tend à s'auto-organiser. Même si les enseignants brésiliens de notre étude se sont montrés très attachés au manuel scolaire, cela ne signifie pas toujours qu'ils n'attribuent pas un sens nouveau à ses prescriptions. Cela affaiblit le pouvoir des manuels sur l'activité enseignante, sans toutefois l'exclure totalement. Dans l'approche ergonomique que nous recommandons, l'idée, plutôt que de décrire, est d'analyser pour comprendre et transformer la pratique. Cela parce que les pratiques sont génératrices de significations pour des sujets, et aussi parce qu'elles sont étudiées dans le souci d'offrir aux praticiens des possibilités de transformation de leurs situations professionnelles. C'est à travers cette loupe que nous avons voulu réexaminer les résultats de la recherche. Nous souhaitons, pour le moins, avec ce nouvel angle de vision, avoir contribué à des réflexions sur l'activité enseignante avec ses contraintes et susciter d'autres études, non plus *sur* mais *avec* les enseignants,

pour mieux comprendre et transformer leur pratique d'enseignement.

Références

- D'Ávila, C. (2001). *Decifra-me ou te devoro : o que pode o professor frente ao manual escolar ?* Thèse de doctorat non publiée, Salvador, Bahia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
- Durand, M. (1995). *L'enseignement en milieu scolaire*. Texte manuscrit. Genève : Département Formation des Maîtres. Université de Montpellier I.
- Lenoir, Y., Roy, G.-R. et Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
-

Saviez-vous que ?

Dans presque tous les pays dits développés, à partir des années 70, avec la décroissance de la population en âge scolaire et la migration dans les grandes villes, on a adopté des politiques visant la fermeture des petites écoles rurales. Pour ce faire, on invoquait généralement l'argument qu'il était plus équitable et moins coûteux d'investir dans le transport en commun des élèves jusqu'à l'école de la ville, souvent bien équipée pour les accueillir.

Cependant, quelques indices laissent entrevoir que la situation commence à changer. Quelques états, comme la Floride, le Maryland et le Vermont, aux États-Unis, commencent à remettre en question leurs mesures normatives et encouragent la construction de petites écoles, espérant ainsi venir à bout des problèmes de discipline, diminuer la criminalité, éliminer les « gangs » et abaisser les taux de décrochage scolaire.

Recherche doctorale en cours.

Iris Perez, étudiante au doctorat. Université de Montréal.

Chronique didactique

L'évaluation de la « conscience citoyenne » des élèves fait-elle sens en histoire et éducation à la citoyenneté ?

David LEFRANÇOIS

CRIFPE

La question de l'évaluation des compétences est le noyau dur de la réforme et, dans le contexte, le défi majeur des didactiques disciplinaires. La détermination des objets à évaluer et la mise au point des outils d'évaluation réclament un important travail de transposition didactique. Le domaine de l'univers social n'y échappe pas qui comprend, outre l'histoire et la géographie, l'éducation à la citoyenneté, une nouvelle discipline scolaire où la question de l'évaluation prend une acuité particulière. Dans cette chronique, David Lefrançois en rend compte avec beaucoup de pertinence.

Diane Saint-Jacques

Depuis l'automne 2004, à l'UQTR, j'offre un cours intitulé *Éducation à la citoyenneté* destiné à la clientèle du baccalauréat en enseignement secondaire (univers social). Une question revient sans cesse, tantôt de façon formelle, tantôt en dehors des heures de cours : de quelle manière devra-t-on s'y prendre pour évaluer la compétence de l'élève à « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » (MEQ, 2004, p. 348-349) ?

Il m'est arrivé de percevoir, derrière les propos de certains étudiants, des interrogations surprenantes de nature fondamentale, voire philosophique. Par exemple, devra-t-on évaluer l'intérêt et l'aptitude à participer à la vie civique et politique ? Devra-t-on noter cela comme n'importe quelle autre matière scolaire ? En répondant par l'affirmative, on reproduit sans doute une logique compétitive qui, poussée à l'extrême, pose ce danger : les élèves ne satisfaisant pas aux attentes du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (MEQ, 2004, p. 335-368) ne risquent-ils pas d'être vus comme de « moins bons » citoyens ? Que peut-on répondre ?

Comme par le passé, les enseignants doivent évaluer, chez leurs élèves, l'acquisition d'aptitudes sociales et historiques concernant le fonctionnement des institutions sociales et politiques, l'interprétation de manifestations historiques et l'étude des causes de changements sociopolitiques significatifs tant présents que passés (MELS, 2006, p. 54 et 58; MEQ, 2001, p. 175). L'approche des programmes par

compétences consiste à se distinguer des « programmes par objectifs [qui] font porter l'évaluation sur les réponses des élèves plutôt que sur leur démarche intellectuelle » (Durand et Chouinard, 2006, p. 33) et non à s'orienter vers une approche « capacitaire » de la citoyenneté départageant ceux qui possèdent les compétences requises pour participer à la vie sociale de la cité de ceux qui doivent être vus comme des citoyens de second ordre. L'idée n'est pas de juger le développement de la « conscience citoyenne » comme telle, mais plutôt des compétences – aller à la source pour établir les faits, poser des problèmes sociaux actuels et en chercher les causes dans le passé (Wineburg, 2001) – constituant certaines de ses conditions de possibilité. Dans quelques-unes de ces composantes particulières, cette « conscience citoyenne » intègre des compétences disciplinaires relevant de l'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, sans affirmer qu'il s'agit ici de conditions « suffisantes » pour devenir « citoyen responsable ». Néanmoins, une fois cette précision faite, rien n'est réglé : évaluer la progression de ces compétences disciplinaires, est-ce si simple que cela ?

Dans le cadre de mes recherches postdoctorales, j'observe des classes (4^e, 5^e et 6^e année) d'une école primaire de Montréal et l'un des sujets fréquemment abordés avec les trois enseignantes est lié à leur rôle d'évaluatrices. J'ai tenté d'aller un peu plus loin en les interrogeant pour connaître leurs préoccupations. Elles étaient unanimes à souligner la grande difficulté à percevoir, chez leurs élèves, la compétence à expliquer le changement social dans l'histoire (MEQ, 2001, p. 175), comparativement aux aspects physiques et géographiques liés à l'aptitude à se situer dans l'espace qui seraient plus manifestes. Les raisonnements des élèves dans leurs productions seraient le plus souvent de nature discontinue, comme le mentionne l'enseignante de 4^e année : « apprendre à connaître une société de n'importe quelle année, ça va [...], mais d'aller justement faire le parallèle avec le temps pour expliquer les changements [...], c'est cette compétence-là qui engendre le plus de difficultés ». L'enseignante de 5^e année renchérit : « là-dedans, il y a aussi d'établir des liens, mais souvent les liens, ils [les élèves] ne les voient même pas; ils ne voient pas le lien entre deux choses : une chose du passé et une chose

actuelle ». L'enseignante de 6^e année continue : « se situer dans l'espace, c'est plus facile, ils [les élèves] le voient plus facilement, mais se situer dans le temps, ils ont de la difficulté à visualiser comment ça se passait en 1600 [...]; le temps, c'est plus général, ils [les élèves] ont de la misère à voir l'aspect global du temps; ils fixent [...] sur certains détails [...], mais il faudrait qu'ils soient plus capables de voir l'ensemble ».

Ces trois enseignantes estiment encore avoir peu de moyens pour corriger ces lacunes, bien qu'elles sachent que ces moyens d'intervention trouveront leur origine dans une meilleure réutilisation des connaissances antérieures des élèves et dans le fait de rendre le passé intéressant pour agir dans le présent. Sans être en mesure de hiérarchiser les facteurs qui expliquent cette difficulté des élèves à interpréter le changement social, ces enseignantes indiquent tout de même l'une des pistes que les recherches didactiques devront impérativement chercher à explorer : est-il justifié d'affirmer que les élèves lisent l'organisation d'une société en considérant trop peu les changements dans leurs explications ? Et si c'est le cas, pourquoi donc ? Comment renverser cette tendance ?

Références

- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (dir.) (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire – 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphie : Temple University Press.

Chronique de la langue française

Les jeunes du Québec ont du mal avec le français. Oui, mais que faire ?

(Premier de deux textes)

Marie-Andrée LORD

CRIFPE



Depuis fort longtemps, hélas ! la piètre qualité du français écrit des jeunes du Québec fait couler beaucoup d'encre. Chaque année, inlassablement, les médias y font écho, ressassant critiques et anathèmes, laissant entendre que la situation est plus alarmante que jamais. Certes, la qualité de la langue écrite pose problème pour moult élèves du primaire au collégial comme pour nombre d'étudiants universitaires. Cette situation n'est d'ailleurs pas récente, comme en témoignent toutes les études et enquêtes des 30 dernières années. Des solutions se pointent-elles à l'horizon ou sommes-nous condamnés collectivement au statu quo ?

Le début des années 60 est marqué par une prise de conscience collective de la situation linguistique au Québec, entre autres, avec la publication des *Insolences du frère Untel* (1960) et du *Rapport Parent* qui propose, d'une part, que soit développée une pédagogie spécifique pour rectifier la phonétique et lutter contre l'anglicisme et, d'autre part, que les enseignants de toutes les disciplines aient une très bonne maîtrise de la langue française et qu'ils se sentent concernés par son enseignement.

1 Ce texte adopte l'orthographe rectifiée. Par ailleurs, le masculin étant un genre épique en français, il est employé sans discrimination.

Pendant les années 80, des études et rapports montrent également que la langue des élèves est problématique. En 1985, l'étude de Bureau révèle que les erreurs d'orthographe lexicale (dites d'usage) et d'orthographe grammaticale (accords) passent de 60 par page en 1^{re} secondaire à 40 en 2^e secondaire et à 25 en 5^e secondaire. Bien qu'il semble y avoir une amélioration tout au long de la scolarisation, les résultats n'en sont pas moins inquiétants puisque les élèves ayant de graves difficultés scolaires ont généralement quitté l'école avant la 5^e secondaire. De plus, la majorité des erreurs (75 %) sont liées à l'orthographe lexicale et à l'orthographe grammaticale, qu'il s'agisse d'élèves de 1^{re} ou de 5^e secondaire.

En 1986, le ministère de l'Éducation, pour la première fois de son histoire, soumet les élèves de 6^e année du primaire et de 5^e secondaire à une épreuve nationale de français écrit. Les résultats montrent que plus de la moitié des élèves (53,7 %) de 5^e secondaire obtiennent une note inférieure à 60 % et que leurs principales faiblesses concernent l'orthographe grammaticale, la ponctuation et la syntaxe. Le bilan est bien sombre : les élèves de 5^e secondaire « maîtrisent très mal les règles concernant l'usage du singulier et du pluriel, l'usage des genres, l'emploi des temps et des modes ainsi que l'accord des verbes; ils écrivent souvent comme s'ils n'avaient jamais étudié la grammaire et la syntaxe; ils n'ont généralement pas le réflexe de consulter le dictionnaire pour vérifier l'orthographe de certains mots; dans les textes contenant environ 234 mots chacun, les correcteurs de l'épreuve ont trouvé en moyenne 31 fautes de grammaire, de syntaxe ou d'orthographe, c'est-à-dire près d'une faute tous les dix mots » (MEQ, 1987).

Cette situation inquiète le Conseil supérieur de l'éducation qui, en 1987, émet un avis intitulé *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Le Conseil recommande au ministre de prendre au sérieux les différents résultats des études menées à propos de la qualité de la langue française écrite s'il ne veut pas que la situation du français se détériore au Québec. L'une des conclusions de ce rapport est que **la qualité du français écrit à l'école doit être prise en compte par les enseignants de toutes les disciplines.**

En 2001, le « rapport Larose » nous montre que la situation ne s'améliore pas au cours des études postsecondaires. De fait, un étudiant sur quatre ne réussit pas son premier cours de langue et littérature au cégep et les échecs qui lui sont associés sont attribués à une maîtrise insuffisante du « code linguistique », à la difficulté de bien ordonner et exprimer sa pensée, d'analyser les situations et d'en faire une synthèse (Larose *et al.*, 2001). Tout cela, malgré une grille de correction que d'aucuns jugent laxiste. La qualité de la langue écrite laisse aussi à désirer chez les étudiants universitaires. Une étude réalisée à l'Université de Montréal en 2000 révèle que plus de 75 % des étudiants éprouvent des difficultés de vocabulaire, plus de 70 % des difficultés à conjuguer les verbes, 61 % à accorder les participes passés, et plus de 50 % à structurer leurs textes écrits et à rédiger des phrases complexes (Larose *et al.*, 2001). Ces résultats rejoignent ceux de la recherche menée à l'UQAM plusieurs années auparavant (Asselin et McLaughlin, 1992).

Ces données sont inquiétantes puisque le nombre de professions axées sur le savoir a été deux fois plus élevé que celui des autres professions au cours des deux dernières décennies au Canada (Bussière, 2001) et que le niveau de littéracie (socialisation à l'écrit et maîtrise de l'écrit) nécessaire à l'épanouissement personnel et social est beaucoup plus élevé aujourd'hui qu'il y a 40 ans (Pierre, 2003). De plus, certaines recherches ont montré que la maîtrise de l'écrit est l'un des meilleurs indices pour prédire la réussite scolaire (Bussière, 2001; McCormick et Loeb, 1997).

En 1995-1996, les États généraux ont reconnu la gravité de la situation. Aussi, les nouveaux curriculums accordent-ils un temps accru à l'enseignement du français au primaire et au premier cycle du secondaire. Pourtant, la qualité du français écrit des élèves de 6^e année qui ont été scolarisés dans le cadre de la réforme est moindre que celle des élèves de 2000 (Chartrand, 2007); il ne semble donc pas que cette seule mesure suffise.

De plus, dans les programmes de la réforme actuelle, la compétence de communication est promue au rang des compétences transversales², ce qui veut dire qu'elle doit être prise en compte par les enseignants de toutes les disciplines. Si la plupart des enseignants affirment se sentir concernés par l'enseignement de la langue écrite dans leur discipline (Blaser, 2007), quelles connaissances et quels moyens concrets ont-ils pour faire face à cette nouvelle responsabilité, peut-on se demander ?

Enfin, la *Table de pilotage de la réforme* a recommandé en aout dernier au ministre de l'Éducation de mettre sur pied un comité d'experts pour formuler un avis sur la situation de l'enseignement du français étant donné les difficultés persistantes des élèves en français écrit, notamment en orthographe, en syntaxe et en ponctuation. On sait que ce comité n'est toujours pas à l'œuvre et que des didacticiens du français ont refusé d'y participer étant donné le peu de garanties du sérieux de l'entreprise. Alors...

Dans un second article, nous verrons quelles pistes de solutions sont avancées par les spécialistes de l'enseignement du français depuis un bon moment déjà pour que s'améliore la qualité du français écrit des jeunes du Québec, car tous sont convaincus que cette question est centrale pour l'avenir du français, tout particulièrement en Amérique du Nord, où l'anglais domine. Maîtriser le français, ce n'est pas seulement faire montre de certaines habiletés grammaticales et lexicales, c'est se donner les moyens de penser et d'agir, car la langue est l'assise même de la culture.

Références

Asselin, C. et McLaughlin, A. (1992). Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquences. *Revue de l'ACLA*, 14(1), 13-30.

Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures, Université Laval, pour l'obtention du grade de Ph. D. en didactique. 400 p.

Bureau, C. (1985). *Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques*. Québec : Conseil de la langue française.

Bussière, P. (2001). *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Ottawa : Statistique Canada.

Chartrand, S.-G. (2007). L'enseignement du français au primaire ne se porte pas mieux en 2005 qu'avant la réforme. Réflexions sur le rapport préliminaire de la Table de pilotage sur le renouveau pédagogique. *Québec français*, 144, 26-28.

Conseil supérieur de l'éducation (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Fourez, G. (2001). Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité. Dans Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda (Éds.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (p. 67-84). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac et al. (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris : L'Harmattan.

Larose, G. et al. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Gouvernement du Québec.

McCormick, L. et Loeb, D. F. (1997). Characteristics of students with language and communication difficulties. Dans L. McCormick, D. F. Loeb et R. L. Schiefelbusch (dir.), *Supporting children with communication difficulties in inclusive setting* (p. 71-97). Boston : Allyn and Bacon.

Ministère de l'Éducation (1986, décembre). *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986*. Québec : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.

Ministère de l'Éducation (1987). *Consultation sur la qualité du français écrit et parlé*. Québec : Direction générale des programmes.

Pierre, R. (2003). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 3-35.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.

2 Le concept de compétences transversales est remis en question par certains spécialistes de l'éducation. Voir Fourez (2001) et Rey (1996).

Chronique Culture et Éthique

Le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse québécois

Denis JEFFREY

CRIFPE

À partir de septembre 2008, les écoles québécoises remplaceront l'enseignement religieux confessionnel et l'enseignement moral par un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse. Tous les élèves du cours primaire et du cours secondaire, sans exception, autant dans le système public que dans le système privé, et cela dès la première année du primaire jusqu'à la cinquième année du secondaire, se verront offrir un enseignement intégré d'éthique et de culture religieuse.

Le changement est colossal du fait que le gouvernement du Québec, avec sa loi 95 portant sur le non-renouvellement de la clause dérogatoire, abolit définitivement les cours à visée confessionnelle à l'école publique. Les écoles privées pourront maintenir un enseignement confessionnel, mais elles devront aussi offrir le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse. En d'autres mots, une école privée juive, catholique, protestante ou musulmane pourra certes encore promouvoir ses croyances religieuses, mais elle devra obligatoirement répondre aux attentes du ministère à l'égard du nouveau programme d'enseignement non confessionnel de la culture religieuse. Les élèves de ces écoles privées seront appelés à découvrir d'autres manifestations de la culture religieuse présentes dans la société québécoise.

Pour les écoles publiques anciennement catholiques ou protestantes, l'adoption de ce nouveau programme pourra rencontrer de vives résistances. Il est certain qu'on ne transforme pas des mœurs scolaires ancrées dans des traditions religieuses du jour au lendemain. Ce programme, à bien des égards, inaugure une sorte



de Révolution tranquille dans plusieurs écoles québécoises qui n'avaient pas encore pris le tournant de la laïcité. Nombre d'enseignants, de directions d'école et de parents devront, à bien des égards, être convaincus de la valeur de ce nouveau programme. On peut anticiper que le défi lié à l'adoption de ce programme dans certaines écoles publiques pourra être aussi grand que dans les écoles privées confessionnelles.

Plusieurs raisons peuvent expliquer la création de ce nouveau programme. Évoquons notamment, pour ce qui est de sa dimension religieuse, qu'il apparaît important que tous les enfants du Québec soient socialisés à l'ensemble des traditions religieuses qui ont façonné notre société, et qui font encore – les débats actuels sur les accommodements raisonnables le montrent bien – la manchette des actualités. Ce programme vise à préparer les élèves à mieux comprendre la société multiconfessionnelle dans laquelle ils vivent. Surtout, il vise à aider les élèves à mieux comprendre les personnes qui appartiennent à des traditions confessionnelles différentes de la leur. Dans une société multiethnique comme la nôtre, il est souhaitable que tous les jeunes Québécois puissent être outillés pour réfléchir, comprendre et peut-être même se positionner d'un point de vue éthique dans le large champ du religieux. Parmi les raisons d'un autre ordre qui expliquent la création de ce nouveau programme, soulignons la position intenable du Québec qui donnait des privilèges aux catholiques et aux protestants. Ce système de privilèges religieux, rendu possible par la clause dérogatoire, induisait énormément d'insatisfaction parmi les Québécois qui ont depuis longtemps déserté les églises, mais aussi parmi ceux qui étaient exclus de ces privilèges.

On pourrait d'emblée se questionner sur l'opportunité d'enseigner dans un même programme deux matières, soit l'éthique et la culture religieuse, qui sont, en fait, deux champs de connaissance bien distincts. Pourquoi avoir réuni l'éthique et la culture religieuse ? Doit-on applaudir le choix du ministère ou bien se demander avec le philosophe de l'Université de Montréal Daniel Weinstock s'il n'aurait pas été préférable de séparer ces deux matières ? Pour calmer le jeu, le ministère indique dans son programme que les apprentissages spécifiques à chaque

matière pourront être présentés séparément. Or, les deux matières pourront également être traitées ensemble. Il n'en tient alors qu'aux enseignants de choisir. Il est certain que pour plusieurs d'entre eux, qui distinguent encore difficilement l'éthique, la morale et la religion, le défi d'un enseignement séparé de ces deux matières est de taille. Un risque de confusion demeure.

Ce risque de confusion est d'autant plus grand qu'on parle au ministère d'un enseignement intégré. Cela signifie essentiellement que, souhaite-t-on, l'éthique et la culture religieuse ne soient pas enseignées en parallèle ou en alternance – une semaine l'enseignant fait de l'éthique et l'autre semaine il fait de la culture religieuse –, mais en même temps. Cette question de la séparation ou de l'intégration des deux matières fera assurément couler beaucoup d'encre. Il n'est pas certain que tous les enseignants soient à l'aise avec cet enseignement bicéphale.

Diverses raisons fondent la décision d'inclure dans un même programme d'études la formation éthique et la formation relative à la culture religieuse. En effet, il ne s'agit pas, selon les fonctionnaires du ministère, de spécialiser les élèves, mais bien de les initier à ces matières. Il est vrai que le temps alloué à l'enseignement de ces matières est si infime que les élèves vont survoler les territoires de l'éthique et de la culture religieuse au lieu de les approfondir. Enfin, on croit également au ministère que ces matières n'ont pas à être cloisonnées, car les univers sociaux qu'elles présentent, bien que spécifiques, peuvent être complémentaires. Cette question reste ouverte, et il est à parier que de nombreux débats verront le jour à ce sujet.

Afin de montrer quelle est la place de ce programme dans la réalité de la classe, il est important de connaître les orientations du programme et les nouvelles obligations des enseignants. Je les résume ici en 12 points.

1. Il faut d'abord savoir que les enseignants du Québec, autant au secteur privé qu'au secteur public, ne pourront être exemptés de cet enseignement. On se souvient qu'un enseignant pouvait être exempté de l'ancien programme d'enseignement de la religion confessionnelle.

2. Le nouveau programme s'enseigne à tous les cycles du primaire et du secondaire, sauf en troisième secondaire. Il y a une exception pour la cinquième année du secondaire où le programme débute uniquement en 2009. En revanche, dès septembre 2008, le programme sera obligatoire à tous les niveaux prescrits en même temps. Autant les enseignants du primaire que du secondaire devront, dès septembre 2008, mettre en application le programme. On voit ici le défi énorme que représente la formation de tous les enseignants du primaire et des enseignants du champ 14 du secondaire. Ils devront très rapidement maîtriser ce programme, son contenu et sa philosophie.
3. Le temps dévolu au programme varie selon les niveaux scolaires. Pour le primaire, on accorde 126 heures pour chacun des 3 cycles, ce qui signifie 36 heures par année ou à peu près une heure par semaine. Pour le secondaire, le nombre d'heures varie selon les cycles. Pour le premier cycle, on accorde 100 heures, ce qui totalise 50 heures par année. Pour le deuxième cycle, on ajoute 50 heures de plus pour un total de 150 heures. On aura 100 heures en quatrième secondaire et 50 heures en cinquième secondaire.
4. Pour l'enseignement de la culture religieuse, un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux québécois, c'est-à-dire le catholicisme et le protestantisme. On souhaite également que les enseignants présentent le judaïsme et les spiritualités amérindiennes puisque ces deux dernières traditions religieuses ont marqué la culture québécoise. Aussi, le programme ouvre à grand angle la possibilité d'aborder toutes les autres traditions spirituelles et religieuses, et on fait même une place aux conceptions laïques de l'être humain. On laisse au choix de l'enseignant le regard sur une tradition religieuse qu'il peut aborder dans ses diverses dimensions (expérientielle, historique, doctrinale, morale, littéraire, artistique, sociale et politique) et selon ses différents éléments constitutifs (croyances, sacré, rituel, mythe, lieux de culte, productions artistiques, institutions religieuses, etc.).
5. Ce programme laisse place à d'autres expressions culturelles qui s'inspirent de la philosophie et de représentations du monde non religieuses.
6. Dans ce programme, l'éthique consiste à mener une réflexion sur l'ensemble des valeurs et des normes que se donnent les membres d'une société pour guider et réguler leur conduite. Cette version de l'éthique fait appel au dialogue, à l'autonomie de l'individu, à l'exercice du jugement critique, à la responsabilité de chacun, à la possibilité de donner un sens à ses décisions, à ses actions et à son rapport au monde.
7. Ce programme fait appel au dialogue, qui devient ici une compétence primordiale, dans un esprit d'ouverture et d'appel au discernement pour favoriser la reconnaissance de l'autre et le bien commun. La reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun constituent les deux grandes finalités du programme. Ces deux finalités sont interdépendantes et communes à l'éthique et à la culture religieuse. En fait, elles concourent à l'atteinte des trois visées du Programme de formation de l'école québécoise qui sont : I. La structuration de l'identité de l'élève, II. La construction de sa vision du monde, et III. Le développement de son pouvoir d'action.
8. Le programme comporte trois compétences qui synthétisent d'une certaine façon ses orientations. Il se peut que dans une prochaine version du programme, lequel n'est pas encore définitif, la compétence éthique soit énoncée à peu près ainsi : « réfléchir sur des questions d'éthique ». Cependant, même si leur formulation change, les trois compétences touchent à l'éthique, à la culture religieuse et au dialogue. Au ministère, on souhaite que la compétence liée au dialogue devienne centrale.



9. Un mot sur l'organisation des compétences. La compétence au dialogue devrait être présente dans les deux autres compétences. Elle est déterminante puisqu'il s'agit bien d'amener les élèves à s'approprier l'éthique et la culture religieuse par le truchement du dialogue. Dans le programme, le dialogue peut être vu comme étant une réflexion personnelle (dialogue intérieur afin de mieux se connaître), une discussion, un débat, une délibération, etc. La pratique du dialogue ne peut être abordée pour elle-même, mais toujours avec l'une des deux autres compétences, ou les deux.
10. Les enseignants auront à enseigner ces trois mêmes compétences depuis le début du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Seuls les contenus d'enseignement diffèrent. Le développement des compétences devra se faire progressivement. Les enseignants ont une bonne marge de manœuvre pour développer les compétences, quoique certains éléments sont prescrits.

11. À chacune des années d'un cycle d'enseignement, des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) permettront des apprentissages spécifiques en éthique ou en culture religieuse ou des apprentissages mobilisant simultanément les deux premières compétences. Dans un cas comme dans l'autre, la compétence au dialogue est constamment sollicitée. Au ministère, des fonctionnaires ont reçu le mandat de préparer des SAE. Mais il devrait revenir à chaque enseignant de préparer des SAE selon un devis plutôt complexe prescrit par le ministère. On peut s'attendre à ce que les enseignants s'alignent sur des manuels scolaires qui seront produits par une douzaine de maisons d'édition scolaire. On sait que ces nouveaux programmes sont une mine d'or pour ces éditeurs. On peut même penser qu'une réforme scolaire, par ricochet, est toujours une très bonne affaire pour les maisons d'édition.
12. Les apprentissages poursuivis dans le programme s'appuient sur les quatre principes suivants : ce sont des apprentissages continus et progressifs, enracinés dans la réalité du jeune et dans la culture québécoise, qui respectent la liberté de conscience et de religion, et qui devraient favoriser le vivre-ensemble.

En somme, il est impossible de penser que les élèves deviendront des experts de l'éthique et de la culture religieuse, mais on peut toujours espérer qu'ils puissent en tirer quelques bénéfices. Ce nouveau programme, si les enseignants comprennent bien l'enjeu de la compétence au dialogue, pourra même être perçu comme la pierre angulaire du renouveau pédagogique. En effet, si les composantes de la compétence au dialogue sont bien définies, elles serviront de fil d'Ariane pour souder les apprentissages des domaines généraux de formation à l'ensemble des compétences transversales. Avec le développement de cette compétence au dialogue, qui est bien présente notamment dans les cours de philosophie pour les enfants, on met en place les conditions d'une possibilité de rencontre avec soi-même et avec autrui. Il faut maintenant espérer que l'engrenage technique de l'approche par compétences ne vienne pas trop compliquer la relation pédagogique entre les enseignants et leurs élèves.

Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

Enseigner : la question de la dimension persuasive de la communication

Stéphane MARTINEAU

CRIFPE

Introduction

Dans cette chronique, nous abordons cette fois la question de la persuasion dans la communication en contexte éducatif. Il s'agit d'une dimension centrale du travail enseignant et elle représente souvent un véritable défi pour le praticien en début de carrière. Notre réflexion vise à poser le problème sous un angle théorique.

La communication

Toute communication humaine est un échange de significations et la relation éducative en contexte scolaire est une forme particulière de cet échange. Huisman (1982) distingue trois fonctions caractéristiques de la communication, distinctions qui nous paraissent d'ailleurs très utiles pour éclairer la communication éducative en contexte scolaire. Voyons-les rapidement.

En premier lieu, la communication, considérée d'un point de vue général, comporte une dimension expressive, de nature affectivo-émotionnelle. Cette dimension – à travers laquelle l'émetteur transmet moins un contenu cognitif qu'il ne s'exprime lui-même à travers le geste, la posture, l'intensité et le timbre de la voix, et le débit de la parole – remplirait, selon Huisman, une fonction cathartique, voire libératrice au sens où l'auteur de la communication s'exprime, se libère et se purifie de certains états psychiques internes qui alimentent le message.

En deuxième lieu, la communication comporte aussi une dimension proprement persuasive. Elle confère au message non seulement un aspect expressif et un aspect informatif, mais également sa signification et sa direction, ce que les phénoménologues appellent « l'intentionnalité ». Il s'agit d'une dimension qui cherche à modifier l'autre, à le faire agir dans un certain sens, à le faire faire, à le transformer. Soulignons que le désir de persuasion procède du désir de reconnaissance, ce qui n'est pas sans rappeler, selon Huisman, la dialectique du maître et de l'esclave de Hegel. Ce désir de persuader n'est autre, au fond, que le désir que l'autre ou les autres reconnaissent le contenu significatif de mon message. On le retrouve aisément dans la joute oratoire, les débats publics, les soutenances de thèse ou encore la relation amoureuse.

Enfin, en troisième lieu, la communication comporte une dimension informative que met précisément en évidence le schéma classique Émetteur-Messager-Récepteur (E-M-R). C'est une information, un contenu cognitif qui va de l'émetteur au récepteur. D'un certain point de vue, la fonction de persuasion de la communication se situe donc en deçà de la fonction d'information au sens où elle s'enracine dans la fonction d'expression qu'elle dépasse, mais en même temps, elle se situe au-delà de la fonction d'information en conférant au message sa direction et sa finalité.

La communication dans la relation éducative

Dans la communication éducative en contexte scolaire, les finalités sociales, politiques, économiques et culturelles de l'éducation, le projet d'insérer l'élève dans un ordre de savoirs et de conduites qui le précède et le dépasse, confèrent à la fonction de persuasion de la communication un rôle de première importance. En ce sens, la communication éducative est une communication rhétorique. C'est également ce que montre Reboul dans son ouvrage *La rhétorique* (1984). L'enseignement – et l'enseignant – a toujours besoin de rhétorique : il ne lui suffit pas que son discours soit vrai pour être entendu, qu'il soit clair pour être compris, il faut aussi qu'il sache capter l'attention, atteindre celui auquel il s'adresse pour être reçu. Il faut donc à l'enseignant soutenir l'attention, susci-

ter l'adhésion, vaincre la résistance de l'élève pour libérer en lui le désir d'apprendre et de comprendre. Ainsi, la dimension persuasive, c'est en quelque sorte la ruse du discours pédagogique, la ruse de l'enseignant comme « maître de discours » (Angenot, 1993). La dimension persuasive de la communication éducative en contexte scolaire, c'est encore ce qui informe l'élève en s'enracinant dans l'affectivo-émotionnel dans le but de faire faire, de faire agir, de transformer dans un sens jugé souhaitable.

Mais la rhétorique, dans l'enseignement, n'est pas la manipulation ou le mensonge, bien que le piège existe. S'il n'y a pas d'enseignement sans rhétorique, si la dimension persuasive est la ruse de la communication éducative en contexte scolaire, elle se distingue de la manipulation et se protège de ses effets en fournissant aux autres les moyens de s'approprier ses instruments, de se rendre maître de ses effets plutôt que de les subir (Mauduit, 2003).

Bien que la rhétorique soit nécessaire à l'enseignant, le discours pédagogique n'est donc pas censé être un discours propagandiste ou doctrinaire qui se donne pour seule vérité à l'exclusion de tous les autres discours. À l'encontre de ces perversions discursives et idéologiques, l'enseignant fournit à ses élèves les outils nécessaires pour maîtriser la rhétorique utilisée. Si la pratique enseignante a besoin de l'ordre (dans les contenus à enseigner comme dans les comportements des élèves), elle n'est certes pas un discours et une pratique totalitaires. En d'autres termes, la pédagogie est un discours conscient de sa fragilité (les savoirs sur lesquels elle repose sont relatifs, transitoires, partiels), de son inscription dans l'action et le contingent. En ce sens, la rhétorique est éducatrice (Breton, 2006), et l'enseignement qui donne les moyens de ses effets permet de mettre au jour les propres ruses des discours, voire d'être lucide et critique envers soi-même et les autres.

Pour revenir à Huisman (1982), la distinction qu'il propose entre efficacité et efficience est intéressante. Elle nous permet d'envisager les effets pervers de la communication. L'efficacité désigne l'aptitude d'un moyen pour atteindre une fin; l'efficience est l'ensemble des effets produits par un acteur quelconque (p. 26). Pour une efficacité maximale, Huisman montre bien que le besoin d'expression doit être subor-

donné ou focalisé sur la fin poursuivie. Mais convaincre (nous dirions plutôt « persuader », suivant en cela la distinction de Perelman, 1977) n'est pas vaincre, comme le rappelle Huisman. Si dans le convaincre (le persuader) l'émetteur n'utilise pas de moyens coercitifs, s'il ne peut forcer l'adhésion ou la provoquer en maquillant son manège, il peut utiliser en revanche une gamme de détours. L'enseignant n'est-il pas alors non seulement un « maître de discours » mais aussi un maître de détours ?

Recourir au détour, à la ruse dirions-nous, c'est, en quelque sorte, reconnaître l'autre et sa différence, dit Huisman (1982, p. 32), reconnaître que l'autre n'est pas tout à fait où nous avons cru le trouver, reconnaître qu'il résiste, qu'il peut être ailleurs, qu'il peut être là où nul discours ne l'atteint, qu'il peut être là où nous n'étions pas ou qu'il n'est pas où nous sommes (Meirieu, 1995; Perrenoud, 1994). Reconnaître l'autre, c'est encore aller à sa rencontre, rencontrer son monde, ses mots et ses images, risquer le détour pour qu'il le risque à son tour. La stratégie persuasive allie donc une focalisation sur le but à atteindre et l'utilisation de détours.

Cependant, dans la communication, il se produit inévitablement chez le destinataire des résistances qui sont liées à ses opinions, à ses intérêts, à ses états affectivo-émotionnels ou à son inconscient. Huisman analyse quatre types de résistance, c'est-à-dire des obstacles qui ne permettent pas ou encore freinent la rencontre. Le quatrième type est particulièrement intéressant. Il renvoie à la neutralité du destinataire, car, bien sûr, l'enseignement en fournit de multiples exemples.

Pour contrecarrer l'indifférence du destinataire (dans notre contexte, l'élève), l'émetteur cherche à provoquer l'identification : « moins les élèves sont motivés, plus joue le coefficient personnel du pédagogue » (Huisman, 1982, p. 40), plus l'affectivité entre en jeu. Et tout le travail consiste à faire du destinataire un agent, l'auteur autonome de sa conviction pour que s'efface graduellement en lui le souvenir que cette conviction lui fut d'abord extérieure. « Ainsi dans le langage étonnamment pertinent de Pascal faut-il dire que le cœur comporte une efficacité qui dépasse incommensurablement celle de la raison » (p. 40). La persuasion est atteinte si le destinataire dépasse ses résistances à la faveur d'un mouvement affectivo-

émotionnel et tout l'art de la persuasion ne réside pas dans un ensemble de moyens pour vaincre les résistances du destinataire, mais « dans l'aptitude de l'émetteur à aider le récepteur à vaincre lui-même ses résistances » (Huisman, 1982, p. 41). Ainsi, convaincre n'est pas vaincre, mais aider l'autre à se vaincre lui-même, à lutter contre l'apathie, la peur, à lutter contre tout ce qui, en lui, l'empêche de devenir autre, de rencontrer, de s'éduquer (Meirieu, 1995). Dans l'enseignement, la persuasion réussie est donc une rencontre, voire une victoire commune entre l'enseignant et l'enseigné.

Conclusion

Finalement, enseigner c'est, dans une certaine mesure, jouer avec les mots au profit de l'apprentissage des élèves. Il va sans dire qu'il s'agit d'un jeu qui n'est pas sans danger, car personne n'est à l'abri de dérapages qui conduiraient à la manipulation. Toutefois, un usage éthique des ruses et des astuces de la rhétorique et de l'art de l'argumentation peut considérablement aider l'enseignant dans son travail relationnel au quotidien auprès des élèves (Breton, 2006). Or, étrangement, cette part du travail enseignant est peu abordée tant en formation initiale à l'enseignement à l'université qu'en formation continue. Pourtant, comme l'a pertinemment souligné Runtz-Christan (2000), être enseignant c'est un peu être comédien.

Note du rédacteur

N'hésitez pas à écrire à l'auteur ou à commenter ce texte sur le site de *Formation et profession* (www.formation-profession.org).

Références

- Angenot, P. (1993). Un défi pour la formation fondamentale des enseignants : le pédagogue cultivé. Dans C. Gauthier, M. Tardif et M. Mellouki (Éds.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (p. 49-70). Montréal : Logiques.
- Breton, P. (2006). *L'argumentation dans la communication*. Paris : La Découverte.
- Huisman, D. (1982). *Le dire et le faire*. Paris : C.D.U. et Sedes.
- Mauduit, J.-B. (2003). *Le territoire de l'enseignant. Esquisse d'une critique de la raison enseignante*. Paris : Klincksieck.

- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Perelman, C. (1977). *L'empire rhétorique : rhétorique et argumentation*. Paris : Vrin.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Reboul, O. (1984). *La rhétorique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : ESF.

Un prix d'excellence en recherche pour le professeur Stéphane Martineau

Le professeur Stéphane Martineau a remporté cette année le prix d'excellence en recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce prix est décerné chaque année par l'UQTR à un chercheur qui s'est particulièrement distingué en recherche depuis son entrée en poste. Le comité de sélection lui a notamment attribué ce prix pour :

- Le caractère exceptionnel de ses travaux de recherche;
- La qualité et l'envergure de sa production scientifique;
- L'importance et la qualité de sa contribution à la formation des chercheurs;
- Le caractère innovateur de sa recherche et l'originalité de sa démarche scientifique;
- Le rayonnement de sa recherche sur les plans national et international.

Notre collègue Stéphane Martineau a été formé en sociologie (baccalauréat), en anthropologie (maîtrise) et en psychopédagogie (doctorat) à l'Université Laval. Il a soutenu une thèse en fondements de l'éducation en 1997, thèse réalisée sous la direction du professeur Clermont Gauthier. Après un séjour de deux ans à l'Ontario Institute for Studies in Education de l'Université de Toronto où il a occupé un poste de professeur assistant, il obtient un poste de professeur régulier au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Depuis 1998, il y enseigne notamment les cours d'histoire et de philosophie de l'éducation dans le cadre des programmes de formation initiale à l'enseignement.



Stéphane Martineau est responsable d'un laboratoire qu'il a fondé en 2004 (LADIPE) avec deux autres collègues du CRIFPE : Liliane Portelance et Annie Presseau. Ce laboratoire est le partenaire scientifique privilégié du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), dispositif d'aide à l'insertion (en ligne) mis en place à la suite d'un colloque organisé conjointement par le MÉLS, le COFPE et le CRIFPE en 2004. Le professeur Martineau est membre du Conseil d'administration du CNIPE depuis sa fondation.

Auteur d'un grand nombre de conférences tant au Québec qu'à l'étranger et de nombreux articles tant dans les revues scientifiques que professionnelles, de chapitres d'ouvrages collectifs et de plusieurs livres, Stéphane Martineau s'intéresse plus particulièrement à l'analyse du travail enseignant. Ses recherches récentes portent notamment sur l'insertion au travail des enseignants, la construction de l'identité professionnelle, le développement des savoirs et des compétences en enseignement, l'intervention éducative en milieu autochtone et l'éducation interculturelle. S'inscrivant dans la mouvance du paradigme interprétatif / compréhensif, il travaille à partir d'un cadre théorique inspiré de la phénoménologie herméneutique.

Bravo, Stéphane !

Chronique

Rendez-vous avec la recherche

Entrevue avec Clermont Gauthier



Entrevue réalisée par

Erick FALARDEAU

Université Laval

Erick Falardeau : Quelles sont les recherches que vous menez actuellement et qu'est-ce qui vous y a amené ?

Clermont Gauthier : Au moment de mon arrivée à l'Université Laval en 1989, je me suis intéressé à ce que dit la documentation scientifique sur l'existence possible d'une base de connaissances en enseignement (*knowledge base for teaching*). Je me suis alors rendu compte qu'il y avait beaucoup de prescriptions pédagogiques non fondées sur la recherche. Or plusieurs chercheurs anglo-saxons mettaient en lien les comportements des enseignants en classe avec les performances des élèves. Pour moi, cette piste de recherche ouvrait de nouvelles perspectives en enseignement : il existerait peut-être une base de connaissances pour enseigner. Cette question a donné lieu à une recherche subventionnée : l'analyse de la littérature anglo-saxonne pour déterminer quel était le contenu de cette base de connaissances. Les résultats auxquels mon équipe et moi sommes arrivés m'ont amené à écrire *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* (1997), un ouvrage important dans mon cheminement. Cet ouvrage mettait en scène deux grandes dimensions du travail enseignant : la gestion des comportements des élèves et la gestion des apprentissages.

Au tournant des années 2000, je pensais que les approches socioconstructivistes ou constructivistes devaient être valables et que leurs promoteurs avaient vérifié leur efficacité. En 2003, notre équipe a commencé à examiner de façon comparative différentes approches pédagogiques; ce qui ressort clairement de nos études de la littérature, c'est que les approches structurées, organisant la matière du simple au com-

plexe sont davantage associées à un meilleur apprentissage des élèves que celles mettant l'accent sur la découverte, et ce, particulièrement pour les élèves en difficulté ou provenant de milieux socio-économiques défavorisés. En publiant ces résultats, nous savions que nous ramions à contre-courant des approches les plus en vogue au Québec, tant dans la formation des maîtres que dans les méthodes d'enseignement efficaces. Mais nous tenions là des conclusions importantes pour le questionnement des systèmes d'enseignement au Québec et dans la Francophonie, systèmes qui étaient tous en processus de réforme.

Et quelles sont ces conclusions importantes quant à l'enseignement ?

L'un des auteurs les plus reconnus ayant réalisé des recherches empiriques sur le thème de l'efficacité de l'enseignement est Barak Rosenshine (1986). Ce chercheur a mis en évidence qu'un **enseignement explicite** et systématique consistant à présenter la matière de façon fractionnée, marqué d'un temps pour vérifier la compréhension, et assurant une participation active et fructueuse de tous les élèves, était une méthode d'enseignement particulièrement appropriée pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et, en partie, des langues étrangères. De plus, toujours selon ce chercheur, l'enseignement explicite et systématique se révèle particulièrement adapté aux jeunes élèves, ainsi qu'à tous ceux qui apprennent lentement, quel que soit leur âge. Fait à noter, ce type d'enseignement est également profitable à tous les élèves quand il s'agit d'une matière ordonnée, nouvelle ou complexe, et ce, même avec des élèves plus performants (Adams et Engelmann, 1996).

Par ailleurs, les recherches sur l'efficacité des écoles dirigées par Reynold et ses collaborateurs (2002) indiquent que les écoles identifiées comme efficaces ont massivement recours aux méthodes d'enseignement dites explicites. À cet égard, Reynolds, Creemers et Teddlie ont conduit une importante étude comparative et longitudinale dans 9 pays et sur 4 continents. Les gains d'apprentissage constatés dans les différents milieux semblent associés à un type d'approche pédagogique commun chez les enseignants, à savoir un enseignement directif et explicite.

Plusieurs modèles différents d'enseignement structuré ont été élaborés au fil des ans, chacun mettant l'accent sur un aspect particulier¹. Cependant, au-delà de leurs différences, ils possèdent des points communs et, en ce sens, on pourrait dire qu'ils appartiennent à la famille « instructionniste » : ils sont centrés sur l'enseignement par opposition aux modèles moins structurés, centrés sur l'élève et basés sur une pédagogie de découverte. L'enseignement explicite fait partie de la famille des modèles « instructionnistes ».

Dans cette approche, l'enseignant, de manière intentionnelle, en étapes séquencées et fortement intégrées, utilise un ensemble de moyens qui soutiennent l'apprentissage des élèves. Globalement, cette stratégie passe par les actions de *dire*, de *montrer*, de *guider*. *Dire*, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et objectifs visés dans la leçon. *Dire*, aussi, au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin. *Montrer*, au sens de rendre explicite pour les élèves, en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. *Guider*, au sens de chercher à ce que les élèves rendent explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique et de leur fournir une rétroaction appropriée afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit.

Il est possible de distinguer trois étapes dans un enseignement explicite (Jitendra et al., 2001) :

La mise en situation : La mise en situation est l'étape au cours de laquelle les élèves se préparent à effectuer un apprentissage. Elle comporte trois stratégies : 1) la présentation de l'objectif d'apprentissage; 2) la traduction de l'objectif en résultats d'apprentissage escomptés; 3) l'activation, la vérification et, au besoin, l'enseignement des connaissances préalables.

L'expérience d'apprentissage : Cette seconde étape comprend trois stratégies distinctes, mais complémentaires : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

1 Par exemple, les approches du Behavior Analysis, du Southwest Lab, de DISTAR ou de Success for all sont autant de variantes d'un enseignement systématique, centré sur l'enseignement.

Le modelage. L'enseignant présente l'objet d'apprentissage d'une façon claire, précise et concise, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible. Ainsi, il se préoccupera de rendre visibles, au moyen du langage, tous les liens à faire entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement. Pour ce faire, l'enseignant « met un haut-parleur sur sa pensée » en verbalisant pour les élèves les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose, ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser.

La pratique guidée. C'est au moment de la pratique guidée que l'enseignant s'assure de vérifier la qualité de la compréhension des élèves, en leur proposant des tâches semblables à celles qui ont été utilisées lors du modelage. Pour ce faire, l'enseignant prend soin d'interroger régulièrement les élèves durant la réalisation de ces tâches, en s'assurant qu'ils ne mettront pas en application des apprentissages mal compris. Deux éléments clés orientent la pratique guidée : 1) le questionnement et la rétroaction; 2) un nombre suffisant de pratiques visant l'atteinte d'un seuil élevé de réussite.

La pratique autonome. L'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé des connaissances (*mastery learning*) obtenu grâce aux multiples occasions de pratique permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme et d'assurer l'automatisation (surapprentissage). L'automatisation facilite ainsi leur rétention et leur rappel éventuel (Engelmann et Carnine, 1991). La pratique autonome représente le prolongement de la pratique dirigée. Elle vise à fournir aux élèves suffisamment d'occasions de s'exercer de manière à consolider leur réussite. Deux éléments clés accompagnent cette dernière étape de l'enseignement explicite : 1) un nombre élevé de pratiques visant la fluidité et l'automatisation; 2) l'évaluation des apprentissages.

L'objectivation : L'objectivation représente un temps privilégié pour identifier formellement et extraire, parmi ce qui a été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes qu'il est essentiel de retenir et de placer en mémoire. Par la sélection et

la synthèse des éléments essentiels à retenir, cette stratégie favorise l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire.

Est-ce là le modèle d'enseignement que vous privilégieriez pour l'école québécoise ?

Absolument. Même si on nous reproche que ces modèles instructionnistes sont fermés et dogmatiques, nous répétons qu'il faut les aborder comme des familles d'approches qui comprennent le *direct instruction*, l'enseignement explicite, etc., qui peuvent être modulées dans la classe. Les étapes que nous avons présentées ne sont que des repères pour guider l'intervention auprès des élèves. Ces étapes ont toutefois été évaluées dans des contextes réels, qui ne relèvent pas que de la profession de foi – notamment celle, ridicule, voulant que toutes les approches pédagogiques se valent. Nous valorisons en somme des stratégies pédagogiques qui ont fait leurs preuves; c'est là, à mon avis, la condition première de la professionnalisation de l'enseignement, comme toute profession digne de ce nom.

Références

- Adams, G. L. et Engelmann, S. (1996). *Research on direct instruction: 25 years beyond DISTAR*. Seattle, WA : Educational Achievement Systems.
- Engelmann, S. et Carnine, D. W. (1991). *Theory of instruction: Principles and applications* (2^e éd.). Eugene, OR : ADI Press.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Jitendra, A. K., Nolet, V., Ping Xin, Y., Gomez, O., Renouf, K. et Iskold, L. (2001). An Analysis of Middle School Geography Textbooks : Implications for Students with Learning Problems. *Reading and Writing Quarterly*, 17, 151-173.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. et Schaffer, G. (2002). *World class school. International perspectives on school effectiveness*. London : Routledge / Falmer Press.
- Rosenshine, B. V. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 304-305). Bruxelles : Labor.

Livres

**Tutiaux-Guillon, N. et Nourrisson, D. (dir.) (2003).
Identités, mémoires, conscience historique.
Saint-Étienne : Presses de l'Université. 220 p.**

Catherine DUQUETTE

CRIFPE

Le tandem formé par l'identité et la mémoire est présentement au centre de bien des écrits traitant de l'enseignement de l'histoire et soulève de nombreuses problématiques dans les recherches didactiques actuelles. En effet, comment la mémoire sculpte-t-elle notre identité et de quelle manière cela vient-il influencer notre compréhension de l'histoire ? Le collectif des Actes du colloque « Identités, mémoires, conscience historique », qui s'est tenu à Lyon en novembre 2001 (Tutiaux-Guillon et Nourrisson, 2003) présente quelques textes de chercheurs qui proposent diverses pistes pour nous éclairer sur cette problématique. Rassemblant une quinzaine d'articles de chercheurs européens et nord-américains, ce collectif trace un portrait particulièrement complet des récents enjeux de la recherche en didactique de l'histoire. Il est à noter qu'en plus de soulever d'importantes questions épistémologiques, les textes ne traitent pas uniquement du cas de la France. La diversité des auteurs donne à l'ouvrage une dimension pluriculturelle qui est d'ailleurs l'un des points forts du recueil.

Trois thèmes sont abordés au cours de l'ouvrage. Le premier, beaucoup plus théorique que les sections suivantes, s'intéresse plus particulièrement à la popularité grandissante du concept de conscience historique comme véhicule qui promeut un recul face à la mémoire collective et, donc, une pensée critique chez l'élève. En plus des articles de Christian Laville, de Nicole Tutiaux-Guillon, d'Anne Bruter et de Didier Nourrisson qui soulignent le rôle particulier

de la mémoire en classe d'histoire, Arja Virta vient clore cette section en traitant de la compréhension de l'histoire des futurs enseignants de cette discipline. Elle tend à démontrer que s'il est évident pour la plupart des futurs enseignants que l'histoire permet de comprendre le présent et d'envisager le futur, la majorité d'entre eux, cependant, ne conçoit pas l'histoire comme une discipline dans laquelle il est possible de faire travailler la pensée critique des élèves.

Poursuivant sur cette lancée, le deuxième thème abordé par le recueil est plus ancré dans l'univers de la classe et traite, entre autres, du rôle de la mémoire dans la construction d'une identité collective. Les résultats des études empiriques présentées par Robert Martineau, Elisabeth Erdmann, Lana Mara et Castro Siman tendent à souligner l'importance de la mémoire chez les élèves dans la construction de leur identité collective dans le temps et de l'influence de celle-ci dans l'apprentissage d'un processus de pensée critique.

En guise de troisième thème, le collectif présente plus spécifiquement des séquences d'apprentissage et d'évaluation (SAE) répondant aux observations des articles précédents. Tout d'abord, le didacticien Charles Heimberg propose deux SAE permettant de faire la distinction entre la mémoire et l'histoire. Jacques Vieuxloup, quant à lui, propose une SAE basée sur les études de B.-M. Barth qui tente d'amener l'élève à réinvestir son savoir dans un contexte citoyen. D'autre part, Kathleen Rogiers présente le *Mearlant center and project* en cours à l'Université de Leuven dont l'objectif est de promouvoir l'accessibilité des sources historiques grâce à la création de sites Internet à caractère didactique.

Ce collectif se termine sur un article d'Henri Moniot. Ce dernier nomme plusieurs historiens qui, selon lui, ont contribué et contribuent toujours à l'avancement des recherches en didactique de l'histoire. Il mentionne d'ailleurs parmi eux Jocelyn Létourneau, professeur au Département d'histoire de l'Université Laval. En somme, *Identités, mémoires, conscience historique* permet au lecteur de se situer dans les récentes recherches effectuées en didactique de l'histoire. La présence du thème de la conscience historique dans les intérêts de recherche démontre bien sa popularité auprès de la communauté scientifique. Les articles soulèvent aussi de nombreuses questions qui, nous l'espérons, viendront alimenter les recherches dans cette discipline.

L'homme de science ?

Qu'est-ce que l'homme de science ? D'abord une sorte de roturier, avec les vertus d'une espèce d'homme sans noblesse (...) il est travailleur, il prend docilement sa place dans le rang (...), il sait flairer ses semblables et trouver instinctivement ce dont ils ont besoin eux et lui, par exemple ce petit peu d'indépendance et ce lopin de vert pâturage sans lesquels on ne peut travailler tranquille, cette prétention à l'honneur et à la reconnaissance de ses mérites (...) ce rayon de soleil de la bonne renommée (...). Il est plein de petites jalousies (...). Ce qu'un savant peut faire de pire ou de plus dangereux lui vient de l'instinct de médiocrité de son espèce. (Nietzsche, Œuvres : II, 652)

Thierry Karsenti
 Directeur du CRIFPE
 Université de Montréal
 Secrétariat : Linda Mainville
 (514) 343-7880

Clermont Gauthier
 Université Laval
 Secrétariat : France Walsh
 (418) 656-3730

Claude Lessard
 Université de Montréal
 Secrétariat : Micheline Goulet
 (514) 343-6411

Philippe Maubant
 Université de Sherbrooke
 Secrétariat : Lise Hermon
 (819) 821-8000 poste 1091

Nous invitons tous les lecteurs du bulletin *Formation et profession* à visiter le site du Centre à l'adresse
www.crifpe.ca

Les membres du CRIFPE

Chercheurs réguliers

Anadón, Marta Éliça UQAC
Bédard, Johane U. de Sherbrooke
Brassard, André U. de Montréal
Cardin, Jean-François U. Laval
Chartrand, Suzanne-G U. Laval
Couturier, Yves U. de Sherbrooke
Desbiens, Jean-François U. de Sherbrooke
Falardeau, Érick U. Laval
Gauthier, Clermont U. Laval
Gervais, Colette U. de Montréal
Gohier, Christiane UQAM

Hasni, Abdelkrim U. de Sherbrooke
Jeffrey, Denis U. Laval
Kalubi, Jean-Claude U. de Sherbrooke
Karsenti, Thierry U. de Montréal
Larose, François U. de Sherbrooke
Lebrun, Johanne U. de Sherbrooke
Legendre, Marie-Françoise U. Laval
Lessard, Claude U. de Montréal
Lenoir, Yves U. de Sherbrooke
Martin, Daniel UQAT
Martineau, Stéphane UQTR

Marzouk, Abdellah UQAR
Maubant, Philippe U. de Sherbrooke
Mellouki, M'hamed U. Laval
Mujawamariya, Donatille U. d'Ottawa
Pelletier, Guy U. de Sherbrooke
Portelance, Liliane UQTR
Saint-Jacques, Diane U. de Montréal
Savoie-Zajc, Lorraine UQO
Simard, Denis U. Laval
Solar, Claudie U. de Montréal
Spallanzani, Carlo U. de Sherbrooke
Tardif, Maurice U. de Montréal

Chercheurs associés

Beaudoin, Huguette U. Laurentienne
Bélanger, Jean-D. U. Laval
Biron, Diane U. de Sherbrooke
Blais, Jean-Guy U. de Montréal
Boivin, Marie-Claude U. de Montréal
Borges, Cecilia U. de Montréal
Bouchamma, Yamina U. Laval
Boudreau, Pierre U. d'Ottawa
Boutet, Marc U. de Sherbrooke
Brodeur, Monique UQAM
Carignan, Nicole UQAM
Correa Molina, Enrique U. de Sherbrooke
Crespo, Manuel U. de Montréal
David, Robert U. de Montréal
Dembélé, Martial U. de Montréal

Desjardins, Julie U. de Sherbrooke
Desrosiers, Pauline U. Laval
Dezutter, Olivier U. de Sherbrooke
Éthier, Marc-André U. de Montréal
Gérin-Lajoie, Diane U. de Toronto
Guérette, Charlotte U. Laval
Guilbert, Louise U. Laval
Guillemette, François UQAC
Hébert, Manon U. de Montréal
Hrimech, Mohamed U. de Montréal
Karszap, Margot U. Laval
Lacourse, France U. de Sherbrooke
Laurier, Michel D. U. de Montréal
Larrivée, Serge U. de Montréal
Lepage, Michel U. de Montréal

Levasseur, Louis U. Laval
Loiola, Francisco U. de Montréal
Malo, Annie U. d'Ottawa
Montgomery, Cameron U. d'Ottawa
Mottet, Martine U. Laval
Mukamurera, Joséphine U. de Sherbrooke
Nault, Thérèse UQAM
Poellhuber, Bruno U. de Montréal
Presseau, Annie UQTR
Raby, Carole UQAM
Samson, Ghislain U. de Sherbrooke
Sasseville, Bastien UQAR
Terrisse, Bernard UQAM
Voyer, Brigitte UQAM
Zourhla, Ahmed UQAC

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Faculté des sciences de l'éducation, Pavillon Marie-Victorin, Université de Montréal
 90, Vincent d'Indy, Montréal (Québec), Canada H2V 2S9

Courriel : crifpe@scedu.umontreal.ca

