

Formation et profession

Bulletin du CRIFPE

Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante

Rencontre avec
Marc Bru

Vers une nouvelle articulation des axes de recherche du CRIFPE

La formation des enseignants au Liban

Dossier

Des pratiques d'enseignement en évolution
sous la responsabilité de Yves Lenoir

- 2 **ÉDITORIAL**
- 7 **Rencontre avec Marc Bru**
Yves Lenoir
- 14 **DOSSIER**
Des pratiques d'enseignement en évolution
Yves Lenoir
- 17 L'analyse des pratiques enseignantes :
les ambiguïtés d'un bel objet de recherche
Philippe Maubant
- 22 Nouveau curriculum, nouvelles difficultés
pour les élèves et nouvelles pratiques
d'enseignants
Bernard Rey
- 26 Le nouveau curriculum : vous avez dit
évolution des pratiques d'enseignement ?
Stéphane Martineau et Annie Presseau
- 29 Le choix d'une approche pour l'étude
empirique de pratiques d'enseignement
Colette Gervais
- 33 Quelles sont les pratiques enseignantes
autour de l'écriture en histoire et en sciences ?
Enquête dans les classes du secondaire au
Québec
Suzanne-G. Chartrand et Christianne Blaser
- 37 **CHRONIQUE INTERNATIONALE**
La formation des enseignants au Liban
Samir Hoyek et Garine Papazian Zohrabian
- 45 **CHRONIQUE DIDACTIQUE**
Le rapport aux objets d'apprentissage des
nouveaux programmes de formation, un défi
didactique
Diane Saint-Jacques
- 48 **CHRONIQUE CULTURE ET ÉTHIQUE**
L'enseignant, un modèle de moralité
Denis Jeffrey
- 51 **CHRONIQUE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE
EN ENSEIGNEMENT**
La question des enseignants de migration
récente
Stéphane Martineau et Anne Catherine Vallerand
- 55 **L'ACHRONIQUE**
Vie et mort de nos idées
M'hammed Mellouki
- 58 **RENDEZ-VOUS AVEC LA RECHERCHE**
La recherche comme stratégie de développe-
ment professionnel : réflexions d'enseignant-
es dites « engagées »
Claire Duchesne et Lorraine Savoie-Zajc
- 64 **LIVRES**
- 67 **VIENT DE PARAÎTRE**

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. Montréal*

Collaboration spéciale

Gervais Deschênes *U. Laval*
Claire Duchesne *U. d'Ottawa*
Samir Hoyek *U. Saint-Joseph Liban*
Yves Lenoir *U. de Sherbrooke*
Philippe Maubant *U. de Sherbrooke*
Stéphane Martineau *UQTR*
Garine Papazian Zohrabian *U. Saint-Joseph Liban*
Annie Presseau *UQTR*
Bernard Rey *U. Libre de Bruxelles*
Lorraine Savoie-Zajc *UQO*
Anne Catherine Vallerand *UQTR*

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 finance-
ment 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.



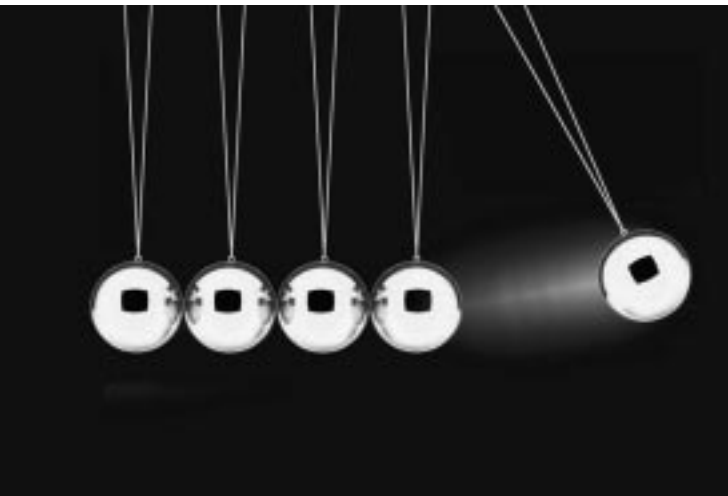
**Vous pouvez réagir à tous les textes
sur le site de Formation et profession**

<http://formation-profession.org>

ÉDITORIAL

Vers une nouvelle articulation des axes de recherche du CRIFPE

Thierry KARSENTI
Directeur du CRIFPE



Créé en 1993, le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) a connu depuis sa fondation un développement remarquable et représente aujourd'hui, en ce qui a trait aux effectifs, à la productivité et au rayonnement provincial, national et international, l'un des plus importants centres de recherche scientifique au Canada dans le domaine de l'éducation et, de façon plus particulière, dans celui de l'enseignement et de la profession enseignante.

Au Canada et au Québec, le CRIFPE est toujours le seul centre de recherche qui se consacre exclusivement à l'étude de l'enseignement et de la profession enseignante, en lien avec la réussite éducative des apprenants. Centre interuniversitaire et multidisciplinaire, le CRIFPE comprend actuellement plus de 489 membres : 34 chercheurs réguliers, 42 chercheurs associés, 42 chercheurs internationaux, 348 étudiants, 23 professionnels, techniciens, secrétaires et webmestres.

Soulignons qu'en ce qui a trait aux étudiants diplômés membres du Centre, le nombre a plus que doublé au cours des cinq dernières années : nous sommes passés de 144 inscrits aux cycles supérieurs en 2001 à quelque 348 étudiants en 2006, et ce, dans un contexte où les universités québécoises déplorent le manque d'étudiants aux cycles supérieurs. De surcroît, les chercheurs du CRIFPE ont formé au cours des dernières années quelque 46 étudiants qui sont devenus professeurs d'université. Ces personnes formées au CRIFPE sont maintenant en poste dans la plupart des universités du Québec (Université de Sherbrooke, Université de Montréal, Université

Laval, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec à Rimouski, etc.), voire dans plusieurs universités canadiennes (Université de Toronto, Université d'Ottawa, Université de Moncton, Simon Fraser University, etc.) et ailleurs dans le monde (Université pédagogique nationale du Mexique, Université de Ouagadougou, Université Yaoundé I, etc.). Il s'agit là d'un impact important du CRIFPE sur l'ensemble des facultés d'éducation des universités du Québec, mais aussi d'ailleurs au Canada et dans le monde.

Le prix Whitworth remis au CRIFPE par l'Association canadienne de l'éducation le 11 octobre 2005 est venu réaffirmer les succès de notre centre. Il s'agit là avant tout d'une marque de reconnaissance prestigieuse qui témoigne de l'ampleur des réalisations du CRIFPE en matière de recherche en éducation au Québec et au Canada, mais aussi sur le plan international.

En 2006, afin de demeurer à l'avant-poste de la recherche en sciences de l'éducation au cours des prochaines années, mais aussi dans le but d'améliorer son fonctionnement scientifique et de prendre mieux en compte l'apport des nouveaux membres qui se sont greffés au Centre depuis sa fondation, les chercheurs du CRIFPE ont décidé de repenser les axes de recherche du Centre lors d'un séminaire de deux jours. Ainsi, ce sont quelque 20 chercheurs de cinq universités, de même que des représentants étudiants, qui ont participé à cette activité scientifique qui s'est déroulée les 7 et 8 décembre 2006 à Jouvence.

Un peu d'histoire... les premiers axes de recherche du CRIFPE

Lors de la création du CRIFPE, ses chercheurs ont d'abord souhaité déterminer les connaissances et les compétences que l'on retrouve soit à la base de la profession enseignante, soit dans l'exercice quotidien de l'enseignement en milieu scolaire. Ils ont également souhaité mieux comprendre quelles sont les caractéristiques de l'enseignement en tant qu'activité professionnelle. Les réponses que les recherches apporteraient à ces questions devaient permettre de développer une base scientifique de connaissances,

propre à la formation à la profession enseignante, qui serait éventuellement susceptible de favoriser la conception et la mise en place de programmes de formation des enseignants (initiale ou continue) répondant adéquatement à la fois aux caractéristiques de l'enseignement en milieu scolaire et aux connaissances et compétences nécessaires à des professionnels de haut niveau¹.

Au début des années 1990, les premiers efforts de synthèse des chercheurs du CRIFPE tels qu'ils apparaissent dans *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant*² ont permis de déterminer trois axes de recherche :

1. La formation des enseignants;
2. L'intégration dans l'enseignement;
3. L'exercice de la profession enseignante.

Ces axes représentent, de façon chronologique, le cheminement d'un individu souhaitant devenir enseignant : formation, intégration/insertion, exercice de la profession.

Chacun de ces axes comportait également plusieurs thématiques. Pour l'axe 1 (formation des enseignants), on retrouvait :

- La formation didactique et disciplinaire des enseignants;
- La formation psychopédagogique des futurs enseignants;
- Les connaissances et compétences transmises lors de la formation;
- Le contexte institutionnel (programme, acteurs, organisations, etc.) de la formation des enseignants.

1 *Le Référentiel de compétences*, inhérent aux fondements de la réforme de la formation à la profession enseignante, écrit par des chercheurs du CRIFPE et utilisé au Québec depuis 2001, témoigne largement de l'atteinte de cet objectif.

2 Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. *Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. Sociologie et sociétés*, 23(1) : 55-70.

Le second axe (intégration dans l'enseignement) regroupait deux thématiques :

- La formation pratique (stages et écoles associées);
- Le processus d'insertion dans l'enseignement.

Quant au troisième axe (l'exercice de la profession enseignante), il regroupait les thématiques suivantes :

- Les connaissances et compétences des enseignants de métier;
- La nature du travail enseignant avec ses ressources, conditions et contraintes spécifiques;
- Le contexte socioprofessionnel qui définit l'exercice de la profession enseignante.

Le séminaire de Jouvence de décembre 2006 a débuté par la présentation de ce contexte historique ayant présidé à la rédaction des axes de recherche du CRIFPE, et ce, afin de permettre aux chercheurs de visiter à nouveau les fondements de notre centre. Après de très nombreux échanges en plénière entrecoupés de travaux en sous-groupes, les chercheurs du Centre en sont arrivés, à la suite de deux jours de travail intense, à une proposition assez novatrice qui caractérise bien les travaux actuels et projetés du CRIFPE, mais aussi le domaine des sciences de l'éducation et plus particulièrement de la formation à la profession enseignante.

Il a d'abord été décidé que le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante aura deux axes de recherche, mais aussi un interaxe de recherche :

Axe 1. Formation des enseignants (initiale et continue);

Axe 2. Exercice de la profession enseignante;

Interaxe (Axe 3). Formation et exercice de la profession enseignante.

L'innovation du CRIFPE se situe dans l'interaxe de recherche (ou axe 3). Pourquoi un interaxe? Pour mieux cibler les recherches qui portent sur l'**arrimage** entre la formation à la profession *et* l'exercice de la profession. Il s'agit là d'une des grandes problématiques dans la recherche portant sur la profession enseignante comme l'ont établi Cochran-Smith et Zeichner (2005) dans leur rapport intitulé *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*.

Ainsi, de façon globale, l'objectif de l'interaxe est d'élaborer une base de connaissances scientifiques susceptible d'apporter des réponses aux questions relatives **aux rapports, aux liens et aux relations** entre la formation et l'exercice de la profession enseignante, et ce, en lien avec la réussite éducative des apprenants.

À l'intérieur de chacun de ces axes, présentés de façon détaillée plus bas, on retrouve des thématiques principales de recherche qui représentent les thématiques (ou courants scientifiques) les plus actuelles dans notre domaine. Certaines de ces thématiques sont présentes de façon transversale dans les axes (on peut donc parler de thématiques transversales).

AXE I

Formation enseignante (initiale et continue)

De façon générale, l'objectif de cet axe est d'élaborer une base de connaissances scientifiques susceptible d'apporter des réponses aux questions relatives à la formation à l'enseignement (initiale ou continue), et ce, en lien avec la réussite éducative des apprenants. Cinq principales thématiques de recherche viennent préciser cet axe :

- Systèmes, politiques et programmes
- Acteurs institutionnels, collectifs ou individuels
- Pratiques et dispositifs de formation
- Savoirs et compétences
- Carrières (insertion et développement professionnel)

Ainsi, de façon plus spécifique, les recherches portant sur cet axe de recherche nécessitent la description et l'analyse des acteurs institutionnels, collectifs et individuels, des savoirs et compétences (construits – ou non – au cours de la formation), des pratiques et dispositifs de formation (dont les dispositifs appuyés par les technologies de l'information et de la communication), de même que des systèmes, des politiques et des programmes. Il est important de faire remarquer que ces thèmes pourront être étudiés dans une perspective comparative ou évolutive, de même qu'en fonction de regards variés (didactique, disciplinaire, psychopédagogique, etc.).

AXE II

Exercice de la profession enseignante

De façon générale, l'objectif de l'axe II est d'élaborer une base de connaissances scientifiques susceptible d'apporter des réponses aux questions relatives à l'exercice de la profession enseignante, et ce, en lien avec la réussite éducative des apprenants. Cinq thèmes viennent préciser cet axe :

- Systèmes, politiques et programmes
- Acteurs institutionnels, collectifs ou individuels
- Pratiques professionnelles et dispositifs d'intervention
- Savoirs et compétences
- Carrières (insertion et développement professionnel)

Ainsi, de façon plus spécifique, les recherches portant sur cet axe de recherche nécessitent une étude approfondie, une description et une analyse portant sur les pratiques professionnelles et les dispositifs d'intervention; sur les savoirs et les compétences; sur les acteurs institutionnels, collectifs ou individuels; sur les carrières – insertion et développement professionnel; sur les systèmes, les politiques et les programmes. Il est important de faire remarquer que ces thèmes sont étudiés dans leurs interrelations, selon une perspective comparative ou évolutive, de même qu'en fonction de regards théoriques et méthodologiques variés.

INTERAXE

Formation et exercice de la profession enseignante

Tel qu'indiqué précédemment, l'objectif de cet interaxe est d'élaborer une base de connaissances scientifiques susceptible d'apporter des réponses aux questions relatives **aux rapports** entre la formation et l'exercice de la profession enseignante, et ce, en lien avec la réussite éducative des apprenants. L'interaxe porte donc sur les relations entre des thématiques qui appartiennent à la fois à la formation et à l'exercice de la formation enseignante, par exemple

les rapports entre les savoirs et compétences construits en formation et ceux développés dans l'exercice de la profession enseignante, le possible décalage entre la formation initiale et l'exercice réel du métier, l'hiatus entre les pratiques valorisées par les établissements et celles apprises à l'université, la manière dont la formation initiale ou continue prend en compte ou pas les pratiques émergentes ou innovantes, les traces de la formation initiale dans l'exercice du métier et dans la réflexion des enseignants sur leur pratique, la contribution de la formation initiale ou continue au sentiment d'efficacité et de compétence des enseignants en cours de carrière, les besoins de formation continue à différentes étapes de la carrière, la contribution de la formation initiale ou continue à l'évolution de la pratique, l'appropriation du changement et des réformes, l'institutionnalisation du travail collectif, etc.

Au-delà des nouveaux axes du CRIFPE

Lors du séminaire de Jouvence, les chercheurs du CRIFPE ont souhaité voter sur la formulation de ces axes (axe 1, axe 2, interaxe), afin qu'ils puissent officiellement devenir les nouveaux axes de recherche du Centre. Le vote a été unanime et en faveur de ces nouvelles orientations. Ce qu'il nous reste à faire, c'est peut-être de préciser davantage certaines thématiques inhérentes aux axes de recherche. La réunion du Comité scientifique du 20 avril prochain devrait nous permettre, non pas de nous pencher de nouveau sur les axes – le travail a été fait à Jouvence –, mais plutôt de nous assurer que les thématiques définies permettront aux chercheurs du Centre de réaliser des recherches sur les connaissances et les compétences que l'on retrouve à la base de la profession enseignante et qu'elles représentent les courants scientifiques les plus actuels dans notre domaine, comme en témoigne le dernier rapport de l'American Educational Research Association.

En tant que directeur du CRIFPE, je tiens à remercier particulièrement toutes les personnes suivantes pour leur contribution essentielle à cette nouvelle formulation des axes de recherche du CRIFPE :

Johanne Bédard	Université de Sherbrooke
Cecilia Borges	Université de Montréal
Branca Cattonar	Université de Montréal
Monica Cividini	Université de Montréal
Érick Falardeau	Université Laval
Clermont Gauthier	Université Laval
François Larose	Université de Sherbrooke
Claude Lessard	Université de Montréal
Annie Malo	Université d'Ottawa
Stéphane Martineau	Université du Québec à Trois-Rivières
Philippe Maubant	Université de Sherbrooke
Martine Mottet	Université Laval
Liliane Portelance	Université du Québec à Trois-Rivières
Frédéric Saussez	Université de Montréal
Claudie Solar	Université de Montréal
Denis Simard	Université Laval
Salomon Tchameni Ngamo	Université de Montréal

Ce texte est disponible sur le site Formation et profession³. J'invite tous les chercheurs et étudiants qui le souhaitent à venir partager leur opinion sur le forum électronique de discussion.

³ <http://www.formation-profession.org>

Rencontre

Vers une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement

avec Marc Bru



Entrevue réalisée par

Yves LENOIR

Université de Sherbrooke

Marc Bru, détenteur d'un doctorat de 3^e cycle en sciences de l'éducation (1981) et d'un doctorat d'État également en sciences de l'éducation (1987) est professeur des universités. Enseignant-chercheur à l'Université de Toulouse II-Le Mirail, il y dirige le Centre de recherches en Éducation, Formation et Insertion (CREFI, Équipe d'accueil habilitée n° 799). Il est également l'un des fondateurs du réseau international « Observation des pratiques enseignantes » (OPEN). Ses objectifs de recherche sont centrés sur l'étude des pratiques d'enseignement dans une perspective d'appréhension descriptive, compréhensive et explicative. Ses travaux visent la production d'un savoir scientifique des pratiques telles qu'elles se présentent dans leur diversité et non pas telles qu'elles devraient être (orientation prescriptive) ou telles qu'on voudrait qu'elles soient. Par la production d'un tel savoir, il entend dégager les organisateurs de ces pratiques, qui pourront éclairer des actions de formation. Il ne s'agit donc pas pour lui de se désintéresser de l'amélioration des pratiques d'enseignement et de leur meilleure efficacité auprès des élèves, mais de marquer la différence entre une recherche sur les pratiques et un essai pédagogique qui développe légitimement des propos de conviction.

Yves Lenoir : Monsieur Marc Bru, les travaux sur les pratiques d'enseignement que vous menez maintenant depuis près de 20 ans ont apporté un éclairage important dans le monde francophone de la recherche sur les pratiques d'enseignement. Vous avez su, comme directeur du Centre de recherche en Éducation, Formation et Insertion (CREFI) à l'Université de Toulouse II-Le Mirail et, en son sein, comme responsable du Groupe des pratiques enseignantes (GPE), réunir autour de vous une équipe dynamique et compétente de chercheurs qui se consacre à l'étude des conduites des acteurs en situation scolaire et tout particulièrement à celles des enseignants dans leurs pratiques d'enseignement. Quel regard portez-vous aujourd'hui sur les recherches consacrées aux pratiques d'enseignement ?

Marc Bru : Très nombreuses, les publications qui traitent de façon directe ou indirecte des pratiques d'enseignement relèvent de préoccupations, d'orientations et de problématiques si diverses qu'il est bien difficile d'en avoir une vue exhaustive. Au risque de trop simplifier, on peut distinguer, d'une part, les textes et travaux à orientation prescriptive qui énoncent, parfois sur la base d'une étude évaluative, ce que devraient être

les pratiques d'enseignement et, d'autre part, les textes et travaux à orientation descriptive, explicative et compréhensive dont le but est de mieux connaître les caractéristiques ainsi que les modes de fonctionnement et d'évolution des pratiques.

Ces deux orientations ne sont pas forcément exclusives l'une de l'autre. Par exemple, une étude descriptive et explicative peut d'abord permettre d'identifier les caractéristiques différenciatrices entre plusieurs pratiques, puis permettre de savoir comment chaque enseignant en vient à mettre en œuvre telle pratique particulière à tel moment de son intervention. L'étude peut ensuite être prolongée par une mise en relation des caractéristiques des pratiques préalablement identifiées et des progressions des élèves. Le repérage des liens significatifs fait alors apparaître les modalités d'enseignement jugées les plus favorables aux apprentissages. Des indications, voire des prescriptions sont ensuite habituellement formulées à destination des enseignants en vue d'améliorer les effets de leurs pratiques. C'est la démarche assez souvent reprise notamment dans le cadre de travaux de pédagogie expérimentale visant, sur la base de comparaisons des effets, à identifier la méthode d'enseignement la plus efficace.

Comment situez-vous les avancées et les perspectives de la recherche sur les pratiques d'enseignement dans leurs rapports aux apprentissages ?

La présentation des travaux sur les pratiques d'enseignement qui précède pourrait laisser penser que la recherche dans ce domaine a trouvé ses marques dans un cadre explicite fournissant un schéma directeur pour les investigations futures. Il n'en est pourtant pas vraiment ainsi.

Pendant longtemps ont dominé les travaux dits de type « processus-produit » dans lesquels les résultats des élèves étaient considérés comme les « produits » directs et parfois exclusifs des pratiques d'enseignement. Les recherches sur ce qu'il est convenu d'appeler « l'effet-maître » sont venues nuancer cette conception des relations entre enseignement et apprentissage. La part de l'enseignement dans l'explication des progressions des élèves serait de l'ordre de 15 à 20 %, taux qui est loin d'être négligeable, mais qui

fait apparaître que d'autres facteurs interviennent. Si les pratiques d'enseignement jouent un rôle indiscutable dans la progression des apprentissages, ce rôle est associé aux effets d'autres facteurs avec lesquels il est le plus souvent en interaction. L'un des buts de la recherche est alors de faire la part des différents facteurs et des relations qu'ils entretiennent. Vient ainsi la question des variables intermédiaires et des variables de contexte qui interviennent dans l'explication de la diversité des progressions des élèves.

Sans qu'il s'agisse toujours de l'application stricte d'une planification préalable, l'enseignant crée et met en œuvre des conditions cognitives, relationnelles, sociales, temporelles, matérielles, etc., auxquelles les élèves sont confrontés. Dans les cas les plus favorables et que l'on peut souhaiter les plus fréquents, ces conditions sont nécessaires à l'apprentissage, mais elles ne le produisent pas directement. Il faut d'abord que les élèves s'approprient ces conditions et y réagissent à travers leur activité scolaire. Cette activité doit ensuite générer des apprentissages en rapport avec la progression attendue des élèves. Enfin, les apprentissages ainsi réalisés doivent pouvoir se manifester lors des épreuves d'évaluation des performances. Mais tout ne se passe pas forcément toujours ainsi.

En effet, les élèves peuvent réagir de façon inégale aux conditions créées par l'enseignant. Par exemple, les tâches proposées par l'enseignant seront suivies du développement d'une réelle activité chez certains mais pas chez d'autres. Lorsqu'elle a lieu, l'activité des élèves peut ne pas toujours être en rapport avec l'apprentissage visé, elle peut même être parfois contre-productive eu égard aux objectifs assignés. Pour différentes raisons (manque de temps, faible validité des épreuves, émotivité des élèves face à l'évaluation, etc.), les résultats aux épreuves d'évaluation en fin de séance ou de séquence d'enseignement-apprentissage peuvent ne traduire que très imparfaitement les acquis issus des apprentissages scolaires qui ont pourtant effectivement précédé. Il faut ajouter que parfois, des résultats pourtant bien en rapport avec les objectifs de l'enseignant peuvent aussi traduire les effets d'apprentissages qui ont eu lieu hors de l'école (selon des formules diverses, nous assistons au développement de cours parallèles à la scolarisation).

On voit qu'on ne peut plus se contenter d'une lecture qui ferait comme si les résultats des élèves étaient *toujours* et *exclusivement* le produit direct de l'enseignement dispensé à l'école. Il faut se donner les moyens d'un discernement attentif. C'est bien ce que tentent dans une approche quantitative les travaux qui cherchent à « mesurer » le poids de l'effet-maître, mais c'est aussi ce que devraient permettre, complémentirement, les travaux visant à identifier les différents processus en jeu dans l'enseignement-apprentissage scolaire (Altet, Bressoux, Bru et Leconte-Lambert, 1996). Il s'agit, pour aller plus loin, de mieux savoir comment l'effet-maître se produit (surtout comment il se produit en faveur des apprentissages, par quels processus ?) et à quoi il tient (qu'est-ce qui, dans les pratiques d'enseignement, joue un rôle important et positif pour l'apprentissage ?). Les éléments de réponse que la recherche a déjà rassemblés et pourra réunir dans l'avenir sur ces questions ne devraient pas manquer d'intéresser les formateurs d'enseignants et les enseignants eux-mêmes.

Quelle priorité vous donnez-vous dans vos recherches sur les pratiques d'enseignement ?

Il est important de développer des travaux sur une question qu'on pourrait croire réglée mais qui ne l'est pas, celle de la description des pratiques d'enseignement. Toute description des pratiques d'enseignement suppose une façon de les penser, de les conceptualiser et mieux encore, de les modéliser. Il faut renforcer la recherche dans ce domaine, car nous sommes encore loin de posséder tous les moyens conceptuels et théoriques indispensables pour caractériser précisément les pratiques dans leur diversité, tant sur le plan des modalités qu'elles prennent que sur celui des dynamiques dont elles relèvent.

Trop souvent, on se limite à une conception idéalisée ou trop réductrice et statique des pratiques d'enseignement et l'on raisonne davantage à partir de ce qu'elles devraient être qu'à partir de ce qu'elles sont. Par exemple, dans plusieurs protocoles de recherche, on désigne les pratiques à l'aide d'un étiquetage établi sur la base de catégories posées *a priori*. On a alors souvent recours à la notion de méthode d'enseignement. Ainsi, de façon générale, on cherchera à ranger les différentes pratiques sous les grandes

catégories de méthodes (directives, non directives, expositives, magistrocentrées, puérocentrées, actives, traditionnelles, constructivistes, socioconstructivistes, etc.). Dans un domaine particulier comme celui de l'enseignement de la langue écrite en début de scolarité au primaire, les catégories seront celles des méthodes syllabiques, alphabétiques, synthétiques, phonomimiques, idéographiques, globales, etc.

Cette façon de procéder laisse dans l'implicite un choix, celui de penser les pratiques comme la mise en œuvre ordonnée et fidèle d'une méthode préalablement adoptée qu'il s'agirait d'appliquer dans son intégralité. Or, il n'est pas rare d'observer que l'adoption de la même méthode donne lieu à des mises en œuvre différentes chez des enseignants différents et, sur la durée, chez le même enseignant. Affirmer qu'il ne s'agit que d'écarts mineurs à la méthode standard et qu'ils sont négligeables reviendrait à penser qu'en matière d'enseignement, de petites différences n'engendrent jamais de grands effets. Rien n'est moins sûr.

Dans d'autres travaux plus analytiques, la notion de méthode d'enseignement n'est pas retenue, car trop générale et synchrétique. On s'attache alors à identifier quelques caractéristiques des pratiques (le nombre d'interactions à l'initiative de l'enseignant, la mise en place de travaux de groupes, le temps effectivement consacré aux apprentissages, la présentation par l'enseignant des objectifs de la séance, la présence et la place de retours évaluatifs adressés aux élèves...) qui, pour en apprécier les effets, sont ensuite croisées avec les résultats des élèves. Dans une telle approche, c'est souvent la fréquence de telle ou telle caractéristique qui est quantifiée pour situer entre elles les pratiques de plusieurs enseignants. Implicitement, ces pratiques sont conçues comme une addition de caractéristiques plus ou moins fréquentes parmi lesquelles on peut reconnaître des caractéristiques dominantes propres à chaque enseignant ou groupe d'enseignants. Retenir leurs traits les plus fréquents pour caractériser les pratiques d'un enseignant peut permettre une description plus fine que le seul étiquetage sous une catégorie de méthode d'enseignement. Cependant, en ne retenant que ce qui est dominant, on reste dans une appréhension plutôt statique qui

rend mal compte des aspects dynamiques et différentiels (changements dans la durée chez le même enseignant) et on conçoit implicitement les pratiques comme une addition de traits caractéristiques alors que compte aussi la façon dont ces traits caractéristiques (qu'ils soient très ou peu fréquents) sont reliés entre eux pour former un ensemble selon une organisation elle-même variable dans le temps.

Bien que des travaux aient montré que les pratiques de l'enseignant relèvent de plusieurs sortes de préoccupations et de buts (maintien de l'ordre dans la classe, obtention de la participation des élèves aux activités, production d'un travail en rapport avec les tâches assignées, réalisation des apprentissages attendus, développement personnel des élèves)¹, la tendance existe toujours de se représenter les pratiques enseignantes comme relevant de l'intention permanente et exclusive de faire réaliser à tous les élèves les meilleures progressions dans leurs apprentissages. On néglige le fait que les pratiques d'enseignement peuvent obéir à des finalités multiples et différentes d'un enseignant à l'autre (les préoccupations prioritaires d'un débutant ne sont pas celles d'un enseignant expérimenté) et que, dans le temps, sous la pression de contraintes parfois imprévisibles, ces finalités changent, ce qui modifie les rapports de priorité qu'elles entretiennent.

Certes, idéalement, toutes les pratiques devraient avoir pour priorité la pleine réussite de tous les élèves dans leurs apprentissages et c'est bien ce que tout un chacun peut souhaiter. Mais lorsqu'il s'agit de recherche, on ne saurait ignorer qu'il n'en est pas toujours ainsi. Ce qui est légitimement souhaitable ne doit pas empêcher de penser les pratiques d'enseignement dans leur diversité, même lorsqu'elles sont éloignées de la version idéale que chacun peut imaginer. Si on souhaite contribuer à l'amélioration des effets des pratiques d'enseignement sur les apprentissages, il est certainement préférable de s'intéresser à toutes les pratiques dans la diversité de leurs réussites ou de leurs difficultés.

Parmi d'autres qui pourraient être également évoqués, les exemples et les arguments qui précèdent plaident en faveur d'une nouvelle façon de penser et de concevoir les pratiques d'enseignement. Les travaux dont nous disposons ne manquent pas d'intérêt, mais cer-

tains d'entre eux prennent appui sur des modèles implicites des pratiques d'enseignement² qui méritent d'être soumis à un débat critique, car ils tendent à ignorer que :

- les pratiques ne sont pas toujours la réalisation d'un plan explicitement établi au préalable;
- les moyens mis en œuvre par l'enseignant ne sont pas toujours ordonnés et postérieurs à des objectifs définis;
- dans un système de buts parfois concurrents, l'enseignant n'agit pas toujours dans l'unique but de faire progresser tous les élèves dans leurs apprentissages;
- la mise en œuvre des pratiques dans leurs différentes modalités ne relève pas toujours d'un traitement rationnel, délibéré et méthodique;
- les caractéristiques peu fréquentes des pratiques ont parfois autant d'importance que les caractéristiques dominantes;
- l'enseignant n'a pas forcément une conscience totale de l'ensemble des éléments du cadre et du contexte de son action;
- l'enseignant agit dans un environnement dynamique et doit souvent faire face à l'imprévu.

Quelles nouvelles pistes peuvent être explorées ?

Partant des critiques formulées à l'encontre d'approches trop simplificatrices et réductrices, la recherche s'applique à explorer de nouvelles voies. Pour notre part, je le rappelle, nous cherchons à rendre compte des pratiques d'enseignement dans une visée descriptive, explicative et compréhensive. Nos premiers travaux (Bru, 1992) ont eu pour objectif d'étudier les pratiques d'enseignement de la langue écrite maternelle en début de scolarité au primaire en ne reprenant pas la démarche des études comparatives qui, à partir d'une typologie des méthodes posée *a priori*, procèdent à un étiquetage des pratiques pour en connaître les effets sur la base d'une comparaison des résultats des élèves. Il s'agissait par observation des pratiques de plusieurs enseignants de dégager leurs ca-

1 Pour certains auteurs, ces différents buts se présentent selon une organisation hiérarchisée. Voir Carver et Scheier (1982).

2 On pense en particulier au modèle décrit par Tyler (1949) (cité par Clark et Paterson, 1986).

caractéristiques différenciatrices et de parvenir à une typologie construite non plus *a priori*, mais sur la base de données empiriques. Curieusement, le croisement des différents types de pratiques ainsi construits et des progressions des élèves n'a pas permis de distinguer un type de pratiques ayant de façon générale de meilleurs effets que les autres. Tout dépendait des caractéristiques des élèves, de celles des enseignants et des ressources et contraintes des contextes de l'enseignement-apprentissage.

Bien que plusieurs caractéristiques soient communes à l'ensemble des pratiques observées chez tous les enseignants, nous constatons, y compris pour les pratiques appartenant à une même catégorie de la typologie, des variations interindividuelles dont rien ne permettait d'affirmer qu'elles étaient négligeables. Fallait-il les ignorer et faire comme si notre catégorisation était valide (stable) une bonne fois pour toutes ?

Le suivi des pratiques du même enseignant faisait également apparaître des variations intra-individuelles qui, elles aussi, remettaient en cause la catégorisation initiale. Comment pouvait-on alors prétendre apprécier et comparer les effets (variable dépendante) des différentes catégories de pratiques alors que le doute s'imposait au sujet de la régularité et de la stabilité de l'appartenance à une catégorie (variable indépendante) ?

Partant de ces constats et considérations méthodologiques, l'idée est venue non seulement de ne pas ignorer les variations, mais de les concevoir comme variables explicatives à part entière. Pour cela, il fallait appréhender les pratiques dans leurs variations inter et intra-individuelles à partir de données d'observations répétées des pratiques des mêmes enseignants dans la durée. Une réduction des données par prise en compte des différences et des proximités à l'aide de classifications automatiques et de traitements multivariés permettait alors de répertorier les pratiques sur le critère de leurs indices de variation.

Le croisement des pratiques ainsi différenciées et des informations relatives aux élèves montrait l'existence de relations significatives entre, d'une part, les variations des pratiques du même enseignant et l'implication des élèves dans les tâches scolaires, et, d'autre

part, entre les variations des pratiques (toujours du même enseignant) et la progression des élèves faibles. Une interprétation abusive de ces résultats aurait pu conduire à affirmer que pour rendre l'enseignement efficace, il suffit à l'enseignant de mettre en œuvre le plus grand nombre de variations parmi les conditions auxquelles les élèves sont confrontés. Bien évidemment, ce n'était pas notre façon de conclure. Plus sérieusement, on pouvait penser que l'étude de la variabilité des pratiques était une voie prometteuse et méritait d'être poursuivie.

Quelles recherches faut-il alors entreprendre ?

D'abord, une analyse plus fine des variations est nécessaire. En effet, les variations ont été repérées dans la durée sur plusieurs variables relevant des conditions créées par l'enseignant, chacune de ces variables étant appréhendée par son indice de variation. Le fait qu'une variation sur une variable est en relation avec les variations sur d'autres variables a été constaté assez rapidement. Il faut alors raisonner en termes de configurations de variables et de variations de configurations. Ensuite, la question se pose de savoir si ce sont les variations par elles-mêmes qui sont importantes pour les progressions des élèves ou si ce qui importe tient surtout à la façon dont les variations se produisent et s'organisent en rapport avec les apprentissages, donnant lieu à des configurations de pratiques différentes dans la durée. Enfin, les deux pistes de recherche précédentes appellent une réflexion approfondie consacrée à la façon dont on peut expliquer les variations de configurations des pratiques, en posant bien sûr que ces variations sont explicables (d'où viennent et comment se forment ces variations ?).

Chaque enseignant possède des ressources personnelles et professionnelles qui constituent son répertoire potentiel de pratiques. Les pratiques telles qu'elles se réalisent à travers leur configuration au temps « t » sont l'occasion d'une réduction-extension de la variabilité potentielle relevant de ce répertoire. En effet, la mise en œuvre d'une pratique constitue la réalisation d'une configuration parmi d'autres possibles; il s'agit d'une réduction de la variabilité potentielle. La mise en œuvre peut être aussi l'occasion de réaliser une configuration au moins partiellement inédite

et n'appartenant pas antérieurement au répertoire. On a dans ce cas affaire à une extension de la variabilité potentielle. Vient alors la question : qu'est-ce qui peut expliquer la réalisation de telle configuration au temps « t1 », de telle autre au temps « t2 », etc. Ou, formulé autrement, comment se produit la réduction-extension de la variabilité potentielle des pratiques ?

La présentation certainement trop rapide de la problématique qui précède pourrait laisser penser que seules les variations retiennent notre attention. Il va de soi que l'attention est aussi portée aux régularités et invariances, car les configurations successives ne changent pas toujours du tout au tout. Invariance et variabilité relèvent d'un mouvement d'ensemble. « Débattre sur la nature différentielle (variabilité) ou générale (invariance) d'un phénomène est tout aussi risqué que de décider que la glace et l'eau sont des matières différentes. Il s'agit d'états dynamiques, transitoires et réversibles. » (Ohlmann, 2002, p. 134).

Revenons à l'explication recherchée : comment expliquer qu'au temps « t1 » soit réalisée telle configuration et pas une autre, et comment expliquer les invariances ou les variations constatées dans les configurations réalisées aux temps « t2, t 3... » ? On peut penser à la recherche des causes ou, pour le moins, de ce qui détermine les configurations constatées, leurs invariances et leurs variations. Nous préférons nous intéresser à ce que nous appelons « les organisateurs des pratiques » ou, plus précisément, aux processus organisateurs des configurations prises par les pratiques. Parmi les processus explorés ou à explorer, on peut citer les processus cognitifs et sociocognitifs, les processus de contextualisation, les processus internes à l'action et les processus générés par l'action dans son déroulement en situation. Ces processus interdépendants expliqueraient comment, en fonction du répertoire potentiel de l'enseignant et de ses rapports aux différentes situations plus ou moins inattendues ou contraignantes, s'effectue la réduction-extension des possibles pour donner lieu à la configuration constatée à un moment donné. Le modèle des vicariances (Reuchlin, 1978) peut présenter sur ce point un intérêt heuristique certain.

On perçoit l'intérêt de ces perspectives pour la recherche plutôt fondamentale, mais quel est l'intérêt pour la formation des enseignants et pour impulser l'évolution de leurs pratiques ?

La question des apports de la recherche à la formation des enseignants et à l'évolution des pratiques est importante, mais elle a le plus souvent donné lieu à des réponses discutables. Il ne suffit pas de déplorer que telle façon d'enseigner soit pratiquée alors qu'une autre serait préférable. Il ne suffit pas non plus de dénoncer l'entêtement de ceux et celles qui ne changent rien à leurs pratiques. Il suffit encore moins de se lancer dans des propos incantatoires pour qu'enfin les résultats des recherches soient pris en compte. Il semble préférable de s'attacher à discerner en quoi, dans quelles limites et comment les résultats de la recherche peuvent constituer une ressource utile.

Toute recherche établit des conclusions sur la base des options méthodologiques qu'elle a adoptées. Le respect de critères méthodologiques scientifiquement reconnus donne une garantie de la validité de ces conclusions. Peut-on pour autant considérer que la validité d'une recommandation adressée aux enseignants est elle-même garantie ? En admettant que ce soit le cas, qu'en est-il ensuite de la validité des applications pratiques locales de cette recommandation générale ? Ces questions ne sauraient être éludées, car faire comme si les réponses étaient forcément positives reviendrait à affirmer que la validité des conclusions d'une recherche garantit aussi, par simple transfert, la validité des recommandations adressées aux enseignants et garantit également par simple transfert, la validité des applications sur le terrain.

Or, les critères de validité ne sont pas identiques sur les trois plans des conclusions d'une recherche, des recommandations formulées pour tous et de leur application locale. Par exemple, une recommandation peut être considérée comme valide certes parce qu'elle s'appuie sur des résultats validés de la recherche, mais aussi parce qu'elle est compatible avec d'autres dimensions de l'action de l'enseignant (autres dimensions pédagogiques et didactiques, choix axiologiques). Quant à la validité des applications en situation de classe, si elle relève toujours de la validité des conclusions de la recherche, elle relève aussi de la validité (ou pertinence) locale et individuelle.

Si la recherche peut contribuer à la transformation et au perfectionnement des pratiques, ce n'est pas sous la forme de solutions standard qu'il suffirait d'appliquer le plus fidèlement possible. Imaginons que la recherche ait enfin découvert la meilleure façon d'enseigner la lecture au primaire. Supposons que la validité de la démarche ayant conduit à cette découverte soit totale et indiscutable. La validité de la recommandation générale selon laquelle cette meilleure façon d'enseigner doit être adoptée par tous et la validité de son application par tout un chacun sont-elles pour autant assurées ? Peut-être pas toujours, car dans certains cas le changement introduit peut contrarier l'ensemble de l'organisation de la classe ou placer l'enseignant devant des difficultés qu'il n'est (certes provisoirement peut-être) pas en mesure de résoudre. Au final, l'application de conclusions pourtant scientifiquement valides de la recherche pourrait produire des effets contraires aux effets attendus.

Faut-il alors, par prudence, renoncer à toute contribution de la recherche à la formation et au développement de nouvelles pratiques d'enseignement ? Ce n'est pas le choix que nous retenons. Nous préférons proposer d'approfondir la voie qui a été présentée plus haut, celle d'une meilleure connaissance des caractéristiques des pratiques d'enseignement, de leur dynamique et de leurs processus organisateurs.

Pour fournir les points d'appui utiles à l'action de l'enseignant et prétendre contribuer à l'évolution des pratiques autrement que par l'application de solutions toutes faites, il nous paraît indispensable de savoir comment fonctionnent ces pratiques. Intervenir sur un système sans connaître ses modes d'organisation et son fonctionnement fait courir le risque de s'éloigner du but poursuivi, ou pire, d'obtenir le contraire de ce qu'on attendait. Si notre choix peut sembler conforter plutôt la recherche fondamentale, ce n'est pas parce que la formation et l'évolution des pratiques ne nous intéressent pas. Au contraire, c'est parce que nous souhaitons aussi contribuer au perfectionnement des pratiques d'enseignement que le développement des recherches à visée descriptive, explicative et compréhensive consacrées à ces pratiques est à nos yeux indispensable.

Références

- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. et Leconte-Lambert, C. (1996). Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2. Vers une meilleure connaissance de l'effet-maître. *Éducation et formations*, 46, 71-80.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? Dans J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Bruxelles : De Boeck Université.
- Carver, C. S. et Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111-135.
- Clark C. M. et Paterson, P. L. (1986). Teacher's thought processes. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 255-296). New York, NY : Macmillan.
- Ohlmann, T. (2002). Contraintes situationnelles et plasticité individuelle : compétences des systèmes vicariants. Dans J. Lautrey, B. Mazoyer et P. van Geert (dir.), *Invariants et variabilités* (p. 123-137). Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et différences individuelles. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 2(133-145).
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

Dossier

Des pratiques d'enseignement en évolution

Yves LENOIR

Université de Sherbrooke



Ainsi que le rappelaient Tardif, Gauthier, Gérin-Lajoie, Lenoir, Lessard, Martin, Mujawamariya et Mukamurera (2000), la formation des enseignants est finalement devenue, depuis quelques décennies, une question centrale et un objet de débat dans tous les pays avancés d'Occident. Ils constataient que :

« paradoxalement, malgré l'importance de cette question, ce n'est somme toute que depuis 25 ans que les chercheurs et les autorités scolaires ont commencé sérieusement à se pencher sur la formation à l'enseignement et sur l'enseignement, ainsi que sur les moyens de les améliorer. Si on a cru durant les années 1960 que le matériel scolaire pouvait seul résoudre les problèmes d'enseignement-apprentissage (Hopkins et Lagerweij, 1996), entre les années 1950 et 1970, les autorités gouvernementales et scolaires étaient davantage préoccupées par la modernisation des systèmes d'enseignement. De leur côté, les recherches en éducation étaient surtout dominées par les théories de l'apprentissage » (p. 93).

Préalablement, rappelons que Bayer (1986) avait montré que la recherche sur les pratiques enseignantes a longtemps reposé sur deux pistes traditionnelles : la piste des applications, celle qui renvoie au modèle de la pédagogie expérimentale et qui « ne définit ses domaines de recherche qu'à partir des problèmes concrets que se posent les responsables et les usagers de l'école » (p. 484); la piste des récupérations psychologiques par l'intrusion de la psychologie en éducation : « les situations pédagogiques ne sont investies que pour expérimenter et vérifier des théories en soi étrangères à l'enseignement » (p. 484). Ces deux premières pistes ont bien montré leurs limites (Adey, Hewitt, Hewitt et Landau, 2004; Dunkin, 1986; Tardif *et al.*, 2000). C'est pourquoi Bayer (1986) proposait une troisième piste d'investigation, celle qui postule des

logiques propres aux pratiques enseignantes et qui requiert « l'analyse des processus d'enseignement » (p. 485). C'est cette troisième voie qui a finalement été suivie par les chercheurs au cours des dernières années. Elle paraît des plus prometteuses pour décrire, comprendre et expliquer l'agir des enseignants dans leurs rapports d'enseignement-apprentissage avec leurs élèves et, par là, permettre de concevoir des actions de formation qui puissent reposer sur une réelle connaissance de ce que pensent et font les enseignants, ainsi que sur leur participation effective à leur autoformation.

La prise de conscience de l'importance des pratiques d'enseignement dans le processus enseignement-apprentissage est due principalement au fait que l'on comprend aujourd'hui qu'on ne peut espérer améliorer et adapter l'école à la société de demain, encore moins promouvoir la persévérance et la réussite scolaires, sans compter d'abord sur l'expertise et l'engagement professionnel des enseignants. La professionnalité réclamée exige que les enseignants ne soient pas de simples exécutants (Tardif et Lessard, 1999), mais des acteurs actifs engagés dans une démarche individuelle et collective d'analyse et de développement de leurs compétences.

L'entrevue et les cinq textes qui constituent le présent dossier visent à présenter la problématique à laquelle font face les pratiques d'enseignement dans le contexte des réformes des curriculums d'enseignement, en partant de l'analyse elle-même de ces pratiques. Les contributeurs avaient été invités à répondre à l'une ou l'autre des questions suivantes. Évidemment, ils étaient libres de choisir celle(s) qui leur convenai(en)t le mieux :

- Qu'est-ce qui a changé dans les pratiques d'enseignement avec l'introduction des nouveaux curriculums ?
- En quoi les nouveaux curriculums incitent-ils à faire évoluer les pratiques d'enseignement ?
- Que sait-on actuellement de cette évolution à partir de travaux de recherche ?
- Quels sont les apports (avantages, stimulants, etc.) que perçoivent les enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux curriculums ?

- À l'inverse, quelles sont les difficultés auxquelles ils sont confrontés ?
- Pourquoi, sur le plan socioéducatif, les pratiques d'enseignement doivent-elles changer ?
- Quelles difficultés peut-on rencontrer dans la recherche sur les pratiques d'enseignement ?
- Quels apports cette recherche fournit-elle ? Et en quoi est-elle utile, nécessaire ? Que gagnent les enseignants en participant à ce type de recherche ?
- En quoi (pourquoi) les pratiques d'enseignement sont-elles complexes ?
- Pourquoi et comment penser l'engagement des acteurs de terrain dans la recherche sur les pratiques ?

Si les pratiques d'enseignement ont assurément évolué au cours des dernières années, ce n'est sans doute pas sans heurts et difficultés. Lors de l'entrevue avec Marc Bru, celui-ci fait le point de manière synthétique sur la progression de la recherche francophone relative à l'effet-maître et aux pratiques dans leur complexité et dans leurs variations. Philippe Maubant, professeur à l'Université de Sherbrooke, réfléchissant sur les motifs qui sont à la source d'un intérêt croissant pour les pratiques enseignantes, passe en revue quelques orientations de recherche et relève certaines limites, zones d'ombre et ambiguïtés qui caractérisent chacune d'entre elles. Bernard Rey, professeur à l'Université libre de Bruxelles et directeur du Service des sciences de l'éducation, met en évidence les exigences fondamentales sur le plan des pratiques d'enseignement qui découlent des nouveaux curriculums par compétences et la nécessité d'une grande vigilance de la part des enseignants pour éviter des dérives sur le plan de l'enseignement et des apprentissages. Pour leur part, Stéphane Martineau et Annie Presseau, professeurs à l'Université du Québec à Trois-Rivières, relèvent différents défis pour les enseignants et quelques difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés. Colette Gervais, professeure à l'Université de Montréal, présente un certain nombre d'exigences qui devraient guider le chercheur qui étudie les pratiques d'enseignement et justifie le recours aux pratiques déclarées fondées sur l'expérience du praticien. Enfin, Suzanne-G. Chartrand et Christiane Blaser, didacticiennes en français à l'Université Laval,

synthétisent les résultats d'une enquête par questionnaire sur les pratiques déclarées d'enseignants du secondaire relatives aux activités de lecture et d'écriture dans l'enseignement de l'histoire et des sciences.

Pour notre part, au sein de l'équipe de recherche que nous dirigeons au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE-CRIFPE), nous sommes convaincus de l'intérêt et de la pertinence du nouveau curriculum sur le plan des processus d'enseignement-apprentissage. Toutefois, les résultats de nos recherches sur les pratiques d'enseignement nous conduisent à la nécessité d'accroître de manière substantielle la formation initiale et continue des enseignants au regard particulièrement des dimensions épistémologiques, disciplinaires et didactiques, la conception des enseignants ayant participé à nos recherches étant prioritairement tournée vers des aspects socioaffectifs. Il en découle alors une lecture biaisée du curriculum qui les conduit à écarter de leurs pratiques, au nom même de la démarche de résolution de problèmes, de la pédagogie du projet et du travail en équipe, les apprentissages cognitifs pour leur substituer des processus relationnels qui, parfois, vont jusqu'à ce que Oser et Baeriswyl (2001) appellent de la *therapy-i-zation* (Lenoir, 2006). L'approche par compétences qui est alors invoquée et qui est censée reposer sur une perspective socioconstructiviste conçoit l'activité de l'élève du seul point de vue psychopédagogique, relationnel et socioaffectif, et réduit le socioconstructivisme à de simples interactions entre les élèves (le fameux « travail d'équipe »!) et à la conviction que le savoir émerge presque spontanément de l'expérience quotidienne, du sens commun, sinon de l'ignorance. La nécessité d'un approfondissement des fondements épistémologiques, sociologiques, psychologiques et praxéologiques du (socio) constructivisme s'impose si l'on ne veut pas « jeter le bébé avec l'eau du bain » et accuser le socioconstructivisme de tous les maux de la terre, alors qu'il peut être le fondement même de processus d'apprentissage émancipateurs de la part des élèves (comme de tout adulte d'ailleurs).

Références

- Adey, P., Hewitt, G., Hewitt, J. et Landau, N. (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible? Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 483-507). Liège : Labor.
- Dunkin, M. J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 39-80). Liège : Labor.
- Hopkins, D. et Lagerweij, N. (1996). The school improvement knowledge base. Dans D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll et N. Lagerweij (dir.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (p. 59-93). London : Routledge.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p.119-141). Bruxelles : De Boeck Université.
- Oser, F. K. et Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching : Bridging instruction to learning. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 1031-1065). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Tardif, M., Gauthier, C., Gérin-Lajoie, D., Lenoir, Y., Lessard, C., Martin, D., Mujawamariya, D. et Mukamurera, J. (2000). Savoirs professionnels et formation à l'enseignement. Dans Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, P. de Broucker et A. Dolbec (dir.), *A pan-canadian education research agenda / Un programme pancanadien de recherche en éducation* (p. 91-119). Ottawa : Canadian Society for Studies in Education / Société canadienne pour l'étude de l'éducation.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.

L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche

Philippe MAUBANT

Université de Sherbrooke



Depuis quelques années, la question de la réussite scolaire est au cœur des préoccupations d'un grand nombre de pays. Que cette question se traduise ou non par une ambition politique et/ou par la mise en œuvre d'une réforme scolaire d'envergure, il ressort d'une brève analyse de la demande sociale en éducation un intérêt significatif et grandissant pour l'identification des moyens susceptibles de réussir le pari de la démocratisation de cette réussite scolaire. Tout autant que cette question, c'est aussi la nature des réponses envisagées, voire proposées qui préoccupe aujourd'hui les décideurs. Dans cette perspective, les recherches en éducation, entreprises et subventionnées parfois comme contributions nécessaires aux décisions politiques, s'intéressent à mieux comprendre la pratique éducative, et plus particulièrement la pratique enseignante. Si l'on peut constater notamment un renforcement de recherches orientées vers l'identification de scénarios d'actions visant à améliorer le quotidien des réalités éducatives, force est de constater aussi l'intérêt croissant pour l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants et tout particulièrement pour l'étude des pratiques d'enseignement dans la classe. Cette orientation relativement nouvelle des recherches en éducation correspond aussi au virage amorcé dans les curriculums de formation à l'enseignement privilégiant, depuis les années 1980, une conception professionnalisante de la formation initiale et continue des enseignants qui concerne tout autant l'Europe que l'Amérique du Nord (Bancel, 1989; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998; Vanhulle et Lenoir, 2005; Gauthier et Mellouki, 2006). Cette orientation s'enracine dans une démarche d'analyse de l'effet-maître (Bressoux, 2002), c'est-à-dire dans l'analyse et la compréhension des éléments constitutifs de l'acte d'enseigner comme facteurs pouvant contribuer à des modifications significatives des

progressions des élèves. Dans cette perspective, les recherches développées tant en Europe qu'en Amérique du Nord depuis une vingtaine d'années invitent fortement l'enseignant à décrire et à expliquer ses pratiques. Néanmoins, ces recherches favorisent essentiellement l'émergence des discours sur la pratique. Dans ces différents travaux, il s'agit donc bien de la mise à jour des pratiques déclarées et non de la mise en lumière des pratiques effectives. D'ailleurs, ces résultats au Québec corroborent ceux qui sont mis en évidence dans l'étude des recherches empiriques conduites aux États-Unis sur l'analyse des pratiques enseignantes (Lenoir, Lebrun, Maubant, Lacourse, Hasni, Oliveira, Zaid et Habboub, 2006). Il y a donc une réelle difficulté à appréhender la complexité des pratiques effectives et à dépasser la stricte collecte des pratiques déclarées. C'est pourquoi quelques équipes de recherche se sont récemment proposé de mettre à jour les compétences incorporées à l'action d'enseignement (Bru, 2002). Il s'agit, en effet, de recherches très prometteuses qui portent sur cet agir vécu, mais non décrit et non explicité par l'enseignant. Ces travaux centrent leurs préoccupations sur la production d'outils conceptuels et de dispositifs méthodologiques qui puissent favoriser la construction de modèles descriptifs, compréhensifs et interprétatifs de la pratique, sachant que la pratique elle-même, au sens où elle se définit comme l'activité effective réalisée par l'enseignant, n'est jamais pleinement accessible à l'analyse, ni d'ailleurs à l'observation. L'objectif de ces différentes recherches en cours est de participer à la production d'une théorie de la pratique. Nous assistons donc aujourd'hui non seulement à un développement impressionnant de recherches et de projets de recherche visant à étudier et à analyser la pratique enseignante, mais aussi à des intérêts divers, parfois explicites, souvent implicites, pour la question plus générale des pratiques éducatives. Cet objet de recherche constitue de toute évidence aussi un effet de mode tant semble se l'approprier un ensemble d'acteurs occupant des statuts et des fonctions différentes dans l'institution scolaire et plus généralement dans la société : chercheurs, cadres pédagogiques, journalistes, etc. Or, ceux et celles qui semblent le moins parler des pratiques enseignantes sont les enseignants eux-mêmes.

Il s'agit là d'un curieux paradoxe qui est à l'origine de cet article. Il nous a semblé intéressant, en effet, de proposer au lecteur une réflexion sur les raisons qui conduisent aujourd'hui le corps social dans son ensemble à s'intéresser aux pratiques éducatives. À partir d'une étude des différents modèles mobilisés pour analyser les pratiques enseignantes, nous chercherons notamment à mettre en évidence les enjeux explicites, mais aussi implicites de ce beau projet *a priori*, celui qui ambitionne de mettre en lumière les éléments constitutifs de l'acte d'enseigner.

Pourquoi y a-t-il un engouement croissant pour l'analyse des pratiques professionnelles ?

La question de l'identification et de la compréhension de la pratique est aujourd'hui devenue une préoccupation centrale des recherches sur l'enseignement comme elle constitue depuis plusieurs décennies la pierre angulaire des principaux travaux qui étudient l'action humaine dans différentes professions. L'une des raisons centrales qui peuvent expliquer cet engouement croissant pour l'analyse de l'action humaine, et en particulier pour l'analyse de la pratique enseignante, est la volonté d'adapter l'action professionnelle aux évolutions de la situation éducative, voire du contexte professionnel vécu par les enseignants. Si l'on veut analyser la pratique enseignante, on doit donc chercher en premier lieu à identifier et à comprendre les principes organisateurs de cette pratique, d'une part, et les savoirs professionnels mobilisés, d'autre part. Cette double compréhension nécessite une prise en considération préalable des transformations des contextes professionnels et une évaluation des évolutions des perceptions, par les acteurs concernés, de ce contexte en changement. Ce travail préalable qui conduit à dessiner le canevas d'un référentiel professionnel doit préparer *in fine* l'ébauche d'une ingénierie de formation au service des enseignants, en particulier par la mise en place d'un référentiel de formation. Or, ce qui conduit des décideurs à promouvoir aujourd'hui des expérimentations visant l'analyse des pratiques, est, semble-t-il, de servir, voire de justifier un projet de formation déjà élaboré sans que celui-ci ne soit nécessairement l'émanation d'un référentiel professionnel. La question centrale

est donc de savoir si les orientations qui président à la conception des curriculums de formation à l'enseignement prennent en compte les données issues des recherches portant sur l'analyse des pratiques ou si elles sont posées *a priori*. Nous faisons en effet l'hypothèse que les institutions de formation des enseignants, si elles peuvent s'appuyer souvent sur des référentiels de formation, ceux-ci ne découlent pas nécessairement de référentiels professionnels qui logiquement devraient être issus d'une analyse des pratiques enseignantes, et des recherches portant sur cet objet.

Quels sont les modèles mobilisés pour identifier et comprendre la pratique enseignante effective ?

Aujourd'hui, nous pouvons identifier trois grandes catégories de recherches visant l'analyse de la pratique enseignante : des recherches s'appuyant sur l'analyse des pratiques déclarées, des recherches portant sur l'analyse d'une situation de classe et des recherches portant sur l'analyse des pratiques effectives. Si l'on écarte les recherches, très nombreuses au demeurant, portant principalement sur l'analyse des conceptions des enseignants de leurs pratiques et celles, tout aussi nombreuses, étudiant les acteurs de la classe en situation, il convient de s'attarder plus particulièrement sur celles déclarant viser explicitement une analyse des pratiques effectives. Pourquoi cette restriction ? Parce que nous faisons l'hypothèse que seules ces recherches peuvent permettre d'approcher les réalités multidimensionnelles de l'intervention éducative.

Dans cette perspective, nous pouvons d'ores et déjà repérer trois grands modèles mobilisés pour analyser les pratiques effectives. *Le premier modèle* est celui des sciences de l'action. Cherchant à aller au-delà des apports de l'ergonomie du travail, préoccupées principalement, voire exclusivement de la transformation des situations de travail au service d'une finalité productive, ces recherches sur l'analyse des pratiques visent, quant à elles, à comprendre la pratique en la définissant comme un ensemble de processus de transformation d'une réalité en une autre réalité requérant l'intervention humaine. L'objectif de ces recher-

ches exploitant les sciences de l'action est ici explicite : contribuer à modifier l'intervention humaine. Dans cette perspective, ces modèles ont servi d'ailleurs de cadre aux expérimentations conduites dans les entreprises. Ils ont servi aussi de systèmes de référence aux configurations entrepreneuriales qualifiées d'« organisations apprenantes ». Nous voyons bien qu'il y a, là encore, un lien direct et revendiqué entre le projet d'identifier et de comprendre la pratique professionnelle, d'une part, et le projet de formation, d'autre part. Ce lien semble tout aussi réel lorsque l'on analyse les cadres de référence des dispositifs d'analyse des pratiques proposés pour les enseignants, qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue. L'analyse des pratiques – l'expression est, semble-t-il, à la mode, l'idée paraît louable. Mais quels usages en fait-on aujourd'hui ? Ne risque-t-on pas de sacrifier l'impérieuse nécessité de clarifier les fondements épistémologiques de l'analyse des pratiques au profit d'une recherche immédiate d'une caution à des orientations curriculaires de nature prescriptive qui ne dévoileraient rien de leurs intentions ? En outre, si l'on recourt à des dispositifs d'analyse des pratiques, ceux-ci parviennent-ils à nous fournir les éléments indispensables pour construire une théorie de la pratique ? Non, car ils s'appuient majoritairement sur l'analyse des discours sur la pratique.

Le second modèle invoqué pour analyser les pratiques éducatives est celui qui s'est développé principalement autour de la question de l'effet-maître. L'objectif est ici d'évaluer les effets d'une intervention éducative sur les élèves, que l'on analyse cette réalité sous l'angle des performances scolaires ou sous l'angle des comportements observables. L'objectif de ces différents travaux est le plus souvent la recherche des facteurs contributifs à la progression des élèves et plus généralement à la réussite scolaire. Ces travaux s'inspirent le plus souvent de modèles didactiques, empruntant principalement à la didactique du français et à celle des mathématiques. Il s'agit en fait ici d'étudier parfois les processus d'apprentissage, parfois d'identifier les stratégies des élèves confrontés à telle ou telle activité, parfois encore de chercher à corréler des comportements d'élèves avec des types de pratiques éducatives, voire des types d'enseignants. Outre

le fait que certaines de ces recherches sont habitées là encore d'une conception prescriptive de l'intervention éducative, il ressort qu'elles ne parviennent guère à éclairer la réalité complexe d'une pratique d'enseignement. Elles peinent, semble-t-il, à mettre à jour de manière descriptive, compréhensive et interprétative, les actions de l'enseignant comme elles ne parviennent pas à identifier ce qui fonde le système d'action professionnelle. Le regard porté sur l'enseignant reste guidé par l'observation de ce qui se passe chez l'élève, et même par ce qui se passe comme interactions entre lui et le maître. Dans ce modèle, l'intérêt important, voire l'usage grandissant du terme d'« interaction » est à ce titre éclairant. Certes ce terme est séduisant, car il se propose de rassembler ce qui se joue prioritairement en classe, tant sur le plan cognitif qu'affectif. Mais il contient des parts d'ombre. Qu'observe-t-on lorsque l'on analyse les interactions? Il est donc indispensable de préciser le sens d'un tel concept, comme il l'est aussi d'ailleurs pour d'autres termes : démarches, stratégies, dispositifs, situations, savoirs, compétences... Si ce travail de clarification n'est pas préalablement réalisé, on risque de perdre en netteté dans l'identification et dans la compréhension de l'action professionnelle. Le danger ici serait *in fine* de renoncer à la mise à jour de l'action enseignante confrontée que serait le chercheur à la double complexité : celle de définir le sens des éléments permettant de dégager les indicateurs de la pratique enseignante. Celle aussi de construire une méthodologie *ad hoc* et des outils d'investigation appropriés. Ces recherches, si elles se concentrent sur une conception de la pratique fondée principalement sur les interactions maître-élèves, ne sont-elles pas influencées par le souci légitime de dégager des modèles types d'intervention éducative favorisant les processus acquisitionnels chez les élèves ? La prégnance d'une perspective prescriptive, là encore mâtinée de néocomportementalisme, ne risque-t-elle pas de biaiser la collecte des données et leurs interprétations ? L'étude de ces quelques travaux révèle donc bien une difficulté, voire une limite qui nous apparaît comme majeure, celle de définir préalablement un cadre théorique et conceptuel solide permettant d'éviter le piège de l'utilisation de concepts mous et nomades (dispositifs, situations, activité, tâche...), très souvent sollicités pour décrire la pratique enseignante. Cette réa-

lité nous conduit à souligner la faiblesse épistémologique de ces modèles descriptifs de la pratique enseignante.

Le dernier modèle se proposant d'aider à l'identification et à la compréhension de l'action enseignante s'appuie sur des théories empruntant à la formation professionnelle. Ces recherches ont permis de faire progresser la description de la compréhension de l'activité humaine en rappelant la nature complexe de cette activité et en développant une réflexion sur les méthodologies les plus appropriées pour rendre intelligible la pratique professionnelle. De toute évidence, ce type d'analyse des pratiques se propose de servir l'identification des pratiques et, au-delà, l'identification des compétences de salariés, dans la perspective d'identifier les compétences nouvelles à développer et à mettre en œuvre. Un grand nombre de travaux portant sur les conditions de l'apprentissage des savoirs professionnels se sont appuyés ces dernières années sur cette analyse de la dynamique de la compétence professionnelle. D'une certaine manière, les programmes de formation à l'enseignement dans un certain nombre de pays s'inscrivent dans cette orientation. Ils déclinent, en effet, l'activité d'un enseignant en compétences professionnelles. Mais il s'agit toujours de compétences à atteindre. La conception et l'écriture de tels documents laissent apparaître l'emprise réelle de leur visée formatrice sur la mise à jour nécessaire et préalable d'un référentiel professionnel qui, pour le moment, est absent des différentes logiques et démarches retenues. Dans cette perspective, le terme de « compétence » pose question. Il semble qu'il soit privilégié au détriment du terme de « savoir professionnel ». La compétence constitue davantage un idéal de pratiques à atteindre et moins un référent permettant de comprendre la dynamique de l'action professionnelle. Nous souhaitons, quant à nous, retenir davantage le terme de « savoir professionnel », même si son usage n'évite pas la nécessité de comprendre ces savoirs dans leurs fondements et dans leur dynamique. Le point de départ est donc bien ici l'activité professionnelle qui constitue en quelque sorte l'objet d'une réflexion sur les conditions favorables à la formation des futurs salariés. Mais la difficulté est double ici : tout d'abord identifier les savoirs professionnels en jeu dans l'ac-

tion professionnelle (Pastré, 1992). Puis comprendre les principes organisateurs de cette activité (Bru, 2002), c'est-à-dire mettre à jour le système d'ensemble qui permet d'agir professionnellement. Le pari consiste donc là encore à décrypter l'action professionnelle, presque de manière simultanée en termes de savoirs et de dynamiques internes. C'est ici que l'on peut recourir au terme de « médiation » évoqué par Lenoir (2006) dans ses travaux sur l'intervention éducative. Car ce terme met en évidence la double perspective de l'action enseignante : une perspective de mobilisation intra-individuelle des savoirs à transmettre à l'élève et une perspective interindividuelle favorisant chez l'apprenant la construction cognitive de ces mêmes savoirs. Les recherches sur l'analyse des pratiques d'enseignement, mobilisant un tel modèle empruntant aux travaux sur la didactique professionnelle, se heurtent donc à ce double défi. Comment déterminer les savoirs professionnels en jeu dans l'action enseignante? Mais comment aussi déterminer et comprendre les fondements de ces savoirs, et la manière dont les enseignants les mettent en gestes et en actes? Il s'agit là sans doute des fameuses zones d'ombre dont parle Bernard Rey, dans un texte récent (Rey, 2006). Est-il possible d'identifier les différentes formes de savoirs en jeu dans la conception, dans la planification et dans la mise en œuvre d'une intervention éducative? Comment identifier et comprendre le système qui régit la pratique, ce que Bru qualifie de « principes organisateurs de la pratique ». Pour le chercheur travaillant sur l'agir professionnel, la difficulté est identique, quel que soit le contexte professionnel : comment rendre compte de l'action professionnelle, tant chez les enseignants que chez les horticulteurs ou chez les techniciens des centrales nucléaires? Cette dernière orientation sollicitée pour analyser les pratiques enseignantes et qui s'appuie en grande partie sur les travaux de la didactique professionnelle constitue néanmoins une direction prometteuse de recherche, par les modèles d'intelligibilité de l'action professionnelle qu'elle propose. De toute évidence, c'est sans doute ce modèle qui, à défaut d'échapper totalement à une orientation prescriptive servant les projets de formation à l'enseignement, jette les bases d'une réflexion soutenue et étayée sur la nécessité de construire un référentiel professionnel élaboré à partir d'une mise à jour de l'agir enseignant.

Références

- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. Dans J. Fijalkow et T. Nault (dir.), *La gestion de la classe* (p. 199-214). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Presse de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2006, février). *L'analyse des pratiques d'enseignement : cadre conceptuel et dispositif de recherche*. Séminaire, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, École doctorale Sciences de l'éducation.
- Lenoir, Y., Lebrun, J., Maubant, P., Lacourse, F., Hasni, A., Oliveira, A., Zaid, A. et Habboub, E. (2006). *Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement scolaire primaire. Une collaboration scientifique France-Québec. Rapport de recherche*. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE).
- Pastré, P. (1992). Didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 111, 33-54.
- Rey, B. (2006). Lumières et ombres sur les pratiques d'enseignement. *L'intervention éducative*, 4(3), 1-3.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Nouveau curriculum, nouvelles difficultés pour les élèves et nouvelles pratiques d'enseignants

Bernard REY

Université Libre de Bruxelles

Introduction

On peut s'attendre à ce qu'une réforme du curriculum scolaire entraîne des modifications des pratiques d'enseignement. Mais cet effet n'est pas facile à repérer à la fois parce que les pratiques d'enseignement sont difficiles à observer et à déterminer, et parce que les transformations de ces pratiques se font parfois dans un sens différent de ce que voulaient les instigateurs de la réforme.

En outre, les effets éventuels des réformes de curriculum sur les pratiques ne sont pas toujours simples et directs. Il peut arriver par exemple qu'une transformation curriculaire entraîne chez les enseignants des modifications de pratique qui vont induire des effets, positifs ou négatifs, sur les apprentissages des élèves. Or ces effets peuvent provoquer rétroactivement des changements dans les pratiques d'enseignement.

Nous allons tenter de décrire ici certains aspects de ce processus complexe par lequel injonctions institutionnelles, pratiques d'enseignement et difficultés des élèves entrent en interaction. Nous le ferons à propos de la réforme qui a récemment (en 2000) introduit, en Belgique francophone comme au Québec, un curriculum par compétences. Nous commencerons par décrire quelques-uns des aspects de la réforme pouvant avoir un impact sur les pratiques d'enseignement, puis nous présenterons, à partir de moments observés dans des classes de 6^e année primaire, quelques difficultés éprouvées par les élèves, ainsi que les réponses que tentent de leur donner les enseignants.



Curriculum par compétences et pratiques d'enseignement

L'introduction d'un curriculum par compétences revient à modifier la manière dont on définit ce que l'école a mission de transmettre. Qu'est-ce que cela change ?

En dépit de la grande instabilité de la notion de compétence, deux caractéristiques semblent faire consensus à son propos :

D'une part, une compétence débouche sur l'accomplissement d'une tâche. Donc, une compétence est toujours orientée vers un but et ce but est une action.

D'autre part, pour qu'un individu soit compétent, il faut sans doute qu'il possède différents énoncés mémorisés, différentes procédures automatisées et certains automatismes de manière d'être (des « savoirs », des « savoir-faire » et des « savoir-être »), mais cela ne suffit pas. Il faut en plus qu'il sache les mobiliser, c'est-à-dire sélectionner à bon escient ceux qu'il convient de mettre en œuvre pour accomplir une tâche originale.

Du fait de ces deux caractéristiques, la mise en place d'un référentiel de compétences assigne aux enseignants des missions nouvelles :

- Ils doivent conduire les élèves à savoir effectuer des actions. Bien entendu, ces actions peuvent être aussi bien manuelles qu'intellectuelles.
- Ils doivent habituer les élèves à aborder des tâches inédites, c'est-à-dire auxquelles ils n'ont pas été entraînés préalablement (deuxième caractéristique).
- En outre, pour aborder ces tâches inédites, les élèves doivent être capables de choisir à bon escient, parmi les ressources qu'ils possèdent, celles qui conviennent. Les enseignants ne peuvent donc désormais se contenter de les entraîner, par une démarche répétitive, à accomplir des opérations stéréotypées. Il faut que les élèves comprennent les tâches auxquelles ils sont invités et, pour cela, qu'ils donnent du sens d'une manière relativement autonome à des situations qui ne sont pas nécessairement familières.

Est-ce que les pratiques d'enseignement évoluent effectivement dans ce sens ?

Dans une recherche que nous achevons en Belgique sur les pratiques pédagogiques à l'école primaire auprès de public socialement défavorisé, nous constatons que les enseignants mettent très fréquemment les élèves en activité. Mais il n'est pas certain que ce soit là une conséquence de l'introduction du nouveau référentiel de compétences. Il est probable que cette situation prévalait avant la réforme et vraisemblablement sous l'effet de la conception constructiviste de l'apprentissage, très diffusée dans la formation initiale des enseignants.

Néanmoins, on peut dire que l'introduction d'un curriculum par compétences a renforcé cette tendance, au moins sur deux points :

- 1) Elle a ajouté une légitimité institutionnelle à la légitimité issue du discours pédagogique.
- 2) La notion de compétence répond au souci de beaucoup d'enseignants que les élèves donnent du sens à ce qu'on leur fait faire à l'école. Là encore, quelle que soit l'origine de cette idée, elle n'est pas contredite, et même, elle est tout à fait encouragée par le curriculum par compétences. En effet, comme nous l'avons souligné ci-dessus, l'idée de compétence implique celle de « mobilisation à bon escient », laquelle à son tour exige que les élèves donnent du sens à des situations inhabituelles et éventuellement complexes.

Des formes de difficulté nouvelles du côté des élèves

Or ce qu'il apparaît, lorsqu'on observe aujourd'hui d'une manière prolongée des situations de classe, notamment auprès de publics d'élèves socialement défavorisés, c'est que cette pratique d'activités, et plus précisément d'activités sans cesse nouvelles, entraîne des difficultés pour certains élèves. Ceux-ci en effet s'absorbent dans les singularités de la tâche et ne voient pas le savoir qui est en jeu. Ces élèves sont conduits à donner effectivement du sens à la situation qu'on leur propose, mais ce n'est pas le sens qu'avait prévu l'enseignant et qui était relatif à un savoir.

Certains élèves portent leur attention sur des aspects anecdotiques de l'activité : par exemple le matériel utilisé, le but extrascolaire auquel elle est rattachée, les exemples qui y sont présentés, etc. Ou bien, ils ont du mal à articuler correctement le savoir acquis à l'école avec les réalités extérieures, soit parce qu'ils appliquent mécaniquement une opération apprise en classe, sans chercher à comprendre la situation, soit parce qu'ils cherchent à résoudre le problème du point de vue du sens commun, sans mettre en œuvre le savoir scolaire.

D'autres encore oublient que la tâche qu'on leur propose est destinée à leur faire apprendre quelque chose : ils y voient plutôt une sorte de formalité ou de corvée à accomplir pour se mettre en règle avec l'enseignant.

Il peut se produire ainsi toute une série de malentendus. Ce qui est intéressant, du point de vue des pratiques d'enseignement, c'est la manière dont les enseignants tentent soit d'éviter par avance ces malentendus, soit d'y remédier après coup. Voici trois exemples de ces processus :

Une dérive d'élève, malgré les efforts de l'enseignante

Dans cette classe, une leçon a été faite sur les mouvements de la terre autour du soleil et leurs conséquences pour les saisons. On a alors utilisé une balle de tennis pour figurer la terre. Le lendemain, l'enseignante essaie de faire formuler par les élèves le savoir acquis :

1. *L'enseignante* : « Alors, qui est-ce qui peut nous rappeler ce qu'on a fait hier ? J'ai besoin de savoir ce que nous avons fait, pourquoi nous l'avons fait. Qu'est-ce qu'on essayait de comprendre ? [...] Quelles étaient nos questions de départ ? Pourquoi avons-nous fait cette expérience ? Qu'avons-nous compris grâce à l'expérience ? [...] »
2. *Un élève* : « On a pris une balle de tennis pour représenter la terre. »
3. *L'enseignante* : « Donc là, tu es en train de nous raconter l'expérience. Moi, je voudrais que tu ailles avant l'expérience; pourquoi est-ce qu'on a fait cette expérience ? Quelles étaient nos questions de départ ? »

L'enseignante, par sa consigne initiale (1), tente d'éviter une description ou un récit de l'expérience qui laisserait de côté le principe de l'explication. Et cependant, l'élève qui prend la parole amorce (2) une présentation de la leçon sur le mode descriptif ou narratif qui risque de s'attarder sur le matériel utilisé et les opérations effectuées plutôt que sur la signification inhérente au savoir visé.

Une enseignante se laisse prendre à la dérive d'un élève

Dans ce moment de classe, les élèves ont à résoudre un problème de mathématiques où il est question de partager un troupeau de chameaux en fonction de différentes fractions.

1. *Un élève* : « Est-ce qu'il y a des virgules ? »
2. *L'enseignante* : « Bien non; ce sont des chameaux. »
3. *Un élève* : « Madame, les chameaux, ils ont une bosse ou deux ? »
4. *L'enseignante* : « Est-ce que ce sont les chameaux ou les dromadaires qui ont deux bosses ? »
5. *Un élève* : « Est-ce que c'est pour des points ? »
(Dans le langage des écoles belges, cette expression signifie : « Est-ce que cela compte pour l'obtention d'une note ? »)

Dans les interventions (1) et (2), l'échange porte sur le savoir en jeu : puisqu'il s'agit de fractionner une collection d'animaux vivants, on refusera un résultat comportant des décimales. Mais une dérive commence avec l'intervention (3) : un élève pose une question qui n'a rien à voir avec le savoir en jeu dans le problème proposé. Or l'enseignante n'élude pas cette question, ni ne la renvoie à un traitement ultérieur, mais au contraire la pose à l'ensemble de la classe (4). Mais ainsi, elle prend le risque de distraire leur attention du problème posé et du savoir qui y était à l'œuvre, en proposant une nouvelle tâche qui va occuper l'activité initiale. C'est ce qui se passe, puisqu'un élève prend au sérieux la dernière question au point de demander (5) si elle entre dans une procédure d'évaluation.

Une question qui prévient les dérives possibles

Dans cette situation de classe, l'enseignante pose le problème suivant qui consiste à compléter un tableau :

Voici les résultats de l'enquête que nous avons menée en classe concernant les moyens de transport utilisés pour aller à l'école. Nous sommes 24 élèves en classe et nous utilisons le bus, la voiture, le vélo et la marche pour nous rendre à l'école.

	À pied	En vélo	En voiture	En bus
Matin	2/8	1/6	1/3	
Soir	1/3			1/3

Mais avant de laisser les élèves commencer à travailler individuellement, l'enseignante demande : « Qui a compris quelque chose ? ».

Il s'ensuit une courte interaction entre la classe et l'enseignante, qui s'achève par une question de cette dernière : « Dans quoi on essaye de vous mener? Qu'est-ce que vous voyez dans le tableau ? »

Or cette question conduit les élèves à être attentifs à ce qui est le véritable enjeu de savoir propre à la tâche et à négliger les aspects anecdotiques. Car, à partir de ce moment-là, ils se mettent à parler de fractions et non plus de nombres d'élèves et de moyens de transport.

Conclusion

Si les nouveaux curriculums par compétences induisent ou du moins légitiment de nouvelles pratiques de la part des enseignants, ils entraînent également de nouvelles difficultés pour certains élèves. Confrontés à des tâches inédites, riches et pluridimensionnelles, les élèves ne voient pas toujours les enjeux de savoir et d'apprentissage dont elles sont porteuses. Ils leur donnent bien un sens, mais non pas celui qu'espère l'enseignant en rapport avec le savoir.

Cette circonstance ne doit pas nécessairement remettre en cause les pratiques inspirées par ces nouveaux curriculums. Mais elle exige des précautions particulières de la part des enseignants afin d'éviter, chez les élèves, les dérives et les malentendus.

Il paraît donc urgent que les recherches sur les pratiques d'enseignement tentent de repérer quelles sont les interventions des enseignants qui permettent d'éviter efficacement ces dérives et malentendus.

Le nouveau curriculum : vous avez dit évolution des pratiques d'enseignement ?

Stéphane MARTINEAU
Annie PRESSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Ce court article se veut une réflexion sur l'évolution des pratiques d'enseignement dans le cadre du nouveau curriculum. Nous abordons d'abord la question des défis auxquels sont confrontés les acteurs éducatifs, pour ensuite nous attarder aux injonctions du nouveau curriculum en matière de pratiques d'enseignement. Nous terminons en faisant brièvement état de ce qui semble se faire dans les écoles et émettons des hypothèses explicatives quant à l'écart entre la réforme prescrite et celle qui est mise en œuvre.

Certains défis que doivent relever les acteurs éducatifs

On ne saurait parler d'évolution des pratiques induites par les nouveaux curriculums sans préciser certains des défis auxquels ces derniers paraissent répondre. Premièrement, la réforme nous apparaît comme une tentative – adéquate ou non, ce n'est pas ici le lieu d'en traiter – de répondre au mandat de faire de l'école une institution véritablement démocratique capable de diminuer de manière substantielle l'exclusion sociale dont elle s'est fait trop souvent l'agent. Deuxièmement et du même souffle, la réforme semble aussi constituer une réponse au problème de la rétention des élèves à risque d'échec ou de décrochage en tentant de mettre en place une pédagogie qui pourrait vraiment favoriser leur intérêt pour les savoirs scolaires et leur engagement dans leur réussite. Troisièmement, la réforme peut être vue comme une tentative pour créer les conditions nécessaires à l'ouverture, voire à la valorisation de la diversité de la population étudiante, particulièrement si l'on tient compte du phénomène d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, et ce, avec comme finalité l'instruction, la socialisation et la qualification. Quatrièmement, la réforme nous apparaît vouloir répondre à la critique acerbe et récurrente relative à l'inertie des savoirs acquis en contexte scolaire et, conséquemment, peu ou pas transférables à d'autres contextes. Cinquièmement, enfin, la réforme invite les acteurs éducatifs, et au premier chef les enseignants, à œuvrer en équipe et en concertation. Il s'agit là d'un défi pour la profession enseignante traditionnellement structurée autour d'une pratique solitaire de l'enseignement.

Quelques injonctions des nouveaux curriculums en matière de pratiques d'enseignement

Étant donné les défis majeurs que doit relever l'école, on comprend qu'un changement dans la continuité ait pu apparaître à plusieurs nettement insuffisant. C'est pourquoi, il nous semble, les nouveaux curriculums s'appuient sur une rupture paradigmatique, soit le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage (Tardif avec la collaboration de Presseau, 1998) ainsi que sur le passage d'une logique « par objectifs » à une approche par compétences. Voyons brièvement quels sont les aspects sur lesquels reposent ces choix.

Il est aujourd'hui reconnu que les enseignants ont à jouer un rôle déterminant dans la motivation de tous les élèves, dans la mesure où celle-ci est dorénavant associée de près à la réussite scolaire. La réforme des programmes en a pris acte et les enseignants sont invités à mettre en place des pratiques d'enseignement différenciées qui favoriseront cette motivation. Il s'agit, en quelque sorte, d'une réponse aux mandats de vaincre l'exclusion sociale, de contrer le décrochage scolaire et de valoriser l'hétérogénéité. Dans les discours actuels entourant l'implantation du nouveau curriculum, cela s'est traduit notamment par des orientations axées sur la résolution de problèmes ainsi que la réalisation de projets et de recherches par les élèves. Ces orientations n'excluent toutefois pas, comme certains tendent à le penser, le recours à l'instruction directe ou à l'enseignement explicite, en particulier dans le domaine de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. La logique qui préside au choix des pratiques d'enseignement semble, en contrepartie, marquée par la nécessité de provoquer, chez l'élève, le besoin d'apprendre.

Deux autres aspects interreliés qui émergent ont trait au fait que les enseignants ont, d'une part, à prendre en compte que la construction personnelle des connaissances repose fondamentalement sur les connaissances antérieures de l'élève et, d'autre part, à exercer une influence significative sur les stratégies d'apprentissage des élèves. Ainsi, dans ce qui est proposé actuellement aux enseignants, un fort accent est mis sur l'apprentissage de stratégies diverses, en tenant

compte de celles qu'ils déploient déjà, de manière à outiller les élèves pour qu'ils puissent continuer à apprendre, de façon autonome, tout au cours de leur vie. Dans le prolongement logique, rendre l'élève capable de réutiliser ses acquis dans différents contextes apparaît un élément incontournable. Cette injonction de la réforme, en ce qui concerne les pratiques d'enseignement, semble découler du constat qu'il est désormais essentiel que les enseignants interviennent fréquemment, systématiquement et de façon rigoureuse pour favoriser le transfert des apprentissages chez les élèves (Presseau et Frenay, 2004). Il s'agit d'une avenue privilégiée pour lutter contre l'inertie des savoirs acquis en contexte scolaire.

Enfin, en lien avec le cinquième défi énoncé, il apparaît que la mission de l'école québécoise d'instruire, socialiser et qualifier ne puisse dorénavant être envisagée sans une réelle collaboration entre les enseignants, mais également entre les enseignants et les autres professionnels qui gravitent autour des jeunes. Parmi les principales voies privilégiées, mentionnons l'accompagnement des élèves au cours d'un cycle, qui se traduit notamment par le *looping*, ainsi que le travail en équipe pédagogique.

Ce qui semble se faire réellement dans les écoles

Cette brève description de quelques caractéristiques de la réforme du curriculum laisse clairement entrevoir l'ampleur des changements de pratiques souhaités. Or, il semble qu'il y ait loin de la coupe aux lèvres. En effet, nos propres recherches – qui n'ont aucunement la prétention de dresser un portrait généralisable de la situation de la pratique enseignante au Québec, mais qui incluent, à tout le moins, des occasions d'accéder aux pratiques effectives des enseignants et non uniquement à leurs pratiques déclarées – nous ont donné à voir, pour l'essentiel, des pratiques d'enseignement encore peu transformées par la réforme. Au-delà des modes de notation dans le bulletin, de la mise en place d'une certaine pédagogie par projet (au demeurant, majoritairement influencée par une conception humaniste de l'apprentissage) et d'initiatives isolées de travail en équipe-cycle, les enseignants pratiquent l'enseignement essentiellement de la même manière qu'avant l'implantation de la

réforme. En d'autres termes, nous avons été témoins de peu de manifestations de la prise en compte des connaissances, stratégies et compétences des élèves afin d'ajuster l'enseignement en fonction de ces dernières. De même, rarissimes étaient les occasions de valorisation de la diversité et du recours à la différenciation pédagogique. Les approches pédagogiques mises en œuvre étaient surtout axées sur un enseignement magistral, le même pour tous les élèves, suivi d'une période d'exercices souvent peu significatifs. À de très rares occasions, nous avons assisté à l'enseignement direct de stratégies. Encore plus rares étaient les moments où les élèves étaient amenés à prendre conscience des apprentissages faits et à les réutiliser dans d'autres contextes.

Nous ne disposons pas de l'espace suffisant ici pour développer une véritable analyse de ce phénomène. Contentons-nous simplement de souligner quelques points qui peuvent peut-être expliquer cette pénétration relativement maigre de la réforme dans la pratique enseignante. D'abord, comme le collectif dirigé par Lenoir, Larose et Lessard (2005) le montre bien, les fondements mêmes de la réforme sont loin d'être toujours très clairs et très cohérents, créant en cela plusieurs ambiguïtés en ce qui concerne, par exemple, les postures épistémologiques privilégiées, les théories de l'apprentissage sous-jacentes, le rôle de l'enseignant vis-à-vis de l'élève, le rapport aux savoirs scolaires ou les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre. Ensuite, à tort ou à raison, le processus d'élaboration et d'implantation du nouveau curriculum en a « effarouché » plus d'un, de telle sorte que, pour plusieurs, il s'agit encore d'une réforme imposée « d'en haut » dont la légitimité est pour le moins nébuleuse. Par ailleurs, les exigences de la réforme auraient nécessité une refonte en profondeur de l'organisation du travail enseignant. Par exemple, le travail en collégialité demande des espaces et du temps (notamment pour planifier rigoureusement); l'évaluation des compétences et la mise en place de la différenciation pédagogique sont d'autant plus envisageables que le nombre d'élèves est réduit dans les classes, si les enseignants accompagnent leurs élèves pendant tout un cycle et si des ressources spécialisées sont mises à contribution, etc. Il semble en fait que pour diverses raisons, incluant certains mouvements syndicaux, plusieurs actions n'ont pu voir le

jour à large échelle. De plus, la réforme du curriculum se voulant aussi une réforme de la pédagogie, il semble bien que les mécanismes de formation continue des enseignants leur permettant de se l'approprier n'aient pas porté tous les fruits escomptés. Que cette formation ait été dispensée par des acteurs du milieu ou dans le cadre de recherches (collaboratives, recherche-action ou autres), il semble que le manque de soutien sur une longue période y soit pour quelque chose. En effet, la transformation de représentations et de pratiques requiert de multiples allers-retours entre les formations et l'exercice pour que non seulement certaines soient abandonnées, mais aussi pour que d'autres soient consolidées et qu'elles puissent être transférées. Le cadre dans lequel les formations sont offertes actuellement est peu propice à un changement aussi profond.

Conclusion

Rappelons-le, nous ne prétendons aucunement que le bref portrait que nous avons dressé soit généralisable à l'ensemble des pratiques d'enseignement en cours au Québec. Néanmoins, à la lumière de ce qui précède, il semblerait nécessaire d'être prudent avant de conclure, comme le font plusieurs, que la mise en place d'un paradigme d'apprentissage, dans le cadre de la réforme du curriculum, engendre des résultats moins probants que les pratiques plus traditionnelles, relevant du paradigme d'enseignement. En amont se pose l'épineuse question de la mise en œuvre effective de la réforme qu'il nous apparaît crucial de considérer.

Références

- Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (dir.) (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Presseau, A. et Frenay, M. (dir.) (2004). *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Tardif, J. avec la collaboration de Presseau, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.

Le choix d'une approche pour l'étude empirique de pratiques d'enseignement

Colette GERVAIS

Université de Montréal



Introduction

Pourquoi faire l'étude des pratiques d'enseignement ? Comment s'y prendre ? Est-il nécessaire d'y impliquer les praticiens, ou suffit-il de les observer ? Y a-t-il des avantages pour ces derniers d'y contribuer, ou des avantages pour la recherche de les y associer ? Dans ce texte, je tente de répondre brièvement à ces questions, à partir de mon expérience de recherche avec des enseignants associés.

Je m'intéresse aux expériences de stage en formation initiale où j'ai pu noter que, malgré la préoccupation de sélectionner de *bons* enseignants pour accueillir et former les stagiaires, ces enseignants éprouvent de la difficulté à communiquer leur expérience. Une enseignante du secondaire, intervenant auprès d'élèves en difficulté, en témoigne ainsi : au moment du visionnement d'un enregistrement vidéo de l'une de ses classes, son conjoint lui fait remarquer que, contrairement à ce qu'elle lui raconte habituellement, elle ne fait aucun effort pour garder ses élèves calmes et attentifs. « Il ne voyait pas tout ce que je faisais pour que ça se passe comme ça ! ». Un stagiaire ne *devine* pas plus !

Une grande part de la pratique enseignante est en effet invisible, relevant d'automatismes développés avec l'expérience et difficilement explicables. Il y a, dans l'action, un oubli fonctionnel de ce qui nous conduit à agir de telle ou telle façon. Cela rend difficile l'analyse de la pratique et la communication de son expérience. Certains pourraient avancer que verbaliser sa pratique n'est pas nécessaire à l'action quotidienne, cependant, cette explicitation devient importante dans le travail du formateur de stagiaires. La maîtrise d'une pratique ne la rend pas transmissible, la mise en mots devient alors utile. Sans cela, les stagiaires sont souvent incapables de bien saisir la logique des actions observées chez l'enseignant associé et d'en tirer profit, ayant de la difficulté à distinguer l'essentiel de l'anecdotique (Carbonneau et Héту, 1996).

Avant de choisir une approche pour l'étude des pratiques...

Pour élaborer une méthodologie de recherche pour faire l'étude de pratiques enseignantes, j'ai d'abord posé un certain nombre de postulats :

- Définir l'agir professionnel du praticien comme la mobilisation, de manière inédite, de ses ressources a comme conséquence de lui laisser un rôle prépondérant dans la démarche d'analyse (Barbier, 2000). L'observation d'une pratique ne donne accès qu'à une partie de la réalité. Pour Habermas (1993), le lien entre l'intentionnalité de l'acteur et son action n'est pas visible pour l'observateur, il faut tenir compte des intentions qu'avait le praticien au moment de préparer et de réaliser ses activités. Voici une illustration d'une visée à long terme dont nous a fait part une enseignante : son choix de stratégies vise à déstabiliser ses élèves, de manière à mieux les préparer à la vie réelle. On comprendra qu'il est difficile de saisir une telle intention seulement par l'observation! Rendre intelligible la pratique d'un enseignant suppose de l'amener à s'exprimer sur son agir et ses choix, sans lui imposer de cadre préétabli. Barbier (2001) définit la pratique comme un discours que les sujets tiennent sur leurs propres activités. Le praticien a donc une part importante dans la démarche d'analyse. L'accès à la pratique, médiatisé par la verbalisation que peut en faire le praticien, soulève ainsi un enjeu de présentation de soi aux autres, un enjeu identitaire important. Une autre dimension à prendre en compte dans le choix d'une approche méthodologique.
- Si, au moment de l'analyse, la parole doit d'abord être celle de l'auteur de la pratique, on ne peut négliger l'impact de *regards croisés* pour stimuler l'explicitation. La présence d'un autre, un chercheur et ami critique chez Fenstermacher (1987) ou un pair-expert chez Clot (2004), va favoriser la co-analyse en incitant le praticien à développer sa pensée de manière à rendre sa réflexion compréhensible par les autres. Clot a bien décrit comment des personnes plus ou moins proches de la réalité du praticien peuvent contribuer de

manière complémentaire à l'analyse, les uns et les autres (par exemple, chercheur et collègues du praticien) n'ayant pas les mêmes interrogations à propos de la pratique.

- Donnay et Charlier (2006) décrivent les savoirs propres à la pratique comme étant intuitifs, singuliers, situés, chargés d'affects, à la fois stabilisés et modifiables... Il y a beaucoup de dimensions à considérer lors de l'analyse d'interactions éducatives entre un adulte et des enfants ou adolescents, et les approches méthodologiques doivent être situées et prendre en compte l'histoire de chacun (Barbier, 2001).
- Enfin, l'enseignant du primaire ou du secondaire est l'expert de la pratique d'enseignement au quotidien, il y élabore son expérience et développe des savoirs à propos de la pratique. Faire contribuer le praticien à l'analyse de sa pratique, c'est reconnaître sa compétence professionnelle, lui reconnaître des savoirs spécifiques sur la pratique.

L'approche méthodologique retenue

Concrètement, l'approche retenue dans les études réalisées avec des enseignants associés et leurs stagiaires est celle de l'argumentation pratique (Fenstermacher, 1987), une démarche qui vise une *argumentation raisonnée* de la pratique. Le postulat de Fenstermacher, c'est que l'agir des enseignants est fondé sur un ensemble de considérations puisant à différentes sources. Et qu'il est possible, par dialogue, de dégager des *prémisses* de l'action. Fenstermacher considère diverses catégories de prémisses d'action : les valeurs et intentions qui orientent le choix des actions; les savoirs théoriques acquis et les savoirs empiriques développés tout au long de l'expérience avec les élèves; la connaissance du contexte qui module les choix ou les décisions d'agir. Ces prémisses ne sont pas nécessairement conscientes chez le praticien au moment de l'action ni au moment de commencer l'analyse de l'action.

Le matériel vidéo (enregistrement d'actions en classe) est important dans cette approche, il sert de support *objectif* à l'analyse. Le terme *objectif* est utilisé ici pour signifier que le matériel soumis à l'analyse est *objectivement* le même pour tous, praticien et groupe d'analyse. Les participants sélectionnent eux-mêmes les extraits à visionner et à analyser, le critère étant de choisir des séquences dont ils ont envie de parler. Le collectif qui participe à l'analyse – un petit groupe d'enseignants associés en plus du chercheur, par exemple, – a alors pour rôle d'aider le praticien à pousser son analyse en lui posant des questions pour l'amener à verbaliser ce qui fonde son action, à révéler ses prémisses d'action, son *argumentation pratique*. L'analyse repose ainsi sur l'intersubjectivité.

Des effets de l'analyse

« L'expérience a une histoire et son analyse transforme cette histoire. » (Clot, 2004, p. 151). Un premier effet de l'analyse se manifeste souvent sous la forme d'un regard différent posé sur sa pratique et sur ce qui la fonde. Il peut s'agir de prises de conscience effectuées au cours de l'analyse, d'un sentiment d'efficacité mieux argumenté, d'une remise en question de certains aspects. Au cours des recherches menées avec les enseignants, j'ai également pu constater que les praticiens se sentent valorisés à la suite de l'analyse, à la fois comme enseignants – leur pratique n'est pas qu'intuitive, elle est fondée sur des savoirs, elle est *scientifique*, comme l'ont dit certains d'entre eux – et comme formateurs d'enseignants – leurs savoirs sont reconnus importants pour la formation de leurs futurs collègues. En plus de constituer un processus-clé de l'apprentissage de la profession, la formalisation des savoirs d'action fait prendre conscience que sa pratique est *digne d'intérêt*, suffisamment importante pour être analysée (Chautard et Huber, 1999), ce qui semble procurer un sentiment de contrôle sur la pratique de son métier et sur les savoirs qui la fondent. Une contribution de praticiens expérimentés réflexifs qu'il faudrait savoir mieux exploiter en formation initiale...

Conscience des limites des choix opérés

On peut certes critiquer la validité d'une analyse de l'enseignement recueillie sous forme de pratiques déclarées. Des questions importantes peuvent être volontairement exclues de l'examen ou de l'analyse par le praticien, que ce soit par le choix d'événements qu'il opère ou dans leur analyse. De toute façon, une pratique complexe comme celle de l'enseignement ne peut être entièrement explicitée. Sans omettre qu'un enseignant peut volontairement taire certains aspects de sa pratique. Il est par exemple rarement question d'enjeux de séduction dans ce métier ! Dans un contexte de communication de savoirs entre enseignants associés et stagiaires, la question de l'exhaustivité est relative : il y a tellement d'aspects dont ils peuvent discuter ensemble ! Le stagiaire aura accès à plusieurs enseignants associés, tout au long des quatre années de sa formation, on peut donc présumer que les thématiques traitées seront passablement diversifiées.

Par ailleurs, en contexte de renouveau pédagogique et des réactions que la réforme suscite, au secondaire en particulier, cette forme d'analyse ne provoquera pas nécessairement de questionnement ou de remise en question à propos de l'adéquation entre sa pratique et les visées des programmes d'étude des élèves. Cette approche vise d'abord l'intelligibilité, la compréhension de la pratique; la question de son efficacité n'est pas nécessairement présente chez le praticien qui en fait l'analyse.

Références

- Barbier, J.-M. (2000). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 35-48). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. Dans J. M. Baudoin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 305-317). Bruxelles : De Boeck.
- Carbonneau, M. et Héту, J.-C. (1996). Dans L. Paquay, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 77-96). Bruxelles : De Boeck.
- Chautard, P. et Huber, M. (1999). Une recherche à double effet : de la conceptualisation du cours dialogué à l'auto-analyse, par l'enseignant, de ses pratiques. *Apprendre des situations. Éducation permanente*, 139, 165-184.
- Clot, Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Donnay, J. et Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Fenstermacher, G. D. (1987). Prologue to my critics, and a reply to my critics. *Educational Theory*, 37, 357-360, 413-422.
- Habermas, J. (1993). Actions, actes de parole, interactions médiatisées par le langage et monde vécu. Dans J. Habermas (dir.), *La pensée postmétaphysique : essais philosophiques* (trad. P. Rush, p. 65-104). Paris : Armand Colin.

Colloque international sur l'intervention en sport - Deux prix remis au GRIEFPAP

Le Groupe de recherche en intervention éducative et formation professionnelle en activité physique (GRIEFPAP) de la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke est reparti avec deux des trois prix remis au colloque international de l'ARIS (France, 2006). Il a remporté le prix remis à la meilleure équipe, pour la qualité de ses travaux de recherche et son dynamisme scientifique. De plus, le professeur Roy, en collaboration avec Perreault, Desbiens et Spallanzani, a obtenu le prix de la meilleure communication affichée. Ce colloque est le plus important dans le domaine de l'intervention en sport de la francophonie.

Le groupe, sous la direction de Carlo Spallanzani (CRIE-CRIFPE), est formé des professeurs Jean-Pierre Brunelle, Jean-François Desbiens (CRIE-CRIFPE), Martin Roy, Sylvain Turcotte, Robert Goyette et Gino Perreault (étudiant au 2^e cycle)

Quelles sont les pratiques enseignantes autour de l'écriture en histoire et en sciences ?

Enquête dans les classes du secondaire au Québec

Suzanne-G. CHARTRAND
Christiane BLASER

Université Laval



Une bonne maîtrise¹ de la langue écrite est devenue une condition essentielle d'épanouissement personnel et social dans les sociétés développées ayant atteint un haut niveau de littératie. Aussi les systèmes scolaires doivent-ils s'assurer que le plus grand nombre d'élèves aient des compétences de lecture et d'écriture adéquates à la fin de la scolarité obligatoire pour la réussite de leurs études et de leur vie sociale et professionnelle.

Dans les pays francophones, notamment, les autorités scolaires reconnaissent l'importance majeure du langage dans le développement des compétences visées par l'école, sachant qu'il y a une forte corrélation entre la maîtrise de la langue écrite et la réussite scolaire. Elles considèrent en outre que développer les compétences langagières des élèves relève de la responsabilité de tous les intervenants scolaires, pas seulement des enseignants de français ou de la langue première² (Conseil supérieur de l'éducation, 1987; Gouvernement du Québec, 2001). Mais tous les enseignants ont-ils les compétences suffisantes pour assumer cette responsabilité ? Il semble qu'il soit nécessaire de proposer aux enseignants en exercice comme à ceux qui sont en formation des pistes d'interventions innovantes susceptibles d'améliorer le niveau de littératie des élèves et la qualité des apprentissages. Cependant, préalablement, il faut connaître ce qui se fait déjà en classe comme pratiques autour de l'écrit et comprendre comment les enseignants conçoivent les fonctions du langage écrit dans les apprentissages disciplinaires et leur rôle dans le développement langagier et cognitif de leurs élèves. Comme nous ne disposons pas d'informations à ce sujet, nous avons entrepris une recherche sur les activités de lecture et d'écriture dans deux disciplines enseignées au secondaire : l'histoire et les sciences. Après avoir brièvement exposé les fondements de cette recherche en cours (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006)³, nous présenterons quelques résultats d'une enquête par questionnaire sur les pratiques déclarées des enseignants d'histoire et de sciences en lien avec l'écriture⁴.

-
- 1 Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.
 - 2 Lire à ce sujet le rapport du Conseil supérieur de l'éducation de 1987 : *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*.
 - 3 Cette recherche fait l'objet d'un financement du Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) de 2004 à 2007.
 - 4 Trois cent cinquante questionnaires ont été envoyés aux enseignants de sciences et d'histoire de 2^e et de 4^e secondaire du Réseau des écoles associées de l'Université Laval, et 100 enseignants y ont répondu (50 hommes et 50 femmes; 40 enseignants d'histoire et 60 de sciences; 61 ont moins de 40 ans).

Se servir du langage pour apprendre à l'école : la fonction épistémique de l'écrit

Depuis très longtemps déjà, psychologues et pédagogues mettent en lumière le rôle déterminant du langage écrit dans les apprentissages scolaires, lesquels, traitant de systèmes et de concepts formels, sont relativement abstraits. Plus récemment, plusieurs chercheurs en éducation se réfèrent à l'œuvre du pédagogue et psychologue russe Lev Vygotski, en particulier à son ouvrage *Pensée et langage* (1934/1997) dans lequel est mis en lumière le rôle du langage écrit dans le développement des capacités psychiques de haut niveau comme la capacité à conceptualiser, à généraliser, à abstraire, à mémoriser, à schématiser, etc., autant d'activités nécessaires aux apprentissages scolaires.

L'appropriation et la construction des connaissances par les élèves exigent des capacités intellectuelles complexes, en particulier des habiletés langagières de lecture et d'écriture. Or, on sait que savoir écrire ne se limite pas à appliquer convenablement un ensemble de règles et de normes propres à la langue écrite, souvent assimilée à tort à un « code ». Écrire exige aussi que le scripteur se soit construit des représentations adéquates de différents genres d'écrits à produire (but du texte, rapport entre l'auteur et son destinataire, sujet traité, conduites langagières à privilégier : argumentation, explication, description, etc.). L'écriture, comme l'activité langagière en général, ne sert pas qu'à communiquer des informations, qu'à transcrire des idées toutes faites. Écrire sert à penser; quand on écrit, la pensée s'élabore : les idées se développent, se structurent et permettent que se construisent de nouvelles connaissances. C'est ce qu'on appelle « la fonction épistémique de l'écrit ».

Écrire un texte, c'est toujours écrire un texte d'un genre particulier

Dans chaque discipline scolaire, les textes à écrire ont leurs propres spécificités (le rapport d'expérimentation en sciences, la démonstration mathématique, la dissertation historique, le commentaire littéraire, le résumé d'un récit...) : on ne pense, ni ne parle, ni n'écrit en mathématiques comme en littérature ou en biologie. Cependant, les caractéristiques des genres propres à chaque discipline ne sont pas nécessairement l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. Pourtant, elles constituent souvent un obstacle à leur appropriation par les élèves (pensons à la synthèse de documents en histoire ou à la rédaction d'une justification de la résolution d'un problème mathématique). Aussi les enseignants de chaque discipline doivent-ils être mieux outillés pour développer chez leurs élèves les capacités langagières spécifiques de leur discipline.

Qu'écrit-on dans les classes de sciences et d'histoire ?

Afin de savoir ce que, dans le quotidien de la classe, les enseignants font écrire à leurs élèves, nous leur avons demandé à quelle fréquence ils faisaient faire les dix activités d'écriture que nous leur suggérions. Les écrits les plus fréquemment réalisés en histoire et en sciences sont les mêmes, exception faite du rapport de laboratoire. La principale tâche d'écriture des élèves dans ces disciplines consiste à répondre à des questions d'un cahier d'exercices, d'un examen ou d'une feuille remise par l'enseignant. La prise de notes de cours (dictées, le plus souvent, selon nos observations, ou copiées) est une autre pratique courante.

Quatre types d'écrits parmi les dix suggérés sont pratiqués à une fréquence différente dans les disciplines étudiées : le plus important est le rapport de laboratoire, genre exclusif à la science : 82 % des enseignants de sciences disent en faire rédiger assez souvent (35 %) et *souvent* (47 %). La copie de texte à partir d'un rétroprojecteur ainsi que la rédaction de résumés graphiques ou de schémas sont deux pratiques scripturales plus fréquentes en sciences qu'en histoire.

Enfin, faire faire des fiches ou des aide-mémoires pour un exposé oral est une pratique moins marginale en histoire qu'en sciences (17 % des enseignants d'histoire disent en faire faire assez souvent contre 3 % seulement en sciences). Mentionnons que cette dernière pratique est demandée plus fréquemment par les enseignants de plus de 41 ans.

Avec quelle intention les enseignants d'histoire et de sciences font-ils écrire ?

Avec quelle intention les enseignants font-ils écrire leurs élèves? Par exemple, quand les enseignants demandent aux élèves de répondre à des questions dans un cahier d'exercices, veulent-ils les aider à mémoriser ce qu'ils ont à apprendre ou veulent-ils plutôt que les élèves leur montrent ce qu'ils savent? Nous avons suggéré quatre intentions aux enseignants, voici ce qu'il en ressort.

Quelque 90 % des enseignants disent d'abord faire écrire *assez souvent* et *souvent* leurs élèves pour qu'ils comprennent et apprennent mieux la matière, ce qui relève de la « fonction épistémique » de l'écrit; 84 % les font écrire *assez souvent* et *souvent* pour qu'ils retiennent ce qu'ils ont à apprendre, ce que nous désignons par « fonction mémorielle utilitaire »; et 73 %, pour qu'ils montrent ce qu'ils savent, ce qui correspond à la « fonction communicative utilitaire ». Si on met en parallèle ces réponses avec celles obtenues à la question concernant les activités d'écriture, un constat s'impose : pour que les élèves comprennent et apprennent mieux et pour qu'ils retiennent ce qu'ils ont à apprendre, les enseignants leur demandent d'écrire... des réponses : des réponses à des questions dans un cahier d'exercices, à des questions d'examen et sur des feuilles remises par eux.

Comment les enseignants encadrent-ils et soutiennent-ils les pratiques d'écriture ?

En demandant aux enseignants comment les enseignants présentent, encadrent et suivent les activités d'écriture, nous voulions avoir une première idée des pratiques d'étayage, c'est-à-dire des pratiques visant à

aider les élèves dans le processus de rédaction et à améliorer leur compétence de scripteurs.

Pratiques avant l'écriture

Rappeler aux élèves de faire attention à la langue au moment où ils s'appêtent à rédiger un texte est la pratique la plus fréquente puisque plus de la moitié des enseignants (54 %) disent le faire *toujours* et un tiers, *souvent*. Ils sont presque autant (84 %) à dire qu'ils rendent les élèves attentifs à certaines caractéristiques du texte à écrire; on observe toutefois que 27 % seulement disent le faire *toujours* et 57 %, *souvent*. En troisième position vient la pratique consistant à donner les consignes d'écriture oralement : 43 % des enseignants le font *souvent*; 26 %, *toujours* : il s'agit dans les trois cas d'interventions orales. Suit de près la pratique consistant à écrire les consignes au tableau : 63 % des enseignants disent le faire *souvent* (41 %) ou *toujours* (22 %). Remettre une grille d'évaluation du texte est une pratique nettement moins fréquente.

Pratiques après l'écriture

La pratique la plus fréquente suivant une activité d'écriture consiste à faire des commentaires généraux au groupe : 85 % des enseignants disent le faire *souvent* ou *toujours*. Suit de près la pratique consistant à commenter les travaux par écrit : 81 % des enseignants disent le faire *souvent* et *toujours*. On note des corrélations entre cette pratique et, d'une part, le sexe des enseignants et, d'autre part, le groupe d'âge auquel ils appartiennent. Ainsi, les femmes sont nettement plus nombreuses à le faire *souvent* ou *toujours* que les hommes : 90 % contre 68 %. Et les jeunes enseignants (moins de 40 ans) commentent plus par écrit que leurs aînés : 88 % contre 69 %. Pour ce qui est des autres pratiques suggérées, elles sont nettement plus marginales : 29 % des enseignants disent rencontrer *souvent* (22 %) ou *toujours* (7 %) les élèves ayant éprouvé des difficultés à rédiger un texte et 29 % également disent donner *souvent* (24 %) ou *toujours* (5 %) des rétroactions sur les écrits intermédiaires (brouillons, plans de texte).

Conclusion

Ces résultats ne surprendront pas ceux et celles qui connaissent bien l'enseignement des disciplines sciences et histoire. Les pratiques qu'elles révèlent apparaissent néanmoins bien limitées en regard des prescriptions gouvernementales de faire de la langue une « compétence transversale ». Si cette enquête montre qu'on passe beaucoup de temps à lire et à écrire en sciences et en histoire, les écrits réalisés (écrire des mots ou des phrases pour répondre à des questions, le plus souvent, littérales) et le contexte dans lequel ils le sont généralement (les élèves doivent trouver individuellement les réponses dans le manuel ou dans le cahier d'exercices et aussitôt après, l'enseignant propose la correction en donnant les bonnes réponses) font peu intervenir la fonction épistémique de l'écrit. Les élèves écrivent, ou plutôt notent, des informations présentées comme des savoirs clos sans avoir à produire eux-mêmes du sens, du texte, alors que la rédaction d'un texte, même très court, leur demanderait de clarifier ce qu'ils comprennent, de développer les informations glanées çà et là, de structurer un discours. Mais cela demande beaucoup plus de temps! De plus, l'obligation pour les élèves de prendre en note beaucoup d'informations durant le cours aide certainement à un bon déroulement du cours : plus les élèves sont occupés, moins il y a de risque de dérapage. Selon ces données partielles et nos observations filmées de séquences d'enseignement dans huit classes, il semblerait que l'écriture sert surtout à noter ce qu'il faut savoir et retenir en vue des examens – particulièrement en 4^e secondaire où les examens nationaux pèsent de tout leur poids. Ces impératifs scolaires, on le voit, s'accordent mal avec la double intention de faire de l'écrit un outil pour la construction de connaissances disciplinaires et d'améliorer sa maîtrise, qui est fondamentale pour le développement de réelles compétences. Il est urgent d'ouvrir ce chantier dans la formation initiale et continue des enseignants, mais aussi de donner aux enseignants des conditions d'exercice qui leur permettraient de développer de nouvelles pratiques autour de « l'écrit pour apprendre ».

Références

- Chartrand, S.-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences au secondaire québécois. *Revue suisse de l'éducation*, 28(2).
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Chronique internationale

La formation des enseignants au Liban

Samir HOYEK
Garine Papazian ZOHRABIAN

Faculté des sciences de l'éducation
Université Saint-Joseph
Beyrouth Liban



L'enseignement privé, notamment religieux, a plus de trois siècles d'avance sur l'enseignement public, qui n'a vu le jour qu'au XX^e siècle. Aussi n'est-il pas étonnant, malgré la crise économique dont souffre le pays à la suite des multiples guerres qu'il a connues, de voir plus de *la moitié des élèves inscrits dans les établissements privés*¹.

	Public	Privé gratuit	Privé non-gr.
Elèves	36,8	12,5	50,7
Enseignants	46,6	7,2	46,2

Répartition en % des élèves et des enseignants sur les 2 secteurs public et privé (gratuit et non gratuit)

La deuxième caractéristique majeure du système éducatif libanais tient à *l'enseignement en langue étrangère des maths et des sciences*, la langue maternelle des élèves étant l'arabe. En 2004-2005, selon le *Bulletin statistique* du CRDP, près des deux tiers des élèves des trois secteurs apprenaient en français.

	Public	Privé gratuit	Privé non-gr.
L. française	69,6	62,5	60,6
L. anglaise	30,4	37,5	39,4

Répartition en % des élèves selon la langue d'enseignement

La troisième caractéristique de ce système réside dans la *séparation entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel*, qui relèvent de deux directions générales différentes.

¹ *Bulletin statistique 2004-2005* du CRDP, Ministère de l'Éducation nationale

La formation initiale

Le secteur public

À la suite de dizaines d'années de guerre et d'ingérence étrangère dans la vie politique et administrative du pays, les conditions d'embauche des enseignants du secteur public n'ont cessé de se détériorer.

En effet, jusqu'en 1979, les enseignants des lycées (enseignement secondaire) devaient être titulaires du Certificat d'aptitude pédagogique pour l'enseignement secondaire (CAPES) délivré uniquement par la Faculté de pédagogie de l'Université libanaise au bout d'un cursus de cinq années de formation disciplinaire, pédagogique et didactique. À partir de cette époque, ladite faculté a continué à délivrer le CAPES à des étudiants qui lui arrivent portant des licences disciplinaires. Mais, en 1996, le ministère a décidé de nommer les enseignants du secondaire sur la base d'une simple session de formation d'une année suivie par les candidats porteurs de licences disciplinaires qui auraient passé le concours prévu à cet effet. Après cette session, les contrats sont signés de façon discrétionnaire. À ce jour, 4 000 enseignants du secondaire ont été embauchés de cette manière dans l'enseignement secondaire².

Jusqu'en 1985, l'État n'embauchait dans ses écoles primaires que les diplômés de ses écoles normales. Après la disparition des écoles normales, le décret no 2636 du 22 août 1985 a nommé près de 4 500 enseignants contractuels du primaire qui avaient pour simple qualification le bac suivi d'une session de formation. Même si la loi n° 442 du 29 juillet 2002 impose la licence universitaire – sans exiger une formation pédagogique particulière – comme niveau minimal pour engager des enseignants du primaire, on continue à embaucher des contractuels de manière discrétionnaire.

Le secteur privé

Pendant de très longues années, le secteur privé avait la liberté d'engager ses enseignants selon ses propres normes, le niveau minimal requis par la loi étant le bac pour le primaire et la licence pour le secondaire. Ce secteur devait donc assurer lui-même la formation de ses diplômés sans qualification pédagogique, car seuls les licenciés en sciences de l'éducation des

différentes universités du pays, les licenciés de l'Institut libanais d'éducateurs (ILE - USJ) et les diplômés des écoles de jardinières étaient réellement préparés à tenir une classe. Aussi ce secteur a-t-il vite fait de développer des structures de formation continue auxquelles nous reviendrons dans la deuxième partie. D'un autre côté, des institutions ont été créées pour satisfaire ce besoin. Des universités ont créé des cursus de CAPES³ et de *Teaching diploma*⁴, et un grand nombre de facultés ont ajouté à leur programme disciplinaire des cours de pédagogie et de didactique⁵.

Un constat alarmant

À la suite de tout ce qui précède, il n'est pas étonnant de constater que le taux d'enseignants non qualifiés est beaucoup trop élevé. Partant de l'idée qu'un enseignant ne peut être considéré qualifié s'il n'est pas titulaire d'un diplôme disciplinaire correspondant à la matière qu'il enseigne ou d'un diplôme de formation pédagogique, le Centre de recherches et de développement pédagogique (CRDP) a entrepris un recensement des enseignants qualifiés. Les résultats obtenus dans l'enseignement primaire sont effarants. En voici quelques-uns pour l'année 2003⁶ :

	Public	Privé gratuit	Privé non-gr.
L. arabe	87,5	91	80,6
L. française	80,5	97,5	87,2
Histoire	63,6	92	74,4
Sciences	81,2	75,7	57
Math	75,9	70,5	63,9
EPS	39,2	94,1	73,2

% des enseignants non qualifiés des différentes disciplines du primaire des trois secteurs

2 Voir *La stratégie de l'éducation et de l'enseignement au Liban*, Association libanaise des sciences de l'éducation (LAES), nov. 2006 (document non publié).

3 Comme à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth.

4 Notamment à l'Université américaine de Beyrouth (AUB).

5 Notamment les facultés de lettres et les facultés de sciences.

6 Document élaboré par le Bureau des recherches pédagogiques du CRDP mais non publié.

Il est évident que cette étude ne saurait nous faire oublier que les enseignants du complémentaire et du secondaire sont majoritairement qualifiés. De même, elle n'atténue en rien le sérieux travail de formation continue que le secteur privé a dû déployer pour former ses enseignants au point de départ non qualifiés.

La formation continue

Les organismes de formation

Trois organismes sont habilités à assurer la formation continue des enseignants du secteur public : la Faculté de pédagogie de l'Université libanaise, pour le cycle secondaire en particulier, le CRDP, pour le cycle primaire, et la Direction de l'orientation pédagogique et scolaire (DOPS) pour les deux cycles primaire et secondaire. Le premier, qui compte sur ses enseignants, fournit une formation plutôt théorique tandis que la DOPS fait intervenir des enseignants chevronnés qui ont suivi, notamment en France, des sessions de formation de formateurs.

Dans le secteur privé, deux structures indépendantes, l'une interne et l'autre externe, se chargent de la formation continue des enseignants. À l'intérieur de l'établissement, le *coordinateur de discipline*, enseignant chevronné, consacre quelques heures hebdomadaires à l'accompagnement du groupe des enseignants de sa discipline de spécialité et à la supervision de leur travail. Depuis quelques décennies déjà, les établissements appartenant à des regroupements religieux ou idéologiques (congrégations et associations religieuses, partis politiques, etc.) se sont dotés de *Bureaux pédagogiques* chargés notamment, au niveau du regroupement, de la formation continue des enseignants et des responsables pédagogiques. Le Secrétariat général des écoles catholiques au Liban (SGECL) a créé il y a quelques années un *Bureau de formation* en contact avec des organismes français de formation. Le *Centre culturel français* (CCF) propose chaque année toute une palette de formations.

Dans le but de donner une idée de l'ampleur de la formation continue, de la qualité de cette formation et du rapport qu'entretiennent avec elle les enseignants, nous nous limiterons à une seule catégorie d'enseignants, les enseignants de français du primaire⁷, et nous prendrons appui sur deux études entreprises

l'une en 2002-2004⁸ et l'autre en 2005-2006⁹. Il est à noter que c'est la catégorie d'enseignants qui profite généralement du plus grand taux de formation.

Répartition et variété des formations

Durant l'année 2004-2005, 30 608 heures/stagiaires ont été assurées aux enseignants de français du primaire par l'ensemble des organismes de formation continue, selon les proportions que voici :

	N. stages	N. H/stag.	%
CCF	39	14 823	48,4
Bur.péd.	20	7 529	24,6
DOPS +CRDP	11	4 550	14,9
SGECL	5	3 706	12,1
Total	75	30 608	100

Répartition des actions de formation sur l'ensemble des organismes de formation

On constate que les enseignants du secteur public ne profitent que de 15 % des H/stagiaires alors qu'ils représentent 48 % du total de cette catégorie d'enseignants. Ainsi, théoriquement, on peut affirmer que si l'enseignant du privé profite en moyenne de 8,01 H/stagiaire par an, son collègue du public ne profite que de 1,51 H/stagiaire.

Par ailleurs, l'analyse des intitulés et des objectifs des stages révèle que 66,9 % des H/stagiaires sont consacrées à la qualification des enseignants (leur apprendre le métier), 20,9 %, à la modernisation de leurs pratiques d'enseignement, 7,6 %, à la démocratisation de l'enseignement (remédiation, pédagogie différenciée, etc.), et seulement 4,4 %, à leur propre épanouissement personnel.

7 Nous ne comptons dans cette catégorie que les enseignants qui enseignent la langue française et non ceux qui enseignent en français. De même, nous avons exclu les enseignants du préscolaire.

8 *Représentations identitaires et rapport à la formation continue*, S. Hoyek, Lille 3, 2004 (thèse de doctorat non publiée).

9 Étape exploratoire d'une recherche entreprise par S. Hoyek pour l'ILE - USJ.

Le rapport à la formation

Les objectifs et les contenus des formations sont fixés à partir d'une analyse des besoins entreprise le plus souvent par les décideurs, c'est-à-dire les chefs d'établissement, les directeurs des organismes de formation, les coordinateurs, etc. Dans la même logique, les enseignants ne reçoivent pas d'offres de formation mais des convocations. Par ailleurs, la formation suivie ne mérite à l'enseignant ni récompense ni promotion et n'a pratiquement que très peu de répercussions sur sa pratique professionnelle puisque les responsables scolaires ne cherchent pas systématiquement à en vérifier le suivi.

On peut donc comprendre que la formation continue sous sa forme stage soit généralement perçue par les enseignants comme une obligation, d'autant plus qu'ils ont une conception « charismatique »¹⁰ de la professionnalité.

La formation des enseignants à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph

Parmi les diverses institutions académiques du secteur privé formant des enseignants, la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth propose une maquette de formation initiale riche et diversifiée, où, à la formation des enseignants des cycles préscolaire, primaire, complémentaire et secondaire, viennent s'ajouter celles des orthopédagogues, des coordinateurs disciplinaires, des administrateurs scolaires, des conseillers pédagogiques et des chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation.

Les acteurs principaux de ces formations sont l'Institut libanais d'éducateurs, rattaché à la faculté des sciences de l'éducation et le Département des études de la même faculté.

10 Ibid.

Les formations de la faculté des sciences de l'éducation

La mission de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph est de participer au développement du système éducatif libanais, à travers la professionnalisation des métiers de l'enseignement et de l'encadrement scolaire, ainsi que la formation de chercheurs dans le champ des sciences de l'éducation.

Elle a également pour mission de participer au développement de la pédagogie universitaire à l'Université Saint-Joseph.

La Faculté a été fondée en septembre 2002.

En février 2005 s'y constitue le Laboratoire de pédagogie universitaire. En septembre 2005 s'y joint l'Unité des nouvelles technologies éducatives et s'y rattache l'Institut libanais d'éducateurs (chargé de la formation des enseignants des cycles préscolaire et primaire et des orthopédagogues).

La Faculté propose six diplômes, auxquels s'ajoutent ceux de l'Institut libanais d'éducateurs :

- Une **licence d'enseignement** dans les matières reconnues par l'État libanais comme disciplines d'enseignement : langue et littérature françaises, langue et littérature arabes, langues vivantes, éducation civique, sociologie, philosophie, histoire, géographie, théâtre, arts plastiques, mathématiques, biologie/sciences de la vie et de la Terre, physique, chimie, sciences économiques, informatique.
Cette licence reçoit les détenteurs d'une licence universitaire dans une de ces disciplines, ou d'un diplôme équivalent (génie, pharmacie, médecine dentaire, laboratoire, agronomie, infirmière, sage-femme, psychologie, langue vivante, audiovisuel, archéologie, gestion et management, droit, sciences politiques, travail social).
Cette formation, pour les enseignants des cycles complémentaire et secondaire, peut être une étape du CAPES.
- Un **certificat d'aptitude pour l'enseignement secondaire (CAPES)** : ouvert aux détenteurs d'une licence universitaire ou d'enseignement dans une des disciplines citées ci-dessus, ou tout diplôme équivalent.

Il vise la formation des enseignants des cycles complémentaire et secondaire.

- Un **master professionnel en sciences de l'éducation, option « Gestion scolaire »** : ouvert aux détenteurs de toute licence universitaire. Il vise la formation de chefs d'établissements, de directeurs de cycles ou de sections.
- Un **master professionnel en sciences de l'éducation, option « Coordination disciplinaire et conseil pédagogique »** : ouvert aux détenteurs d'un CAPES ou d'une licence universitaire dans une des matières reconnues par l'État libanais comme discipline d'enseignement, ou d'un diplôme équivalent. Il vise la formation de coordinateurs de matières et de conseillers pédagogiques.
- Un **master recherche en sciences de l'éducation**, ouvert aux détenteurs de toute licence universitaire. Il vise la formation de futurs chercheurs en sciences de l'éducation et ouvre la voie à l'inscription au doctorat.
- Un **doctorat en sciences de l'éducation**, ouvert aux détenteurs d'un master en sciences de l'éducation, ou tout diplôme équivalent. Il vise la formation de chercheurs en sciences de l'éducation.

L'institut libanais d'éducateurs (ILE)

L'historique de l'ILE dessine un parcours particulier. D'une « École libanaise d'éducatrices » proposant une formation pédagogique et plutôt technique, en 50 ans, l'Institut est devenu une institution universitaire. L'Institut est actuellement reconnu pour sa formation académique, basée sur les savoirs tant théoriques que pratiques et la formation continue qu'elle propose aux professionnels du terrain. Il est un lieu de professionnalisation mais aussi de recherche, un espace de réflexion sur la pratique et de pratiques réflexives.

Nous tenterons de vous présenter ci-dessous la formation des enseignants à l'ILE aujourd'hui.

L'Institut intervient dans le champ de l'enseignement régulier et de l'orthopédagogie, dans les cycles préscolaire et primaire pour :

- former des enseignants, des coordinateurs et des orthopédagogues;
- former des chercheurs;
- fournir le complément de formation nécessaire aux professionnels du domaine éducatif;
- promouvoir la formation dans les centres universitaires régionaux;
- assurer une présence sur les scènes libanaise, régionale et internationale dans le cadre de la formation, des échanges, de la recherche et des publications.

Il assure à cet effet différentes catégories de formation :

- La formation initiale pour l'obtention d'une licence universitaire en sciences de l'éducation;
- La formation supérieure pour la spécialisation et l'obtention d'un master professionnel ou d'un master recherche en sciences de l'éducation;
- La formation permanente destinée aux professionnels de l'éducation.

I. La formation initiale

1.1 L'organisation des études

Depuis septembre 2003, l'ILE suit l'université et applique le système de crédits européen (ECTS – European Credit Transfer System). Ce système a des attraits :

- Le régime des études est adapté au rythme de chacun et prévoit des passerelles entre les diverses formations;
- Les crédits sont capitalisables, toute matière validée est définitivement acquise. Les crédits sont transférables dans les universités européennes liées à l'USJ par une convention;
- La scolarité est fixée selon le nombre de crédits suivis avec la possibilité d'accepter des études à temps partiel.

Actuellement, l'année universitaire est composée de 28 semaines réparties sur deux semestres, à raison de 3 à 4,5 heures de cours/jour.

Le programme comporte des enseignements théoriques et techniques ainsi que des stages.

Il est composé de matières obligatoires disciplinaires (75 %), de matières optionnelles fermées (20 %) et optionnelles ouvertes (5 %).

La formation initiale se résume en sept cursus donnant lieu à l'obtention de divers diplômes :

1. Licence en sciences de l'éducation (180 crédits)
Options : Éducation préscolaire et primaire
Orthopédagogie
2. Licence d'enseignement en sciences de l'éducation (30 crédits après la licence, en 2 semestres)
Options : Éducation préscolaire et primaire
Orthopédagogie
3. Master professionnel en sciences de l'éducation (120 crédits après la licence)
Options : Éducation préscolaire et primaire
Orthopédagogie
4. Master recherche en sciences de l'éducation (120 crédits après la licence)
Option : Orthopédagogie

1.2 La formation des enseignants du préscolaire et primaire

La formation des enseignants du préscolaire et primaire en licence propose un enseignement polyvalent et un renforcement disciplinaire : langue arabe et sciences sociales, langue française, mathématiques et sciences.

Objectifs

L'éducation préscolaire et primaire vise le développement global de l'enfant jusqu'à l'âge de 12 ans, par le biais des apprentissages scolaires, sociaux, artistiques ou corporels. Alliant les réformes pédagogiques au projet d'enseignement, de recherche et de formation, elle œuvre pour la formation de la personne qui enseigne et de celle qui apprend.

Programme

Le programme de la licence d'enseignement s'organise autour de 5 axes fondamentaux.

Les enseignements disciplinaires visent la maîtrise des disciplines et de leurs didactiques : français, arabe, mathématiques, sciences, sciences sociales, technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, éducation physique et sportive, arts.

Les enseignements de pédagogie et de psychologie permettent la connaissance de l'organisation des apprentissages et celle du développement psychique de l'individu et des groupes.

Les enseignements de sociologie et de psychosociologie sensibilisent l'étudiant au contexte culturel, historique, social et structurel qui forme l'environnement de toute action ou structure éducative.

La formation par la pratique s'étale sur les trois années de la licence universitaire. Les stages sont des lieux de découverte, d'interactions et d'autoformation. Leur visée est tridimensionnelle : professionnelle, académique et personnelle.

Les enseignements artistiques et culturels contribuent au développement de la créativité de l'étudiant et à leur investissement dans les enseignements de base.

Les enseignements d'outillages académiques apportent le complément nécessaire à toute formation globale.

1.3 La formation des orthopédagogues

La formation des orthopédagogues en licence propose un enseignement régulier polyvalent pour le préscolaire et le premier cycle du primaire avec un enseignement spécialisé pour la prise en charge orthopédagogique des enfants à besoins éducatifs particuliers (incapacité intellectuelle, déficiences sensorielles, troubles envahissants du développement, troubles d'apprentissage scolaire, incapacités motrices et neurologiques et inadaptations scolaires).

Objectifs

Cette formation vise à former des orthopédagogues capables :

- de diagnostiquer les capacités et les besoins des élèves ayant des difficultés ou une déficience;
- d'élaborer des plans d'intervention personnalisée (PIP) adaptés et personnalisés;
- d'établir une relation de confiance, de guider, motiver et servir de médiateur auprès des apprenants;
- dans une situation d'enseignement/ apprentissage :
 - de planifier et organiser l'intervention
 - d'assurer les conditions optimales de l'apprentissage et d'utiliser toutes les ressources du milieu
 - de concevoir et adapter des outils, des supports pédagogiques
 - de gérer les situations d'apprentissage
 - d'évaluer la progression des apprentissages et le degré d'atteinte des objectifs

Programme

Le programme s'organise autour de 5 axes.

Enseignements disciplinaires : Connaître les troubles et les déficiences, acquérir des techniques et des savoirs propres à l'intervention éducationnelle adaptée collective ou individuelle.

Enseignements de pédagogie et de psychologie : Connaître le développement psychique de l'individu et du groupe, connaître le fondement et les conditions de l'apprentissage.

Enseignements de sociologie et de psychosociologie : Se familiariser avec les contextes culturel, historique, social et structurel, saisir l'importance d'inscrire l'intervention éducationnelle dans l'environnement socioculturel.

Initiation artistique : Développer la créativité, repérer les pistes d'investissement de l'art au service de l'intervention éducationnelle.

Formation par la pratique : Établir une relation avec les bénéficiaires de l'intervention pédagogique, se sensibiliser avec les lieux de pratique, expérimenter l'intervention éducationnelle d'une manière progressive et ciblée, construire son identité professionnelle et acquérir une éthique professionnelle.

1.4 Les masters

Les masters professionnels à l'ILE forment des experts professionnels dans différents domaines de

l'orthopédagogie (déficiences visuelle, auditive, intellectuelle et d'origine neurologique, troubles d'apprentissage scolaire, intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques) et de l'éducation préscolaire et primaire (remédiation scolaire – pédagogique et disciplinaire – et encadrement pédagogique).

Les masters recherche forment de futurs chercheurs et académiciens dans le domaine de l'orthopédagogie (ILE) et de l'éducation préscolaire et primaire (Faculté des sciences de l'éducation).

II. La formation continue ou permanente

L'ILE offre aux professionnels de l'éducation différentes formations diplômantes ou qualifiantes. Le programme, mis à jour au début de chaque année universitaire, est disponible au secrétariat de l'Institut et sur le site de l'USJ. L'Institut propose : un DU en encadrement pédagogique et un autre en formation de maître de stage, des sessions de formation dans ses propres locaux, des séminaires spécifiques dans les établissements éducatifs qui le demandent.

III. Perspectives d'avenir

Le rattachement de l'Institut libanais d'éducateurs à la Faculté des sciences de l'éducation en septembre 2005, à la veille de son 50^e anniversaire, vient marquer une nouvelle étape dans l'histoire de l'ILE.

L'ILE a pour objectifs l'amélioration et l'optimisation de sa formation, et sa contribution aux progrès dans le domaine de l'éducation de l'enfance au Liban.

Ainsi, différentes perspectives sont envisagées pour l'avenir :

- a) Le développement de la recherche dans les domaines de l'orthopédagogie, de l'enseignement au préscolaire et au primaire, et de l'éducation de l'enfant en général en vue de la production de savoirs spécialisés et d'une meilleure connaissance de ces domaines au Liban, ainsi que la valorisation de ces recherches;
- b) La conception et la production d'outils pédagogiques pour l'enseignement ordinaire et spécialisé;

- c) La création d'un Centre d'expertise et de diagnostic en orthopédagogie afin de répondre aux sollicitations de plus en plus fréquentes du terrain : des écoles ayant des projets ou des programmes d'intégration scolaire d'enfants à besoins spécifiques, des institutions spécialisées, des associations de parents d'enfants à besoins spécifiques, des individus;
- d) Le développement des masters professionnels, de l'analyse de pratiques pédagogiques en vue d'une meilleure articulation entre la formation théorique et la formation pratique des étudiants de l'ILE;
- e) La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire et des orthopédagogues;
- f) La promotion, la valorisation et le développement de l'orthopédagogie;
- g) La participation au développement de la citoyenneté dans le pays, et ceci, à travers des colloques, conférences et publications (collection pour enfants sur l'éducation citoyenne, qui débute en 2007 avec le premier numéro, *Éducation à la tolérance*);
- h) Le développement des TICE et leur utilisation pour le suivi du travail personnel des étudiants, la réflexion pédagogique, la conception et le partage d'outils et, éventuellement, l'enseignement à distance.

Conclusion

La formation des enseignants au Liban présente des particularités et des inégalités (secteurs public et privé assez différents).

La singularité de la formation des enseignants à l'Université Saint-Joseph réside dans ses programmes de formation initiale. En effet, l'ILE est une des rares institutions académiques proposant la formation des enseignants du préscolaire et primaire et celle des orthopédagogues avec deux niveaux (bac + 3 et bac + 5), menant à des projets de recherche dans ces deux domaines.

Chronique didactique

Le rapport aux objets d'apprentissage des nouveaux programmes de formation, un défi didactique

Diane SAINT-JACQUES

CRIFPE-Montréal



La réforme en cours du curriculum interpelle la didactique à divers titres, mais particulièrement sur le plan de la transposition des objets d'apprentissage. Le rapport aux objets d'apprentissage, leur appropriation par les élèves et les moyens mis en œuvre pour l'assurer sont au cœur des didactiques disciplinaires. Aussi, ces dernières peuvent éclairer des questions ou des inquiétudes formulées à l'égard de la réforme, telles l'efficacité du projet, l'évaluation des compétences ou la convivialité du bulletin. Ces questions sont actuellement débattues sous un angle pédagogique essentiellement, en rapport avec les démarches pédagogiques ou les procédures et outils de mesure des compétences. Pourtant, elles concernent également la didactique, notamment en ce qui concerne l'objet enseigné et l'objet évalué. Un projet, toute démarche pédagogique d'ailleurs, ne sera efficace que si l'objet enseigné, soit l'ensemble des ressources que l'élève devra mobiliser pour le réaliser, est nettement défini. De même, le choix des outils d'évaluation ou des éléments à inscrire au bulletin s'établit en fonction de l'objet évalué.

La transposition didactique de l'objet d'apprentissage

La constitution de l'objet enseigné et de l'objet évalué relève de la transposition didactique. Rappelons d'abord que les disciplines scolaires ne sont ni les savoirs savants, même si elles y renvoient, ni les savoirs de référence, issus des pratiques sociales, mais leur transposition *pour* et, aussi, *par* l'école. Pour Audigier (2001), le concept de transposition didactique ne doit pas être compris comme une simple technique à la

quelle recourent les enseignants pour adapter et simplifier les savoirs savants afin de les mettre à la portée des élèves. La transposition didactique renvoie plutôt à une « transformation essentielle des savoirs savants », de telle sorte que les « disciplines scolaires » peuvent être considérées « comme des constructions faites à l'école, par les différents acteurs, pour répondre aux finalités que lui confie la société » (p. 149).

Certes, ce travail de transposition didactique est amorcé dans les programmes de formation, à travers les composantes des compétences ou les critères d'évaluation, de même que dans les *Échelles des niveaux de compétence* (Gouvernement du Québec, 2002). Toutefois, cette transposition se révèle souvent partielle ou imprécise et, la plupart du temps, difficile à opérationnaliser. Certes, les didacticiens et autres spécialistes de l'éducation, en évaluation ou en pédagogie, de même que les concepteurs de manuels et de matériel didactique, peuvent contribuer à cette opérationnalisation. Toutefois, c'est à l'enseignant qu'elle revient en fin de course, lors de la planification de la situation d'apprentissage ou de l'élaboration des outils d'évaluation. Le défi didactique à relever est d'autant plus considérable que l'approche par compétences modifie le rapport aux savoirs.

Les savoirs dans une approche par compétences

Dans la logique de l'approche par compétences que développent les nouveaux programmes, les savoirs, soit les connaissances, notions ou concepts, autant que les habiletés intellectuelles et méthodologiques ou les attitudes, se situent au second plan par rapport aux compétences. Le discours des programmes en témoigne mais, surtout, le fait que les savoirs ne sont pas évalués, les critères d'évaluation comme les échelles descriptives s'appliquant aux compétences. D'aucuns contestent ce déplacement; pour Schiele (2001), par exemple, « la réforme subsume, sans jamais l'avouer, le rapport au savoir sous celui de la tâche au nom des compétences » (p. 154-155). D'autres considèrent ce déplacement de priorité non seulement légitime, mais tout à fait souhaitable. À quoi sert, en effet, la connaissance des règles de grammaire si ce n'est à lire et à écrire? Les enseignants ne l'ont certes

jamais oublié, mais le nouveau programme vient réaffirmer cette évidence avec plus de force et de cohérence. Les savoirs n'en demeurent pas moins essentiels et c'est d'ailleurs ainsi que le Programme de formation pour le primaire les désigne. Ils sont le substrat, le matériau avec lesquels sont construites les compétences. Il est tout simplement impensable de viser l'acquisition de compétences sans les savoirs qu'elles doivent mobiliser.

Toutefois, la priorité accordée aux compétences modifie la fonction des savoirs. Dans une logique de développement de compétences, les savoirs, aussi « essentiels » soient-ils, sont des ressources auxquelles recourir efficacement dans des situations complexes. Les savoirs ne sont plus la finalité de la situation planifiée, pas plus qu'ils ne constituent l'objet, du moins principal, d'évaluation. De plus, dans la logique socioconstructiviste qui sous-tend l'approche par compétences, l'élève construit ses apprentissages en prenant appui sur ses savoirs antérieurs, qu'il examine, remet en question et modifie dans son interaction avec l'enseignant, les autres élèves et les outils mis à sa disposition, pourvu que ce nouvel objet d'apprentissage prenne sens pour lui. Un tel changement de fonction des savoirs est lourd de conséquences sur le plan de la planification des situations d'apprentissages et de l'élaboration des outils d'évaluation. Il l'est d'autant plus qu'il représente, par rapport à l'approche des programmes précédents, une rupture qui commande une nouvelle compréhension de l'objet enseigné ou de l'objet évalué et de nouvelles stratégies pour les constituer.

La constitution de l'objet enseigné et de l'objet évalué

Ce changement de fonction des savoirs implique de planifier des situations d'apprentissage qui permettent, à la fois, de développer ou activer les savoirs nécessaires, et de les injecter dans une tâche exerçant la ou les compétences visées. Il importe, dès lors, que l'objet enseigné soit clairement défini et que ses éléments, tant ceux en rapport avec les composantes de la compétence que les savoirs et autres ressources à mobiliser, soient nettement circonscrits. Des expériences, supposément d'intégration des matières, le

démontrent, par exemple lorsqu'elles considèrent intégrer l'art dramatique en demandant aux élèves de réaliser un sketch pour rendre compte des informations recueillies, sans que la situation d'apprentissage ne comprenne de moments d'enseignement du langage dramatique. Tout aussi importante qu'elle soit, la transposition didactique à opérer pour définir l'objet enseigné en planifiant la situation d'apprentissage demeure complexe. Elle implique d'abord l'analyse de l'objet d'apprentissage, soit repérer les connaissances et les habiletés qu'il réclame et en définir les attributs, tout en clarifiant les relations qui s'établissent entre ces éléments et avec les compétences concernées; elle réclame également d'établir le niveau de conceptualisation et le type de contextualisation adaptés aux caractéristiques des élèves; elle détermine les moyens leur assurant l'accès aux ressources nécessaires, celles dont ils disposent préalablement ou celles qu'ils ont à chercher ou exercer.

Si l'objet enseigné doit être particulièrement bien ciblé lors de la planification de la situation d'apprentissage, l'objet évalué doit l'être tout autant, sinon plus. L'un et l'autre sont certes liés mais, si dans une approche par objectifs l'objet évalué correspond étroitement à l'objet enseigné et à ce qui doit être appris par l'élève, dans une approche par compétences, une telle adéquation est impossible puisque la compétence, en tant que « savoir-agir » complexe, mobilise des ressources diversifiées. De plus, l'évaluation ne peut se restreindre aux résultats obtenus par les instruments de mesure. La situation d'évaluation, forcément complexe, multiplie les objets à évaluer et fait donc appel à diverses stratégies d'évaluation qui nécessitent des outils d'évaluation variés. L'importance de nettement déterminer les objets évalués et de clairement définir les critères d'évaluation est d'autant plus grande que les informations recueillies seront interprétées en rapport avec les échelles des niveaux de compétence, pour étayer le jugement que portera l'enseignant.

Le changement de fonction des savoirs que réclame l'approche par compétences est certes souhaitable. À quoi sert à l'élève d'être « savant » s'il n'est pas « compétent » et ne peut mobiliser ses savoirs dans une tâche. La pertinence de ce changement de fonction n'en

rend pas moins difficile la transposition didactique de l'objet d'apprentissage, notamment la constitution de l'objet enseigné et de l'objet évalué. Les pistes fournies par les documents officiels sont largement insuffisantes quand il s'agit de les opérationnaliser en situations d'apprentissage ou en outils d'évaluation. Elles gagneront à être explicitées davantage, mais l'essentiel de la transposition n'en reposera pas moins sur les enseignants. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce qu'ils s'interrogent sur la réforme et son opérationnalisation, témoignant ainsi d'inquiétudes on ne peut plus légitimes face à l'ampleur de la transposition qu'il leur reste à opérer. Un tel changement de perspective représente un important défi didactique qui, certes, peut être relevé, mais encore faut-il accepter d'y mettre le temps.

Références

- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. Dans C. Gohier et S. Laurin, *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 141-192). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gouvernement du Québec (2002). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Schiele, B. (2001). Cinq remarques sur le rôle pédagogique de l'exposition scientifique et un commentaire sur la réforme de l'éducation. Dans L. Julien et L. Santerre (sous la direction de). *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque de recherche Culture et communications*. Montréal : Éditions Nouvelles, 135-157.

Chronique Culture et Éthique

L'enseignant, un modèle de moralité

Denis JEFFREY

CRIFPE-LAVAL



La jurisprudence québécoise et canadienne qui touche la profession enseignante vaut la peine d'être connue. Dans un récent bulletin, nous avons déjà fait état du nouveau cadre législatif autour de la fessée. Nous avons retenu, du jugement rendu dans la cause de la Reine contre Caouette¹, qu'un enseignant peut utiliser la force physique contre un élève dans la mesure où ses actes répondent à trois conditions : 1) la force employée doit avoir pour but de corriger, de discipliner; 2) l'élève doit être en mesure de tirer une leçon de la correction (en tenant compte de son âge et de son niveau de compréhension; 3) la force ne doit être ni excessive ni déraisonnable². Le juge avait également insisté pour dire que tous les enseignants doivent avoir une conduite exemplaire et irréprochable en tout temps. Un enseignant devrait donc, en tout temps, être un modèle de moralité.

En fait, l'enseignant, c'est de plus en plus reconnu, doit s'efforcer de rencontrer cet idéal de moralité proposé dans différentes décisions des tribunaux au cours des dernières années. Cela suppose que l'enseignant doit en tout temps être un modèle de moralité, non uniquement pour les élèves, mais pour tous les citoyens, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, dans le cadre de son travail comme hors du cadre de son travail.

1 *R. c. Caouette* [2002], Cour du Québec, Chambre criminelle et pénale, n° 550-01-003073-006.

2 Ces conditions ont été définies par la Cour suprême du Canada dans l'arrêt *Ogg-Moss c. R.* [1984] 2 R.C.S. 173.

À cet égard, M^e Linda Lavoie, dans une conférence donnée en 2000³, souligne qu'un enseignant détient le rôle de modèle de moralité qu'incarnaient autrefois les nobles du village. Par conséquent, il est demandé aux enseignants une hauteur morale plus élevée que celle d'un médecin, d'un notaire, d'un curé ou d'un avocat.

Ce statut de modèle moral pourrait, à bien des égards, être considéré comme flatteur. En effet, cela peut sembler bon pour l'estime de soi d'être reconnu comme un modèle de la moralité. Après tout, à une époque où nombre d'enseignants se sentent dévalorisés, sont victimes de violence et acceptent des conditions de travail difficiles pouvant mener à l'épuisement professionnel ou à la démission, il pourrait être agréable pour eux de recevoir la palme de la moralité.

Or, si c'est un cadeau qu'on offre aux enseignants, c'est un cadeau quelque peu empoisonné. Une véritable boîte de Pandore. En 1991, Marie-Claire Carpentier-Roy a mené une recherche sur l'épuisement professionnel dans 12 écoles de Montréal⁴. Elle a mis en perspective un niveau très élevé de souffrance psychologique chez les enseignants. Cette souffrance serait due notamment aux attentes trop élevées à l'égard des enseignants. Cette chercheuse dénonce la contradiction suivante : les enseignants portent des responsabilités de plus en plus lourdes envers la société, mais en même temps, ils sont évacués du champ décisionnel.

La décision récente de la Cour suprême qui concerne la cause de la Reine contre Audet⁵ renforce la norme de moralité qui devrait être celle des enseignants. Rappelons les faits ayant conduit à l'accusation de l'enseignant Audet. En juillet 1992, Audet et un ami se rendent dans un bar de Campbellton au Nouveau-Brunswick. Durant la soirée, Audet, alors âgé de 22 ans, y rencontre une de ses élèves, qui vient tout juste d'avoir 14 ans, accompagnée par deux cousines dans la vingtaine. Les cinq individus terminent la soirée dans un chalet. Se plaignant de maux de tête et de fatigue, Audet quitte rapidement le groupe pour aller se coucher. Un peu plus tard, l'adolescente rejoint Audet dans son lit et s'endort. Les deux s'éveillent pendant la nuit et auront des rapports sexuels oraux.

Des accusations sont portées contre l'enseignant devant la Cour du Banc de la Reine du Nouveau-Brunswick. Cette première instance acquitte Audet en concluant qu'il n'était pas en situation d'autorité ou de confiance au moment des faits reprochés. Cette décision est par la suite portée en appel par la Couronne. La Cour d'appel du Nouveau-Brunswick confirme la décision du premier juge. Cette décision n'étant pas unanime (un des trois juges étant dissident), la Couronne porte la cause de plein droit devant la Cour suprême du Canada. La question se pose alors de la manière suivante : le juge de première instance a-t-il commis une erreur de droit en jugeant que l'enseignant Audet n'était pas en situation d'autorité ou de confiance par rapport à son élève de 14 ans ?

Dans sa décision, la Cour suprême rappelle les devoirs inaliénables de l'autorité de l'enseignant : « Aucune preuve n'est nécessaire pour soutenir que les enseignants jouent, dans notre société, un rôle de premier plan qui les place directement en situation de confiance et d'autorité par rapport à leurs élèves »⁶. Selon la Cour suprême, on doit présumer qu'un enseignant est en situation d'autorité par rapport à un élève même si les actes commis se déroulent durant la période des vacances. Pour que l'enseignant Audet soit acquitté, il aurait dû faire la preuve qu'il n'était pas dans une telle situation. Ainsi, selon la Cour :

« Même si l'incident a eu lieu pendant les vacances d'été, ce qui aurait pu amener le juge du procès à entretenir un doute raisonnable quant à l'élément d'autorité, il n'y a aucun doute dans mon esprit que, puisque les vacances venaient de débiter et que de toute manière les circonstances indiquaient que l'intimé allait de nouveau enseigner à la plaignante, il était tout au moins en situation de confiance face à celle-ci.⁷ »

3 M^e Linda Lavoie, « L'enseignant : un modèle pour la société », texte privé de la conférence donnée le 5 octobre 2000.

4 Cité par Jaouad Alem dans *La valeur de l'appréciation par simulation (APS) pour prédire le succès initial des candidats aux études en éducation* (2003). Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

5 *R. c. Audet* [1996] 2 R.C.S. 171.

6 *R. c. Audet*, par. 41.

7 *R. c. Audet*, par. 47.

On doit retenir de cette cause qu'un enseignant ou une enseignante a une obligation de refuser d'avoir des relations sexuelles avec un adolescent ou une adolescente qui est ou peut être son élève, même à l'âge du consentement. La loi ne fait en aucun cas intervenir le consentement comme moyen d'exonération, car il y a lieu de savoir que la situation d'autorité ou de confiance empêche l'adolescent d'accorder un consentement libre et éclairé. Au Canada, l'âge du consentement à une activité sexuelle dite abusive a été fixé à 18 ans. Cette règle s'applique à la prostitution, à la pornographie, aux relations de confiance, d'autorité ou de dépendance. Pour les autres activités sexuelles, l'âge du consentement a été fixé à 14 ans⁸.

Ainsi, l'enseignant a des devoirs exigeants puisqu'il incarne, autant dans l'école que hors de l'école, autant durant ses vacances que durant l'année scolaire, par ses paroles, ses attitudes et ses actes, un idéal de moralité. Dans une autre cause récente, la Reine contre Ross, la Cour suprême a décidé qu'une école peut congédier un enseignant qui a tenu des propos racistes, même si ceux-ci avaient été proférés à l'extérieur de l'école, et même si autant les élèves que les parents ignoraient les propos de Ross⁹.

Les enseignants ont assurément, comme tous les citoyens, encore des droits. Mais il semble que leur devoir de moralité prime sur leurs droits. Il y a lieu de se demander si cet idéal de moralité demandé aux enseignants ne vient pas limiter leurs libertés en tant que personne. Ce qui étonne, dans la cause de Audet, c'est que ce jeune homme conserve en tout temps son statut d'enseignant. Il est condamné, si on peut se permettre cette expression, à assumer devant toute personne de moins de 18 ans et quelles que soient les circonstances, les devoirs de sa profession. Il ne peut plus être un simple citoyen, une simple personne, c'est-à-dire qu'il ne peut pas, durant ses heures de détente, mettre de côté son statut d'enseignant. Cela signifie, notamment, que la vie privée de Audet est fortement restreinte. En somme, Audet a été accusé parce qu'il était un enseignant, et non pas parce qu'il a eu un rapport sexuel avec la jeune fille. Ce n'est pas Audet qui est coupable, mais l'enseignant Audet.

Selon les lois canadiennes, la poursuite doit faire la preuve de la culpabilité d'un accusé. Or, selon le plus

haut tribunal du Canada, un enseignant pourra être déclaré fautif avant même que la preuve soit faite. Il revient même à l'enseignant de prouver hors de tout doute qu'il n'est pas dans une relation de confiance vis-à-vis un élève. À cet égard, on ne reconnaît pas les mêmes droits aux enseignants qu'aux autres individus. On sait qu'un revendeur de drogues arrêté par des policiers en flagrant délit ne peut être déclaré coupable avant le procès. C'est à la poursuite de prouver sa culpabilité. Afin qu'un enseignant puisse se défendre, il faudrait que le tribunal prenne en compte la nature de la relation de confiance avec un élève. À moins d'accepter, à l'instar de la Cour suprême du Canada, qu'un enseignant est d'emblée en situation de confiance avec tous ses élèves, et même avec tous les élèves qui fréquentent son école.

Rappelons, pour terminer, cet argument utilisé par l'arbitre Angers Larouche dans une cause impliquant des contacts physiques : « Du reste, un enseignant n'a pas de droit divin, pédagogique ou autre d'exprimer son amitié ou son appréciation envers une élève ou un élève par des contacts physiques, que ce soit en lui mettant les mains sur les épaules, autour des épaules, ou dans le dos ». Dans cette cause, il appert que le juge Larouche n'a pas retenu l'argument de l'intention de malveillance. Dans le cas Audet également, l'argument de l'intention de malveillance ne fut pas évoqué. Même si l'enseignant n'avait pas l'intention de violer la loi, et même s'il était dans l'ignorance qu'il violait la loi¹⁰, il fut tout de même condamné.

Plusieurs décisions prises par les tribunaux, au cours des dernières années, visent à entretenir la confiance que la population doit avoir à l'égard du système scolaire, et à renforcer l'image de pureté de l'école. Cette confiance et cette image tiendraient à la moralité des enseignants. C'est pourquoi il est demandé aux enseignants d'avoir une moralité exemplaire.

8 Voir le site Web du ministère de la Justice du Canada : <http://www.justice.gc.ca/fr/dept/clp/faq.html>.

9 Voir Éric Dufresne, « L'enseignant : un modèle pour la société », *Barreau*, vol. 33, n° 12, 1^{er} juillet 2001.

10 Si Audet avait eu connaissance de la loi, mais encore plus, de la future décision de la Cour suprême, il aurait pu nier sa relation sexuelle avec la jeune fille.

Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

La question des enseignants de migration récente

Stéphane MARTINEAU

Anne-Marie VALLERAND

CRIFPE-LADIPE

Introduction

Ce texte présente d'abord les difficultés et les obstacles rencontrés par ces enseignants à leur arrivée dans un nouveau pays et lors de leur insertion dans le système scolaire. En seconde partie, nous abordons la question des différents dispositifs de soutien mis en place dans certains pays et dont les commissions scolaires pourraient s'inspirer pour favoriser l'adaptation et l'insertion des enseignants de migration récente. Enfin, en troisième lieu, nous traitons de la situation au pays.

Les obstacles et les difficultés

Une des difficultés auxquelles les enseignants immigrants doivent faire face est de s'adapter au système scolaire de leur nouveau pays. Par exemple, la conception du rôle de l'élève et du rôle de l'enseignant peut affecter la manière dont l'enseignant immigrant va aborder la pratique du métier (Bascia, 1996). Ainsi, dans une étude portant sur des enseignants immigrants en Ontario (Myles, Cheng et Wang, 2006), des participants soulignent qu'ils ont dû modifier leurs croyances et leurs pratiques enseignantes, afin de se conformer au système ontarien. Pour plusieurs participants, l'enseignement dans leur pays était davantage basé sur la lecture, le savoir livresque et les tests standardisés. Le même constat se retrouve dans les études de Phillion (2003) en Ontario, de Ross (2003) aux États-Unis et du Département des publications de Jérusalem (2003) et de Elbaz-Luwisch (2004) en Israël. Une autre difficulté fréquemment rencontrée est la barrière linguistique (Ross, 2003). Même lorsque l'enseignant maîtrise relativement



bien la langue du pays d'accueil, la compréhension de certaines expressions peut être problématique (Cruikshank, 2004). Par ailleurs, certains sont préoccupés par leur accent et craignent que cela leur nuise lors de la recherche d'emploi (Myles, Cheng et Wang, 2006).

De plus, les enseignants immigrants héritent souvent de tâches supplémentaires relatives aux élèves immigrants ou aux élèves de minorités ethniques. Ainsi, dans une étude de Bascia (1996), les enseignants immigrants se voyaient automatiquement confier la tâche d'intermédiaires entre le personnel de l'école et les étudiants minoritaires. De même, une étude portant sur les enseignants d'origine sikhe de Colombie-Britannique (Beynon et Hirji, 2000) souligne que ces enseignants servent de ponts entre la communauté sikhe et le système scolaire en agissant à titre de traducteurs, de personnes-ressources en matière de culture sikhe et de modèles, à la fois pour les élèves sikhs et pour les élèves originaires de Colombie-Britannique. Selon Blair et Maylor (1993, cité dans Beynon et Hirji, 2000), il ne faut pas considérer les enseignants minoritaires comme étant uniquement des professionnels « ethniques » et les marginaliser dans ce rôle, car ce sont avant tout des enseignants.

Pour sa part, Porat (1996, cité dans Michael, 2006) indique que les enseignants immigrants doivent doubler leurs efforts pour leur propre insertion. De même, une étude effectuée en Israël (Michael, 2006), qui compare les enseignants natifs et les enseignants immigrants provenant de Russie, stipule que les enseignants immigrants ont souvent une grande motivation et investissent beaucoup d'efforts dans leur travail. Néanmoins, la situation des enseignants immigrants est fréquemment moins avantageuse que celle des natifs.

Un même constat se retrouve dans l'étude de Moldenhawer (1999) portant sur les enseignants kurdes et turcs exerçant au Danemark. En effet, ces enseignants occupent habituellement des postes subordonnés comparativement aux natifs, et leurs qualifications professionnelles et culturelles ne sont pas toujours reconnues à leur juste valeur. Souvent, ces enseignants minoritaires sont employés dans les classes d'accueil ou les classes de langue et sont réduits au

rôle de spécialistes ethniques, occupant ainsi des postes moins élevés que ceux des enseignants majoritaires. Lorsqu'un enseignant majoritaire et un enseignant minoritaire kurde ou turc travaillent ensemble dans des classes biculturelles, l'enseignant minoritaire a tendance à prendre moins de responsabilités quant à la planification et à la présentation des leçons. Ainsi, lorsque les enseignants majoritaires et minoritaires enseignent conjointement, l'enseignant majoritaire parle deux fois plus souvent que l'enseignant minoritaire et pose deux fois plus de questions aux élèves.

Enfin, les enseignants immigrants peuvent ressentir un sentiment d'isolement, que ce soit à l'école ou dans d'autres contextes sociaux (Bascia, 1996). Ainsi, dans l'étude de Bascia, plusieurs participants indiquent vivre un certain isolement et ne pas pouvoir bénéficier d'une véritable communauté professionnelle à l'intérieur de l'école où ils travaillent. Parfois même, ils peuvent subir du rejet et du racisme de la part de leurs collègues ou de l'administration en raison de leur statut d'étranger (Phillion, 2003).

Les dispositifs et les programmes de soutien ou de formation

En Ontario, un programme de formation universitaire, l'Alternative Teacher Accreditation Program for Teachers with International Experience (ATAPTIE), a été mis en place afin d'amener les enseignants immigrants à acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour obtenir la certification (Myles, Cheng et Wang, 2006). Ce programme, d'une durée d'un an, vise notamment à améliorer la proportion d'enseignants provenant de minorités ethnoculturelles dans les écoles, afin qu'elle corresponde davantage à la proportion grandissante d'élèves de minorités ethniques. Afin d'obtenir leur diplôme, les candidats doivent suivre huit cours et effectuer 70 jours de stage en compagnie d'un enseignant associé.

En Israël, un programme similaire existe pour l'obtention de la certification (Département des publications de Jérusalem, 2003). À l'arrivée au pays, une formation de cinq mois est offerte gratuitement aux immigrants par le ministère de l'Intégration afin de

leur permettre d'apprendre l'hébreu. Par la suite, une formation de dix mois est donnée par le Département des enseignants nouveaux immigrants et vise à familiariser ces derniers avec différentes thématiques relatives à la culture et à l'éducation en Israël. À la suite de la formation, l'enseignant immigrant doit réussir un certain nombre d'examens afin d'obtenir son permis d'enseigner.

Aux États-Unis, le programme *Newcomers Entering Teaching* offre la possibilité aux immigrants de devenir enseignants (Ross, 2001, 2003). En collaboration avec l'université, ce programme détermine les cours préalables pour les immigrants et offre un tutorat pour la préparation aux examens et une formation pour les étudiants ayant l'anglais comme langue seconde, afin de les aider à améliorer leur compétence en écriture. Il offre également un séminaire sur l'histoire, la philosophie et les enjeux de l'éducation aux États-Unis. En outre, le programme est étalé sur deux ans, durant lesquels les participants peuvent suivre leurs cours à temps partiel de soir, puis faire un internat de 15 semaines à temps plein.

Enfin, en Australie, un programme de l'Université de Sydney offre aux enseignants immigrants du primaire une formation de deux ans de niveau baccalauréat et, à ceux du secondaire, une formation également de deux ans, mais de niveau postbaccalauréat (Cruickshank, 2004). Ces formations permettent aux enseignants immigrants de se familiariser avec le contenu académique du curriculum, les pratiques pédagogiques en vigueur et le fonctionnement du système scolaire. Des stages pratiques de quatre semaines sont prévus durant les deuxième et troisième semestres du programme.

La situation au pays

En avril 2001, la loi québécoise pour l'accès à l'égalité d'emploi est adoptée. Cette loi stipule que les organismes publics, dont ceux du réseau de l'éducation, doivent assurer une représentativité équitable des individus appartenant à des groupes sous-représentés ou victimes de discrimination face à l'emploi, soit les femmes, les personnes handicapées, les autochtones, les minorités visibles et les minorités ethniques dont la langue maternelle n'est ni le français ni

l'anglais (LQ 2001, loi 143, c. 45, art. 1). Cette loi facilite ainsi l'accès à l'emploi pour les enseignants de minorités ethniques au sein des commissions scolaires québécoises.

Toutefois, une étude du CRSH (CRSH 1999-2000, citée dans Lefebvre, Terrisse, Legault et De Seve, 2002) identifie différents facteurs qui peuvent limiter la présence des minorités ethniques et visibles en éducation et donc nuire à l'application de la loi sur l'égalité d'emploi. Ces facteurs sont d'ordre académique (réussite scolaire, accès aux programmes de formation), d'ordre structurel (conditions d'embauche, climat de travail, attitude de la direction) et d'ordre social et culturel (statut socio-économique, attentes familiales). De même, Gordon (1996) énumère différentes raisons qui peuvent expliquer le faible nombre d'étudiants immigrants dans les programmes de formation à l'enseignement. Tout d'abord, les enseignants immigrants peuvent être découragés en raison des différences culturelles liées au rôle et au pouvoir de l'enseignant. En outre, les enseignants immigrants peuvent être découragés d'exercer le métier d'enseignant en raison de l'hétérogénéité des classes. Les autres raisons énumérées par Gordon (1996) sont : la présence du racisme dans les écoles et lors du processus de sélection, les lourdes responsabilités familiales qui rendent difficile la poursuite des études, la crainte de ne pas être embauché en raison de l'accent différent, le manque de confiance dans la capacité de retourner aux études, les difficultés liées au processus de certification, etc. En parlant de la situation ontarienne, McIntyre (2004) indique que, même si les immigrants possèdent souvent plus d'expérience, ils ont de la difficulté à trouver un poste et à obtenir de l'avancement et se voient souvent confinés à des emplois de suppléants.

Enfin, l'étude de Phillion (2003), réalisée auprès de cinq enseignantes immigrantes provenant de l'Inde, de la Jamaïque et de la Somalie, immigrées en Ontario, fait état de différents obstacles auxquels font face les enseignants immigrants lors de l'entrée dans la profession. L'auteure révèle que le processus d'obtention des qualifications nécessaires pour enseigner est très lent et parfois coûteux si des documents doivent être transférés d'un pays à l'autre. En outre, dans les pays qui ont connu dans un passé récent ou qui

connaissent encore la guerre, il est parfois impossible d'obtenir certains documents. De plus, une fois les crédits reconnus, l'obtention d'un emploi n'est pas assurée pour autant. En effet, l'expérience antérieure de l'enseignant immigrant dans son pays d'origine est souvent peu valorisée. Enfin, les enseignants immigrants doivent souvent suivre des cours supplémentaires avant de pouvoir obtenir leur certification, ce qui prolonge encore le processus menant à l'obtention d'un emploi.

Conclusion

En terminant, soulignons que même si des lois qui visent à accroître la population enseignante minoritaire et des programmes de soutien pour les enseignants immigrants sont peu à peu mis en place au Québec, de nombreux obstacles nuisent encore à l'accès à la profession enseignante pour les enseignants immigrants. La richesse que représentent les enseignants de migration récente pourra pleinement s'épanouir si des mesures adéquates d'accueil et de soutien sont mises en place afin d'éviter une insertion sociale et professionnelle difficile dont non seulement l'enseignant mais aussi les élèves risquent de faire les frais.

Références

- Bascia, N. (1996). Inside and outside: Minority immigrant teachers in Canadian schools. *Qualitative Studies in Education*, 9(2), 151-165.
- Beynon, J. et Hirji, S. (2000). Teachers of Punjabi Sikh ancestry: Their perceptions of their roles in the British Columbia education system. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(3).
- Blair, M. et Maylor, U. (1993). Issues and concerns for Black women teachers in training. Dans I. Siraj-Blatchford (dir.), *Race, gender and the education of teachers* (p. 55-73). Bristol, UK : Arrowsmith.
- Cruickshank, K. (2004). Towards diversity in teacher education: Teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138.
- Département des publications de Jérusalem (2003). *Enseignants et jardinières d'enfants*, Jérusalem, disponible en ligne : http://www.moia.gov.il/pirsumim/teacher_fr.pdf
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387-414.
- Gordon, J. A. (1996). Teachers from different shores. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 28-36.
- Gouvernement du Québec (2001). *Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics et modifiant la Charte des droits et libertés de la personne (loi 143, c. 45)*, disponible en ligne : www.cdpdj.qc.ca/fr/commun/docs/loi_143.pdf.
- Lefebvre, M. L., Terrisse, B., Legault, F. et De Seve, N. (2002). *Connaître les enseignants immigrants et agir pour assurer leur accès à l'égalité en emploi dans le réseau scolaire du Québec*. Communication présentée à la 6^e Biennale de l'éducation et de la formation, disponible en ligne : <http://www.inrp.fr/Access/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&NUM=254>
- Mcintyre, F. (2004, décembre). Les nouveaux enseignants volent de leurs propres ailes dès la troisième année. *Pour parler profession*, texte disponible en ligne : http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/decembre_2004/reports.asp
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools: The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education* 22, 164-178.
- Moldenhawer, B. (1999). Turkish and Kurdish speaking teachers in the Danish folkeskole: The ambiguous concept of equality. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(4), 349-369.
- Myles, J., Cheng, L. et Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 233-245.
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-45.
- Porat, N. (1996). Immigrant teachers tell about looking backwards and looking forward. *Dapim Journal*, 2.
- Ross, F. (2001, mai). Helping immigrants become teachers. *Association for supervision and curriculum development, Educational Leadership*, 69-71.
- Ross, F. (2003, avril). *Newcomers entering teaching: A program created for recent immigrants and refugees to become certified teachers*. Communication présentée au Annual meeting of the American Educational Research Association in Session 45: The Challenges of Cultural Diversity in Teaching and Teacher Preparation, Chicago, IL.

L'achronique*

Vie et mort de nos idées

M'hammed MELLOUKI

CRIFPE-LAVAL



Heure des bilans

Je somnolais depuis un moment déjà lorsque j'entendis quelqu'un annoncer : « C'est l'heure des bilans ». Un petit camelot marocain qui fait de l'esprit, pensai-je.

– « Viens petit. Donne-moi *Le Matin du Sahara*. »

Non. C'est effectivement l'heure des bilans. *Les institutions financières se portent mieux que jamais*, peut-on lire en gros titre sur la première page.

– « La reconstruction du monde va à merveille, et ça rapporte, lança mon voisin de banc, le regard flottant comme s'il s'adressait à l'au-delà. Ça va très bien en Afghanistan et en Iraq. Tout le monde y fait un peu de blé, même les Canadiens, tiens, tiens. Quatre milliards de dollars US au Liban pour même pas un mois de sérieux combats. Il est vrai que ce n'est pas des euros, mais c'est pas mal du tout. Le Hizbollah peut en être fier. Quant à Israël, n'en parlons pas. Mais tout ça finira par finir. Bientôt, il va falloir penser à protéger nos fesses. Ça ne se passera pas au Sahara. Il n'y aura rien à reconstruire au Sahara, mais ici, à Casablanca, à Marrakech, à Fès, ou alors ça va décaler là où il y a beaucoup de flouze à faire, à Téhéran, à Damas, à Islamabad... »

* *Achronique* (astron.) : Se dit du lever d'un astre simultanément au coucher du Soleil ou du coucher d'un astre simultanément au lever du Soleil.

Je perdis le reste de la prophétie dans le vacarme de l'avion qui venait de décoller. Le camelot était loin et un morveux américain prenait la place du prophète de malheur. L'heure des bilans sonnait encore dans mes oreilles. J'ai sur la conscience un rapport à faire au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada où je dois résumer les résultats des travaux réalisés à l'aide du financement obtenu il y a trois ans. Quelle a été la contribution de cette recherche à la connaissance du phénomène de la formation des enseignants? Je pense également à cette autre question que nous nous posons depuis quelques mois au centre de recherche dont je suis membre : jusqu'à quel point avons-nous contribué au progrès des connaissances dans le domaine dans lequel nous menons des recherches depuis plus de quinze ans ?

Le jour du Souvenir n'y est pour rien, mais je n'ai pas du tout envie d'être objectif. Nous nous coupons souvent les cheveux en quatre pour montrer que nous avons l'intention de pousser un peu plus loin les frontières de l'inconnu, de participer à l'élucidation de questions importantes restées jusqu'à nous sans réponse. Quand vient le temps de rendre des comptes, de montrer nos bilans, nous sommes à peine moins arrogants que les grandes institutions financières : nos bilans sont toujours positifs, ce qui y est négatif, nous le transformons – et c'est là où réside notre grand art – en questionnements, en nouveaux domaines d'investigation, de progrès potentiel et de terrain générateur de savoir. Comme les institutions financières, nous sortons de chaque recherche un peu plus riches : plus savants, plus experts et plus ragailardis pour affronter d'autres inconnus et résoudre d'autres énigmes.

J'ai envie de demander aux gens de ma tribu : y a-t-il quelqu'un qui peut me dire sans sourciller si nous connaissons mieux ou moins bien aujourd'hui ce que font les enseignants en classe, si nous savons davantage ce qui contribue ou nuit à l'apprentissage et à la réussite des élèves, si les enseignants enseignent mieux ou plus mal qu'avant, les élèves apprennent mieux et plus ou moins bien qu'avant? Jusqu'à quel point ce que nous savons rend-il les enseignants plus efficaces, les élèves plus performants ou plus heureux à l'école ?

Ce n'est pas parce que c'est la fin du ramadan que je dois me montrer optimiste. Pour tout dire, j'ai résolument envie de demander, et pas seulement aux gens de ma tribu : que sont devenus les concepts que nous avons chéris, les théories que nous avons échafaudées et les idées que nous avons ardemment défendues il y a vingt ou trente ans ? Et qu'on ne se défile pas devant la question. Chacun a eu les siennes, chacun s'est défendu contre les théories et les idéologies adverses. Chacun a participé au grand enterrement, sans plus de procès, de nos connaissances, de nos idées et de nos théories. Pensons seulement à celles-ci : fonctionnalisme, matérialisme historique, lutte des classes, appareils idéologiques d'État, reproduction sociale, mobilité sociale, inculcation idéologique, socialisation, valeurs, idéologies, inégalités sociales, handicaps socioculturels, habitus de classe, capital culturel, pédagogie humaniste, béhavioriste, de conscientisation, démocratisation de l'école et de la culture, rôle de l'école dans la reproduction et la distribution du capital culturel et de l'espace social... Par quoi les avons-nous remplacées ?

Quand nous nous taisons ou changeons de concepts, d'images et de métaphores, cela signifie-t-il que la réalité elle-même a changé? Nous parlons moins d'égalité de chances aujourd'hui qu'il y a trente ans. Cela veut-il dire que les individus sont plus égaux aujourd'hui que naguère? Pourquoi nous intéressons-nous moins aux phénomènes d'exploitation dont font l'objet des pays entiers et des classes de travailleurs alors qu'en vingt ans les écarts entre le Nord et le Sud ont augmenté de plus 25 % et que la fortune des uns est devenue si choquante et l'indigence ou la pauvreté du grand nombre si insupportable?

Des macchabées dans la recherche

Revenons sur cette idée qui déplut tant à mon ami Antoine : concevoir l'écrit universitaire comme on conçoit un roman, une nouvelle, ou un récit. Les étudiants universitaires ont ceci pour presque certain : elles tuent ce que l'institution scolaire a épargné jusqu'alors d'imagination. Une fois maître ou docteur, on est à peu près sûr d'avoir perdu tout contact avec la matérialité du langage et la saveur des mots. À la place, on a des concepts décharnés, surtout l'art d'en pondre. C'est le polar qui m'en a guéri. Connaissez-vous P. D. James, la reine du polar littéraire ? Il y a toujours un cadavre dans ses romans. Mais c'est presque accessible. Ou ce n'est qu'un point de départ pour explorer le monde obscur des rapports humains. La différence entre un bon roman policier et une recherche universitaire est que pendant que l'on se divertit et qu'on apprend dans le polar, on peut s'ennuyer à en crever dans la lecture d'un rapport de recherche ou d'un article scientifique. Pourquoi ? Tout simplement parce qu'il y manque ce qui fait la réussite du polar : de vrais macchabées. Parce que, à bien y penser, ce n'est pas tant de l'absence de macchabées que la recherche universitaire souffre. On y assassine sans vergogne des idées, des théories, des auteurs, des données d'enquêtes sérieuses, des pans d'histoire. Et c'est parce qu'on y assassine sans même y penser que le crime devient banal, que la répudiation des concepts et le balayage du revers de la main des théories et des connaissances se transforme en un jeu, que les soutenances de thèses se muent en simples rites de passage pour les candidats et de confirmation pour les examinateurs.

À la différence du meurtre romanesque, qui est presque toujours la conséquence des passions extrêmes et du dérèglement de la machine humaine, les idées, les hypothèses, les théories et les faits qui sont quotidiennement occis dans les thèses et les écrits scientifiques le sont dans certains cas par accident, dans d'autres maladroitement au coin d'un vice logique, ou encore ils sont simplement piétinés à mort par des auteurs qui ne les voient même pas, qui n'en sont pas conscients ou qui ne jurent que par la viscosité de la création *ex nihilo*. En d'autres mots, il s'agit assez

souvent de meurtres sans préméditation, ce qui est aux antipodes de la rationalité universitaire elle-même qui veut que, pour tordre le cou à une idée, pendre une théorie ou se mesurer à une idéologie, on est mieux de le faire au grand jour, de manière intentionnelle et consciencieuse, avec alibis en béton et témoins crédibles à l'appui. Il faudrait donc de vrais macchabées pour rendre la recherche universitaire intéressante, des traces de lutte, de l'ADN et des mobiles de meurtre. Ce n'est pas facile, surtout quand on est soi-même le meurtrier et l'enquêteur. Imaginez que vous voulez vous attaquer à l'idée de la mondialisation des systèmes de formation, par exemple. Vous vous rendez vite compte qu'il faudrait avoir des couilles au cul et beaucoup d'imagination pour y arriver, le champ est si vaste et broussailleux, et les intérêts, y compris les vôtres, y sont si enchevêtrés. Plusieurs possibilités s'offrent alors à vous. La plus pragmatique, la plus courante et la plus accessible au débutant serait de dire avec assez de fermeté et une subtile habileté qu'il existe peu de travaux dans le domaine et que, pour cette raison, vous êtes obligé de défricher. Ça passe en général. Mais vous venez d'écraser les travaux d'un certain nombre de chercheurs et de militants altermondialistes. D'autres vous citeront, ou feront comme vous, pour sortir de difficultés semblables. C'est ainsi que meurent une bonne part de nos idées, de connaissances et de faits avérés. C'est ainsi que se perpétue l'ignorance.

Chronique

Rendez-vous avec la recherche

La recherche comme stratégie de développement professionnel : réflexions d'enseignantes dites « engagées »

Claire DUCHESNE
Université d'Ottawa

Lorraine SAVOIE-ZAJC
Université du Québec en Outaouais

Résumé

Le but de cet article consiste dans l'exploration du rapport que des enseignantes dites « engagées professionnellement » établissent avec la recherche. Alors que la majorité des enseignantes rencontrées lors de l'étude de Duchesne (2004) ont nommé la formation continue parmi les projets de développement professionnel ayant le plus favorisé l'actualisation et le maintien de leur engagement professionnel, aucune d'entre elles n'a suggéré la recherche, que ce soit à titre d'instigatrice ou de collaboratrice, comme stratégie pour soutenir cet engagement. En suivi à la première étude, des entrevues téléphoniques ont donc été effectuées afin de clarifier avec elles leur positionnement face à la recherche.

Introduction

Dans son dernier avis intitulé « Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite », le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2006) établit des liens importants entre l'innovation pédagogique, la formation continue des enseignants et leur rapport à la recherche en éducation. Une telle position est déjà partagée par le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2000) qui, dans un avis émis sur la formation continue des enseignants, retenait comme l'une de ses recommandations, l'importance de diversifier

les modalités et les dispositifs de formation continue. Cinq modalités de formation étaient identifiées, dont les initiatives de recherche menées en collaboration par les universités et les milieux scolaires. On y écrit : « La recherche, en général, et la recherche menée en collaboration, en particulier, doivent être encouragées et soutenues financièrement, notamment parce qu'elles suscitent l'innovation éducative et l'expérimentation pédagogique sur lesquelles il y aurait lieu de mettre l'accent » (COFPE, 2000, p. 37).

Le but de cet article consiste donc dans l'exploration du rapport que des enseignants établissent avec la recherche. Dire que la recherche est un vecteur de développement professionnel et de formation continue est une chose. Aller voir dans les écoles comment des enseignants se positionnent par rapport à la recherche en est une autre. D'ailleurs, le rapport du CSE s'appuie en partie sur une enquête menée par Bérubé en 2005 auprès de 548 enseignants provenant de 145 établissements, du primaire au collégial. On y apprend que les deux tiers des répondants ont consulté des sources d'information liées à la recherche. Les résultats montrent aussi que ce sont les enseignants du primaire qui consultent en plus grand nombre (71,3 % des répondants) et que cette lecture a été profitable puisqu'elle a supporté l'expérimentation pédagogique. Élément qu'il importe de souligner dans cette exploration du rapport à la recherche, on apprend que les enseignants les plus scolarisés (titulaires d'un diplôme de deuxième et troisième cycles) sont susceptibles de consulter le plus souvent de telles sources d'information et de s'engager dans des activités reliées à la recherche (participation à des colloques, rédaction d'articles, participation à des activités de recherche). Dans cet article, un regard davantage interprétatif sera posé et nous tenterons de dégager, du discours d'enseignantes dites « engagées », comment elles se positionnent face à la recherche.

Les stratégies d'engagement professionnel

Certains enseignants manifestent un niveau d'engagement professionnel supérieur à celui de leurs collègues. Reyes (1990) a étudié et proposé des caractéristiques de l'engagement professionnel : ces enseignants sont profondément impliqués dans leur école, ils manifestent un souci élevé de l'enfant, ils remettent en question les idées et les méthodes traditionnelles, ils font preuve de créativité, ils réagissent positivement aux événements et ils témoignent de la volonté de faire fonctionner l'école. Les enseignants engagés fournissent, par ailleurs, plus d'efforts dans le sens de l'intérêt de l'école, ils adhèrent aux buts, de même qu'à la mission de celle-ci, et ils sont moins sujets à quitter la profession que leurs collègues moins engagés. L'engagement au travail leur insuffle des valeurs qui les exhortent à travailler de façon productive et créative. Ces enseignants, qui se perçoivent « en mouvement », maintiennent leurs aspirations élevées, font preuve d'une estime de soi positive, travaillent fort, prennent des risques et demeurent engagés envers l'école, les collègues, les élèves et les matières dont ils sont responsables.

Une étude réalisée auprès de douze enseignantes du primaire ayant été sélectionnées parce qu'elles présentaient un profil d'engagement professionnel se rapprochant de celui énoncé précédemment (Duchesne, 2004) a entre autres révélé le recours à de nombreuses stratégies permettant aux enseignantes de développer et de maintenir leur engagement professionnel. La documentation à ce sujet s'avère rarissime; de surcroît, celle-ci manque d'exhaustivité et effleure à peine le sujet. Ces stratégies, mises de l'avant par la majorité des enseignantes engagées qui ont contribué à cette étude, se regroupent sous deux classes : les stratégies *relatives à l'attitude*, qui se manifestent à l'intérieur du soi de l'enseignante, et les stratégies *associées au comportement*, qui se manifestent à l'extérieur du soi de celle-ci. Ces stratégies de développement et de maintien de l'engagement professionnel alimentent le processus à l'intérieur duquel les enseignantes consultées évoluent (Duchesne, Savoie-Zajc et Saint-Germain, 2005).

Alors que la majorité des enseignantes rencontrées lors de l'étude de Duchesne (2004) ont nommé la formation continue parmi les projets de développement professionnel ayant le plus favorisé l'actualisation et le maintien de leur engagement professionnel, aucune d'entre elles n'a suggéré la recherche, que ce soit à titre d'instigatrice ou de collaboratrice, comme stratégie pour soutenir cet engagement. S'il est reconnu que la participation à la recherche constitue une stratégie de développement professionnel non négligeable chez les enseignants (Bourdoncle et Mathey-Pierre, 1994; Cochran-Smith et Lytle, 1993; Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 2006; COFPE, 2000; Fullan, 2001; Ministère de l'Éducation, 2003; Savoie-Zajc, 2001), comment se fait-il que celle-ci ne soit pas évoquée comme l'un des moyens d'actualisation professionnelle privilégiés par ces enseignantes afin de favoriser, éventuellement, le développement et le maintien de leur engagement au travail? Quelle conception ont-elles de la recherche?

Ce qu'en pensent les enseignantes

Afin de recueillir des informations au sujet des conceptions et des rapports à la recherche, des entretiens téléphoniques ont été réalisés auprès de sept des douze enseignantes engagées dans leur profession ayant participé à la recherche de Duchesne (2004). Des questions leur ont été posées à propos de leurs conceptions de la recherche, de son rôle dans leur pratique professionnelle et de leurs attentes face à celle-ci.

Les sept enseignantes qui ont accepté de partager leurs conceptions et leurs rapports à la recherche ont en commun, nous l'avons vu précédemment, leur haut niveau d'engagement professionnel au travail. De l'avis de leur direction d'école, ces femmes manifestent ouvertement leur attachement à leur profession, se montrent dévouées à leurs élèves comme à leur organisation scolaire et comptent souvent parmi les premières à s'impliquer dans les diverses activités de formation continue qui leur sont offertes. Pourtant, tout engagées qu'elles soient dans leurs diverses tâches et fonctions, la recherche fait très peu partie de leur univers professionnel.

Conceptions de la recherche

Pour les enseignantes interrogées, le concept de recherche renvoie à deux aspects spécifiques de celle-ci : les produits de la recherche et la recherche documentaire.

Les produits de la recherche, d'après les commentaires recueillis auprès des participantes, réfèrent en premier lieu aux connaissances qui sont transmises lors des perfectionnements offerts par les conseillers pédagogiques ou les formateurs externes embauchés par leur commission scolaire. Les exemples qui viennent spontanément à l'esprit de ces enseignantes concernent les nouvelles stratégies d'enseignement (telles que l'enseignement stratégique ou la pédagogie différenciée) et les connaissances sur le cerveau (notamment la théorie des intelligences multiples ou celle de l'intelligence émotionnelle). Certaines d'entre elles citent des articles ou des ouvrages qu'elles ont lus, par exemple ceux traitant des processus de lecture ou des stratégies de différenciation pédagogique. Elles donnent également pour exemple des maisons d'édition spécialisées dans ce type d'ouvrage telles que Gaëtan Morin ou Lachenaïère/McGraw-Hill.

Quelques-unes de ces enseignantes conçoivent la recherche d'abord et avant tout selon leur propre pratique de la recherche documentaire. Elles utilisent Internet à des fins pédagogiques (recherche de stratégies d'enseignement ou d'apprentissage particulières à une situation donnée) ou didactiques (recherche d'activités thématiques ou de projets à réaliser en classe).

Certaines ont cependant, par leurs fonctions, été initiées à des contenus d'une plus grande envergure scientifique. Pour cette enseignante qui a occupé le poste de conseillère pédagogique en français comme pour celles qui sont devenues orthopédagogues professionnelles, la conception de la recherche a évolué à partir du moment où elles sont devenues responsables de la transmission et de la vulgarisation des contenus théoriques relatifs à leur spécialité auprès de leurs collègues enseignants.

Rôle de la recherche dans la pratique professionnelle

Les enseignantes consultées affirment que les nouvelles connaissances que leur apporte la recherche leur permettent d'actualiser leur pratique pédagogique et de maximiser l'apprentissage des élèves. Leur appropriation des contenus scientifiques modifie leur enseignement et leur conception de l'éducation tout comme leurs échanges avec leurs collègues de travail. Ces enseignantes tentent d'appliquer ce qu'elles apprennent au cours de leurs lectures, lors de leur formation ou des perfectionnements auxquels elles participent. Elles insistent sur le fait qu'elles se questionnent sur leurs façons de faire; cette affirmation permet de supposer qu'il existe pour ces enseignantes, au plan conceptuel, une certaine confusion entre les notions de pratique de la recherche et de pratique réflexive.

Ces enseignantes manifestent une ouverture envers la recherche. Elles désignent cependant le facteur temps comme principal obstacle à un engagement plus grand, de leur part, dans la pratique de celle-ci. Contrairement aux chercheurs universitaires, les enseignantes ne disposent pas, à l'intérieur de leur horaire de travail, de temps à consacrer à la lecture ou à l'élaboration de projets de recherche. Celles qui le font doivent utiliser leur temps personnel, en soirée ou pendant les week-ends. Par ailleurs, les enseignantes qui sont engagées dans des formations universitaires effectuent de telles activités en dehors de leurs heures de travail.

Leur rôle, face à la pratique de la recherche, est plutôt passif; elles préfèrent être sollicitées, alimentées, formées ou informées par des sources externes (perfectionnements, cours ou autres) ou le faire en réponse à des besoins exprimés par leur milieu (trouver une solution à une problématique pédagogique). Les enseignantes qui ont collaboré aux entretiens ont exprimé leur intérêt à consommer des produits de la recherche, mais certaines aimeraient que l'on présélectionne, pour elles, des ouvrages pertinents qu'elles pourraient étudier, ou qu'une banque de textes leur soit proposée. Elles émettent toutefois la condition que ces documents devraient être vulgarisés afin qu'ils leur soient plus facilement accessibles, le

langage scientifique ayant pour effet de rebuter même la profane la plus motivée.

Si elles ont manifesté un certain intérêt pour la documentation scientifique, aucune de ces sept enseignantes n'a cependant suggéré la possibilité de devenir elle-même instigatrice d'une recherche dans son milieu de travail. Outre le temps qu'une telle entreprise nécessiterait, il est possible que le manque de connaissances quant aux procédures et aux méthodologies associées à la pratique de la recherche constitue un obstacle important. Une enseignante a cependant mentionné qu'il lui plairait d'enseigner dans une école associée à une université, à l'exemple des hôpitaux universitaires, où elle pourrait participer activement à des projets de recherche supervisés par des chercheurs d'expérience. Cette même enseignante collabore actuellement à une recherche-action conduite par la conseillère pédagogique en mathématiques de sa commission scolaire. Une autre participante, avec une équipe d'orthopédagogues, a contribué à l'élaboration d'un instrument d'intervention orthopédagogique. Ce projet l'a incitée à faire des recherches documentaires, à observer, à expérimenter et à évaluer.

En somme, les enseignantes interrogées se perçoivent comme utilisatrices plutôt que comme instigatrices de recherche. L'enquête de Bérubé citée par le CSE (2006) arrivait d'ailleurs à un constat similaire alors que les deux tiers des répondants consultaient des sources liées à des productions de recherche. Par ailleurs, les enseignantes faisant partie de notre échantillon ajoutent qu'elles préfèrent que la documentation scientifique à laquelle elles ont accès leur soit traduite (préférentiellement par des conseillers ou des formateurs) sous la forme de stratégies pédagogiques applicables en classe. Leur intérêt pour la recherche se situe essentiellement dans les applications pratiques de celle-ci plutôt que dans les éléments théoriques qui en sont à la base.

Attentes face à la recherche

Toutes les enseignantes consultées croient à l'importance de la recherche afin d'améliorer leur pratique pédagogique et à la possibilité qu'elle leur offre d'actualiser leur savoir-faire autant que leur savoir-être. Plus encore, l'une d'entre elles affirme que sa pratique professionnelle devrait refléter l'état des recherches actuelles en éducation et, par conséquent, améliorer la qualité de son intervention. Une autre, cependant, admet que même si elle croit à l'importance des fondements théoriques, c'est d'abord et avant tout le savoir d'expérience et le vécu des praticiens de l'éducation qui l'interpellent. Plusieurs ont exprimé le souhait que les chercheurs des universités ou les conseillers pédagogiques des commissions scolaires disposent de temps à accorder à la recherche, ce qui n'est pas leur cas. Elles aimeraient que ces personnes sélectionnent pour elles les articles ou les pratiques pédagogiques les plus pertinents, qu'elles leur fournissent une liste des sites Internet ou des ouvrages les plus intéressants ou que les connaissances théoriques associées à ces recherches soient vulgarisées, expliquées et transférées en éléments applicables en classe.

Bien qu'elles croient à l'importance de la recherche dans le développement de leurs propres compétences professionnelles, les enseignantes interrogées démontrent moins d'enthousiasme en ce qui concerne la place de la recherche dans leur école. En général, elles constatent que leurs collègues manifestent peu d'intérêt pour ce sujet et elles pensent que les nouvelles connaissances issues des résultats de la recherche devraient se traduire en façons de faire parce que les enseignants ont besoin que ces savoirs soient concrets et applicables.

En somme, la recherche ne constitue pas une stratégie de développement et de maintien de l'engagement professionnel pour les enseignantes interrogées. Il ne s'agit pas d'un manque d'intérêt de leur part, mais plutôt d'une absence de soutien de la part de chercheurs ou d'intervenants expérimentés dans la pratique de la recherche, d'un manque de connaissance des procédures et des méthodologies de recherche et, surtout, de l'insuffisance de temps, à l'intérieur de leur charge de travail, à accorder à de telles activités.

Conclusion

Lorsque les enseignantes rencontrées en entrevues se situent comme consommatrices de recherches et qu'elles évoquent le manque de temps et de ressources pour s'engager en recherche à titre d'auteures, c'est probablement à une vision traditionnelle de la recherche qu'elles réfèrent : exogène, théorique. Une telle forme de recherche est nécessaire et va certainement perdurer, là n'est pas notre propos. Toutefois, notre argument militant pour la recherche vue comme une stratégie de développement professionnel repose sur une vision de celle-ci davantage pragmatique, proche des pratiques et des préoccupations des enseignants.

Pour en faire la promotion, il est certainement nécessaire, tout comme Labaree (2003) l'avance, de renforcer la formation à la recherche pendant la formation initiale des enseignants, et il s'avère important d'initier ceux-ci à des formes de recherches participatives requérant leur implication et leur engagement. Il est aussi important d'initier les enseignants en exercice à cette pratique de la recherche qui valorise le sens qu'ils donnent à leur pratique. Ils seront alors membres de communautés d'apprentissage au sein desquelles ils se permettront de définir certaines de leurs préoccupations professionnelles, à partir desquelles ils grefferont un projet professionnel de développement dans le contexte d'une recherche-action (Savoie-Zajc, 2004). Une telle perspective colle alors fortement à la définition du développement professionnel de Donnay et Charlier (2000) qui le voient comme « un processus de transformation du professionnel situé, c'est-à-dire contextualisé dans une situation de travail, actuelle ou potentielle, orientée par un projet éducatif et en relation avec des partenaires » (p. 168).

Diverses formes de recherche s'ancrent dans la résolution de problèmes de pratique et elles comportent une forte part de réflexion sur l'action, dans une perspective métacognitive. On pense, par exemple, à la recherche-action ou à la recherche collaborative. S'engager dans ces diverses formes de recherche fournit alors aux enseignants des occasions d'être critiques par rapport à leur pratique et d'examiner celle-ci pour y apporter des ajustements, le cas échéant (Kincheloe, 1995, 2003). Les enseignants sont également en mesure de prendre conscience des valeurs que l'ensei-

gnement transporte et de l'importance de leur rôle de « passeurs d'héritage ».

Il est aussi important d'engager les futurs maîtres et les enseignants en exercice dans la pratique de la pensée réflexive, vue comme la « capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la restructurer. D'où l'importance de la construction délibérée, en formation initiale, d'un habitus professionnel capable d'une autotransformation continue » (Perrenoud, 2001, p. 98). Le recours à des activités d'analyse de pratiques en cours de formation, qu'elle soit initiale ou continue, est, à cet égard, important et pertinent.

Ces divers éléments (recherches participatives, pensée réflexive, analyse des pratiques) constituent des atouts indéniables pour favoriser la mise en place de leviers de réflexion, d'analyse et de documentation par lesquels l'enseignant continuera de progresser dans la maîtrise éclairée de sa profession, faisant de lui un professionnel à jour, compétent et résolument engagé dans sa formation continue. Il importe que l'enseignant qui démarre dans la profession et que celui qui est en exercice soient capables d'ajuster leurs pratiques selon les défis qui vont continuer de se poser, les aidant à maintenir ainsi leur engagement professionnel dans un métier si important au développement des sociétés. Il ne faut pas non plus négliger l'importante composante de l'accompagnement qu'il est nécessaire de fournir pour supporter une telle avancée dans le développement professionnel. Celui-ci peut-être fourni par les conseillers pédagogiques, par des chercheurs universitaires désireux d'initier de telles initiatives avec les personnels scolaires et même par les pairs qui décident de se réunir pour réfléchir et travailler ensemble dans ce que nous pourrions nommer une « communauté d'apprentissage ».

Références

- Bourdoncle, R. et Mathey-Pierre, C. (1994). Autour des mots. *Recherche et formation*, 17, 142-154.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (1993). *Inside, outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teacher College Press.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1995). *Vers la maîtrise du changement*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2000). Identité et développement professionnel. Dans A. Abou et M. J. Giletti (dir.), *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation* (p. 165-182). Paris-Lyon-Rouen : INRP.
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Québec.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et Saint-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3^e éd.). New York : Teachers College Press.
- Kincheloe, J. (1995). Meet me behind the curtain: The struggle for a critical postmodern action research. Dans P. L. McLaren et J. M. Giarelli, *Critical theory and educational research* (p. 71-89). Albany : State University of New York.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Londres : Routledge-Falmer.
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- Ministère de l'Éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Gouvernement du Québec : Québec.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: Commitment, performance and productivity*. Newbury Park, Californie : SAGE.
- Rosenholtz, S. J. et Simpson, C. (1990, octobre). Workplace conditions and the rise and fall of teacher's commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257.
- Savoie-Zajc, L. (2001). L'école renouvelée, produit de la réforme scolaire et transformations des pratiques enseignantes. Dans T. Karsenti et F. Larose, *Les TIC au cœur des pédagogies universitaires* (p. 70-88). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004, mai). *Soutenir l'émergence de communautés d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement*. Communication présentée à l'ACFAS, table ronde Éducation relative à l'environnement, Montréal.

Livres

Germain, L., Papineau, L. et Séguin, B. (2006). *Le grand mensonge de l'éducation. Du primaire au collégial : les ratés de l'enseignement du français au Québec.* Montréal : Lanctôt.

Suzanne-G. CHARTRAND
CRIFPE-LAVAL



Au début de septembre paraissait un « livre coup-de-poing » (D. Dion-Viens, *Le Soleil*, 6 sept. 2006, p. 12), un « cahier des horreurs » (J. Boileau, *Le Devoir*, 5 sept., p. A6). Les médias en ont signalé la parution, mais ensuite, plus rien. Au Québec, depuis des décennies, les dénonciations des ratés de l'enseignement du français ne semblent pas être entendues en haut lieu, particulièrement au ministère de l'Éducation. Précisons qu'il ne s'agit pas d'une étude savante, mais d'un pamphlet, genre argumentatif virulent qui défend une cause. Aussi, n'y cherchons ni nuances ni étayage sophistiqué.

Trois enseignants des ordres primaire, secondaire et collégial font le même constat : à l'école comme au collège, la langue française est massacrée, son enseignement est déficient et peu valorisé. Pire encore, le système d'éducation ferme les yeux sur ces ratés, puisque la grande majorité des élèves du secondaire et du collégial en sortent diplômés en poche, et ce, malgré des lacunes sévères en français écrit (le seul qui soit évalué, car la langue orale ne l'est jamais!)¹. « Si l'on a déjà dit du Québec qu'il était *fou de ses enfants*, on devrait plutôt se demander maintenant s'il se fout de ses enfants », écrivent Luc Germain, Luc Papineau et Benoît Séguin. La nécessité de faire réussir le maximum d'élèves pour être au haut du palmarès des systèmes scolaires occidentaux explique en bonne partie que les examens censés mesurer la réussite scolaire soient des examens passoirs. Selon le rapport Gervais², 81 % des jeunes Québécois obtiennent leur diplôme secondaire, ce qui place le Québec en tête du palmarès de l'OCDE.

- 1 Rappelons qu'environ 10 % des élèves qui entrent au cégep sont jugés inaptes à suivre le premier cours obligatoire de français et doivent suivre un cours de mise à niveau. Le quart des étudiants admis dans les programmes de formation des maîtres de l'Université Laval et de l'Université de Montréal ont moins de 60 % au *Test de français des universités Laval et de Montréal* (TFLM) qui mesure des connaissances et habiletés en français écrit de niveau secondaire, et les trois quarts n'obtiennent pas 75 %, le seuil de réussite.
- 2 *Rapport sur l'accès à l'éducation*, <http://www.mels.gouv.qc.ca>, voir Publications.

Luc Germain enseigne depuis huit ans en 6^e année. Il n'a pas attendu le « renouveau pédagogique » pour organiser des activités « mobilisatrices, stimulantes et signifiantes », mettant chaque année sur pied un projet de théâtre qui intègre lecture, écriture et expression orale. Cependant, depuis deux ans, trop d'élèves n'ont pas les acquis suffisants en lecture pour pouvoir mener à bien ce projet, et une dizaine d'entre eux présentent des difficultés d'apprentissage et des retards importants en lecture et en écriture. Comment expliquer cela?

Selon Germain, les causes sont multiples et ne sont pas toutes à mettre sur le compte de l'actuelle réforme de l'éducation. D'abord, même si le dépistage des élèves en difficulté se fait tôt, l'aide, là où elle existe, est insuffisante; les élèves en difficulté sont trop nombreux dans les classes régulières. En outre, selon lui, le fait que le redoublement ait pratiquement disparu explique que des élèves ayant un niveau de 3^e ou de 4^e année se retrouvent en 6^e. L'éthique même de l'enseignement est en cause : manque de rigueur, exigences peu élevées, laxisme généralisé. Malgré cela, à cause des modalités de correction de l'examen de français écrit de 6^e année, 98 % des élèves entreront au secondaire!

Pour Luc Papineau, enseignant au secondaire depuis 1992, « l'enseignement du français au Québec est devenu une réalité absurde et aliénante » (p. 57) parce qu'on sacrifie l'avenir de la jeunesse pour des raisons politiques et financières. Rappelons que depuis des lustres, environ 85 % des élèves réussissent l'examen ministériel de français du secondaire. Pourtant, un grand nombre arrivent au cégep, puis à l'université, et présentent d'immenses lacunes en français écrit!

Enseignants épuisés et démotivés devant l'ampleur de la tâche et le manque de soutien, pénurie d'enseignants de français qualifiés, exigences nouvelles des programmes d'études depuis 1995 et absence de formation pour y faire face, examens passoires, « apartheid scolaire » (programmes spéciaux destinés aux élèves les plus performants), intégration d'élèves en difficulté dans les classes régulières, augmentation du nombre d'élèves par classe, absence de redoublement, laxisme dans les évaluations, sans oublier le « renouveau pédagogique » et ses avatars : enseignement dif-

férencié dans des classes de 32, pédocrisme, socioconstructivisme. Voilà autant de facteurs qui expliquent et entretiennent cette culture de la médiocrité, et le mensonge qui l'occulte.

Benoît Séguin, pour sa part, enseigne le français et la littérature au cégep depuis 1996. Il déplore que nombre d'élèves y accèdent malgré de graves lacunes en lecture et en écriture, et avec une culture générale et littéraire très pauvre qui conduit les enseignants à diminuer sans cesse leurs exigences et à limiter le corpus des œuvres à étudier (il est difficile d'enseigner Flaubert ou Aquin, alors on opte pour Jardin et Laberge). Séguin passe au crible les exigences des cours communs de français et montre à quel point celles de l'*Épreuve uniforme de français* sont moindres. Les sujets de dissertation sont tellement simplistes et la grille de correction si laxiste que tous ou presque réussissent. Un élève du collégial ayant 13 années de scolarité peut faire environ 100 erreurs de langue dans un texte de 900 mots et réussir l'examen du ministère! On apprend aussi que 96 % des élèves du collégial sont passés maîtres en argumentation, puisque 4 % seulement échouent à ce critère. Comment se fait-il qu'on n'en voie pas la trace à l'université? En fait, l'épreuve de français du collégial présente les mêmes défauts que celle de 5^e secondaire, ce qui explique que ce n'est qu'à l'université que ces jeunes « découvrent » leurs problèmes en français écrit; qui plus est, bon nombre de ceux qui maîtrisent à peu près l'orthographe et la syntaxe n'arrivent pas à construire un texte cohérent. Et pourtant, on leur avait dit et redit qu'ils étaient bons en français! On peut, sans user d'hyperbole, parler de mensonge et de duperie.

Œuvrant dans le domaine depuis plus de vingt ans et ayant à maintes reprises dénoncé les errements ministériels en matière de programmes et d'évaluations, je soutiens que ces constats correspondent à la réalité de l'enseignement du français au Québec dans les classes régulières de la formation générale. N'allons pas croire que les auteurs du *Grand mensonge de l'éducation* pèchent par excès de négativisme et de pessimisme. Au contraire, ils proposent diverses solutions connues et relevant du simple bon sens. J'aurais cependant quelque hésitation à recommander, sans plus d'examen, le redoublement systématique, car, selon

Marcel Crahay³, professeur à l'Université de Genève, spécialiste de cette question, on n'a jamais démontré l'efficacité de cette mesure, bien que la situation actuelle soit aussi désastreuse tant pour les élèves faibles que pour les autres.

Remercions ces trois enseignants d'avoir eu le courage de prendre la plume pour qu'un débat ait enfin lieu sur l'enseignement du français au Québec et, plus largement, sur le rôle de l'école et la nécessité de l'effort en situation d'apprentissage. Oui, « apprendre insécurise, déstabilise » (p. 52), mais c'est le prix à payer pour que les enfants puissent affronter le monde réel et saisir ce qu'il peut y avoir d'exaltant dans l'apprentissage, même scolaire!

3 Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (2^e éd. revue et augmentée). Bruxelles : De Boeck, chap. 4.

Vient de paraître

Marie-Paule Desaulniers et France Jutras.
*L'éthique professionnelle en enseignement -
Fondements et pratiques* (2006). Québec : Presses
de l'Université du Québec.

Gervais DESCHÊNES

Université Laval

Nombre d'enseignants s'interrogent sur la dimension éthique de leurs pratiques scolaires. Certains se sentent laissés à eux-mêmes pour mener une réflexion éthique, par conséquent, ils doivent souvent baser leur jugement sur leurs expériences passées, leurs valeurs personnelles et leur propre intuition. Depuis quelques années, la compétence éthique est devenue une thématique importante de la formation initiale et continue des enseignants. Il existait peu d'ouvrages de référence qui orientaient la réflexion sur les fondements pour une éthique collective à laquelle les enseignants pouvaient s'identifier. Or, le livre de Marie-Paule Desaulniers et France Jutras répond à ce besoin puisqu'elles développent une position intéressante sur les questions de la régulation de l'agir professionnel des enseignants. Les auteures présentent des clarifications conceptuelles et fournissent un certain nombre de points de repère afin d'éclairer les enseignants dans leur pratique. Elles cherchent également à stimuler la réflexion des enseignants sur le développement de l'identité professionnelle en tenant compte du contexte de la classe, de l'école et de la société actuelle.

L'organisation du livre est adaptée au processus pédagogique d'un cours en éthique professionnelle en éducation. Chaque chapitre débute avec les intentions pédagogiques et se termine avec des questions de compréhension et de réflexion ainsi que des activités suggérées à réaliser en atelier. Cette approche est donc fort utile pour les étudiants et les professeurs, car elle favorise grandement la transmission, l'acquisition, l'évaluation et la mise en pratique des connaissances.

La première partie, qui se divise en quatre chapitres, met l'accent sur le cadre social et conceptuel de la démarche de formation. Le chapitre 1 place la question de l'éthique professionnelle dans le « contexte social et culturel » du Québec actuel en expliquant l'apparition de cette thématique en Occident et son rôle majeur dans le contexte de la réforme des programmes d'enseignement et de formation. Le chapitre 2 propose les « définitions essentielles » qui encadrent l'éthique autour des notions de la morale, de la déontologie, de l'éthique fondamentale, de l'éthique appliquée et de l'éthique professionnelle. Le chapitre 3 expose « l'encadrement légal et réglementaire de la profession enseignante » auquel l'enseignant est soumis dans sa pratique. Le chapitre 4 fait la promotion de la détermination de « l'éthique professionnelle » en précisant l'importance de la construction collective de l'identité professionnelle.

La deuxième partie du manuel de formation contient les six derniers chapitres. Y sont exposés les différents éléments de l'éthique professionnelle des enseignants dans la classe, dans l'école et dans la société. Le chapitre 5 concerne les « finalités éducatives » qui donnent un sens aux interventions pédagogiques. Il rappelle également le rôle de l'enseignant dans la quête de ces finalités d'après le renouveau pédagogique. Le chapitre 6 s'intéresse à « l'intervention éducative » en considérant les limites et l'abus de pouvoir qui peuvent survenir lors d'une intervention professionnelle. Les actes professionnels et les types d'intervention sont abordés dans la perspective de la gestion de la classe. Le chapitre 7 entreprend d'examiner la question de la « relation pédagogique » avec les élèves. La séduction pédagogique, le contact physique enseignant-élève et la gestion de la violence sont quelques thèmes analysés par les auteures. Le chapitre 8 examine les questions éthiques par rapport à « la relation au savoir » en éducation. La relation au savoir est considérée comme une question éthique et souligne toute l'importance du perfectionnement professionnel de l'enseignant en cette matière. Le chapitre 9 s'intéresse à l'éthique comme « réflexion rationnelle sur les valeurs » et quant à son émancipation dans la sphère publique. Le concept de valeur est ici défini tout en distinguant les différents niveaux de valeur, soit les valeurs personnelles, les valeurs profession-

nelles et les valeurs sociales qui peuvent dynamiser des conflits de valeurs dans la pratique de l'enseignement. Le chapitre 10 précise l'éthique professionnelle de la profession enseignante dans le « cadre de l'école ». Il s'intéresse à la communauté éducative et souligne l'importance de la responsabilité enseignante vis-à-vis de la réussite des élèves. Il traite de l'exemple des projets pédagogiques comme un engagement à la vie de la classe et de l'école.

Ce manuel de formation destiné aux futurs enseignants et à ceux qui désirent perfectionner leurs actions pédagogiques répond adéquatement à la demande éthique et au mouvement actuel de professionnalisation de l'enseignement qui tente de faire des percées au Québec depuis quelques années. En ce sens, il témoigne de la profondeur et de la richesse des pratiques véhiculées dans la profession enseignante. Ce manuel de formation aide à prendre davantage conscience de la dimension éthique de la pratique enseignante et à mieux développer la compétence éthique, c'est-à-dire l'habileté à prendre des décisions afin de résoudre des enjeux éthiques qui surviennent quotidiennement dans le milieu scolaire. Il fournit les renseignements les plus complets et les plus récents qui soient dans ce domaine, bien que les auteures précisent modestement qu'il ne répond pas à tous les problèmes rencontrés et n'apporte pas non plus de solution unique et imposée aux divers enjeux éthiques en enseignement.

Certaines thématiques de ce manuel de formation ont attiré notre attention. Ainsi, les auteures affirment que la notion de profession se distingue de ce que l'on peut comprendre d'un métier, d'une technique, d'une vocation ou d'une occupation. Il est vrai qu'une profession se définit par le fait que la personne dispose de certaines qualités professionnelles comme « la maîtrise de connaissances spécialisées, la capacité de faire preuve d'autonomie et de jugement professionnel, l'établissement d'une relation de confiance avec les clients » (p. 73), mais l'amour du métier et l'engagement d'une personne appelée à éduquer, propres à ceux qui « ont la vocation », sont également des qualités nécessaires pour œuvrer dans le monde de l'éducation. L'enseignant est exposé aux difficultés d'une pratique de plus en plus complexe. Il ne

peut éluder du revers de la main la violence, la lourdeur de la tâche et la précarité de l'emploi du milieu scolaire. D'ailleurs, un grand nombre de nouveaux enseignants vont jusqu'à décrocher de leur emploi en début de carrière parce qu'ils n'ont pas le feu sacré de l'enseignement. Le sens de l'engagement et de la responsabilité est un préalable essentiel, nous semble-t-il, pour surmonter les difficultés et les incertitudes liées à la pratique enseignante.

La lecture de ce manuel de formation nous aide à mieux saisir ce que signifie « être enseignant » dans le monde d'aujourd'hui. L'acte d'enseigner définit l'identité professionnelle de sorte que ce manuel est appelé à être un outil important pour la construction d'une pratique collective de l'éthique en éducation. Dans la plupart des professions, cette pratique collective de l'éthique porte le nom de « déontologie ». Il y a lieu de se demander pourquoi les enseignants, en tant que collectif, n'ont pas eu la volonté de développer une déontologie pour fixer les paramètres de leurs actes professionnels. L'implication de ce texte crée chez le lecteur ce sentiment d'appartenance nécessaire pour une profession qui doit lutter au quotidien pour sa reconnaissance sociale.

Parcours de femmes à l'Université

Perspectives internationales

Sous la direction de Edmée OLLAGNIER et Claudie SOLAR,
Collection Savoir et Formation, 200 pages.



I l y a cinquante ans à peine, les femmes faisaient partie de la majorité exclue des universités occidentales. Depuis, leur présence est de plus en plus visible, mais leur nombre leurre. Elles sont surtout étudiantes ou font partie du personnel de soutien. Elles ne sont que trop peu nombreuses dans les postes de professeure, surtout en sciences, et dans les hauts postes de direction. *Parcours de femmes à l'Université* s'intéresse aux parcours académiques et offre des perspectives qui traitent du rapport au savoir d'étudiantes; de l'introduction des études et des recherches féministes à l'université; des politiques d'équités; des rites de promotion et des freins à la sélection de femmes professeures selon le pays et selon les champs d'études. Dix auteures contribuent à cet ouvrage par des textes issus de recherches belges, françaises, québécoises et canadiennes, suisses et européennes et présentent des pistes d'analyse et d'action au regard de la situation dans leur pays ou leur communauté.

Edmée OLLAGNIER est maître d'enseignement et de recherche en Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève. Elle dirige un diplôme universitaire de formation continue pour formateurs d'adultes et assure un enseignement intitulé : femmes-travail-formation, un thème qu'elle développe dans diverses activités de recherches.

Claudie SOLAR est professeure titulaire au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et membre de la Chaire UNESCO en sciences de l'Éducation à Dakar. Elle collabore aux travaux de plusieurs centres de recherche en éducation et formation et intervient régulièrement sur les problématiques de la formation des adultes, de l'équité et de la formation professionnelle en Amériques, en Europe et au sein de pays en développement.

Les auteurs : Muriel ANDRIOCCI, Eliane BARTH, Nicole GADREY, Emmanuelle LATOUR, Nicky LE FEUVRE, Edmée OLLAGNIER, Nicole MOSCONI, Ségolène PETITE, Nadine PLATEAU, Claudie SOLAR.

L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis

Donatille Mujawamariya (éd.), Transversales, volume 13, Collection publiée sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic



Cet ouvrage collectif présente des perspectives différentes et actuelles sur la préparation à l'éducation multiculturelle dans les programmes de formation initiale des maîtres au Canada. Des acteurs-clés du système d'éducation partagent leur expertise ou leurs expériences d'apprentissage. Le lecteur prend ainsi connaissance de résultats de recherches scientifiques et de pratiques de chercheurs-formateurs universitaires, d'expériences d'encadrement de stagiaires, d'enseignants-associés et de perceptions des apprentissages effectués par des étudiants-maîtres. La variété des textes réunis dans cet ouvrage tente d'offrir une image plurielle des points de vue sur une problématique qui pose des défis au niveau du système d'éducation, avec des implications à moyen et long terme sur l'ensemble de la société. Malgré le caractère apparemment éclectique de ce collectif, un thème majeur se dégage. Il s'agit de l'écart entre l'importance perçue de la préparation à l'éducation multiculturelle des futurs enseignants et le degré de son implantation dans les programmes de formation initiale des maîtres. Ce thème revêt plusieurs aspects, allant des contradictions latentes qui risquent de nuire à la cohésion sociale du Canada aux quêtes identitaires des futurs enseignants dans un contexte riche en possibilités. Les pistes d'action susceptibles de limiter les contradictions du discours multiculturel en éducation constituent un deuxième point de convergence.

Donatille Mujawamariya est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et chercheure régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle enseigne et publie dans trois principaux domaines : l'éducation multiculturelle et équité, l'enseignement et l'apprentissage des sciences ainsi que la formation des enseignants.

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

Clermont Gauthier
 Directeur du CRIFPE-Laval
 Secrétariat : France Walsh
 U. Laval
 (418) 656-3730

Claude Lessard
 Directeur du CRIFPE-Montréal
 Secrétariat : Micheline Goulet
 U. de Montréal
 (514) 343-6411

Philippe Maubant
 Directeur du CRIE
 Secrétariat : Lise Hermon
 U. de Sherbrooke
 (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 Éliasa UQAC
 Bédard, Johane U. de Sherbrooke
 Brassard, André U. de Montréal
 Brodeur, Monique UQAM
 Cardin, Jean-François U. Laval
 Chartrand, Suzanne-G. U. Laval
 Couturier, Yves U. de Sherbrooke
 Deaudelin, Colette 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
 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'hammed U. Laval
 Mujawamariya, Donatille U. d'Ottawa
 Pelletier, Guy U. de Montréal
 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. de Moncton
 Boudreau, Pierre U. d'Ottawa
 Boutet, Marc U. de Sherbrooke
 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
 Laurier, Michel D. U. de Montréal
 Larrivée, Serge U. de Montréal

Legendre, Marie-Françoise U. Laval
 Loiola, Francisco U. de Montréal
 Lepage, Michel U. de Montréal
 Malo, Annie U. d'Ottawa
 Montgomery, Cameron U. d'Ottawa
 Mukamurera, Joséphine U. de Sherbrooke
 Nault, Thérèse UQAM
 Portelance, Liliane UQTR
 Presseau, Annie UQTR
 Raby, Carole UQAM
 Samson, Ghislain U. de Sherbrooke
 Sasseville, Bastien UQAR
 Terrisse, Bernard UQAM

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

